XV КОНГРЕСС МАПРЯЛ
«РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА
В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ»

(Санкт-Петербург, Россия,
12–16 сентября 2023 года)

XV КОНГРЕСС МАПРЯЛ: ИЗБРАННЫЕ ДОКЛАДЫ

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

МАПРЯЛ

Санкт-Петербургский
государственный
университет

ФОНД РУССКИЙ МИР

УДК [811.161.1: 821.161.1:37.02](063)
ББК 81.2Рус
П99

Редакционная коллегия

д-р филол. наук, проф. Н. А. Боженкова (Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина),
канд. филол. наук, доц. С. В. Вяткина (СПбГУ),
канд. филол. наук, доц. В. Н. Климова (Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина),
канд. пед. наук А. В. Коротышев (ИРЛИ РАН, Секретариат МАПРЯЛ),
д-р филол. наук, проф. А. Д. Степанов (СПбГУ),
канд. филол. наук, доц. А. В. Хруненкова (СПбГУ),
канд. филол. наук, доц. М. С. Шишков (Шанхайский ун-т ин. яз.) (отв. ред.)

П99 **XV Конгресс МАПРЯЛ: Избранные доклады** [Электронный ресурс] / редкол.: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, В. Н. Климова и др.; отв. ред. М. С. Шишков. — СПб.: МАПРЯЛ, 2024. — 2495 с.

Сборник включает тексты избранных докладов участников XV Конгресса МАПРЯЛ (Санкт-Петербург, Россия, 12–16 сентября 2023 года), посвящённых актуальным проблемам современной русистики и методики преподавания русского языка и литературы. Проблематика лингвистических статей связана с вопросами изучения русского языка в его современном состоянии и историческом развитии, а также с вопросами межъязыкового взаимодействия и перевода. В статьях исследователей русской классической и современной литературы осмысляется её роль в мировом культурном и образовательном пространстве. Особое внимание уделено современным концепциям, технологиям и методикам обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному. Сборник материалов Конгресса адресован филологам-русистам, преподавателям русского языка и литературы, студентам и аспирантам гуманитарного профиля, а также всем интересующимся русским языком, литературой и культурой.

ISBN 978-5-6043747-9-5

© МАПРЯЛ, 2024
© Коллектив авторов, 2024

НАПРАВЛЕНИЕ 1

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОЕ ОПИСАНИЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Описание современного русского языка в педагогических и академических грамматиках.

Новые методы и направления в изучении уровней языка.

Учет вариативности в описании современного русского языка.

Когнитивные аспекты изучения языка и дискурса.

Корпусная лингвистика как исследовательский и образовательный ресурс.

Алексеева Ольга Максимовна

Корпоративный университет развития образования, Россия

alekseeva_om@asou-mo.ru

ИНВОЛЮНТИВНЫЕ ВОЗВРАТНЫЕ ГЛАГОЛЫ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ XXI ВЕКА

В данной статье на материале НКРЯ рассмотрено употребление безличных предложений, построенных по модели *безличный глагол с постфиксом -ся + датив* в поэтических текстах XXI века. Проведён анализ частотности употребления форм датива, обстоятельственных распространителей, рассмотрена семантика инволюнтивных глаголов в соотношении с употреблением в поэтическом тексте XIX–XX вв. Сделан вывод о продуктивности модели и её художественном потенциале (в т. ч. через преобразование и языковую игру).

Ключевые слова: инволюнтивность; репрезентация семантического субъекта; обстоятельственные распространители.

В XX веке учёные-языковеды активно занимались вопросом об отнесении некоторых безличных предложений к разряду двусоставных или двусоставных неполных (П. А. Лекант[1], Г. А. Золотова[2], Ю. Д. Апресян[3], В. С. Юрченко[4], Ф. Фичи, Н. Н. Жукова[5], Ю. П. Князев[6], А. Б. Летучий[7]). Так как изначально изучение подобных конструкций проводилось на материале южнославянских языков (в основном, болгарского), большая часть работ последних лет посвящена опыту сопоставления особенностей их функционирования в южнославянских и восточнославянских языках. Причиной переосмысления таких структур являлось наличие в предложении прямо или косвенно обозначенного семантического субъекта. Отправной точной для рассуждений часто служили предложения, в которых семантический субъект выражен формой датива, а действие названо безличным глаголом с возвратным компонентом (например, *мне (не) работается, Андрею легко играется, нам здесь легко думается*).

Вопрос о месте указанной модели в синтаксической системе русского языка по–разному рассматривался представителями разных направлений. Разногласия вызывали:

- функция датива (подлежащее / семантический субъект);
- обязательность в структуре модели наличия обстоятельственных распространителей или отрицательной частицы;
- продуктивность модели, возможность использования в её составе глаголов разной семантики.

Для предложений, предикативную основу которых составляют конструкции *безличный глагол с постфиксом -ся +датив*, использован термин *безличные предложения с инволюнтивным значением*. Ориентируясь на морфологические особенности основного компонента рассматриваемых предложений, мы, в соответствии с Грамматикой-80[8], отме-

чаем значение состояния, переживаемого субъектом помимо его воли (инволюнтивизация — независимость от воли субъекта). Придерживаясь позиции В. В. Виноградова, П. А. Леканта и др., а также основываясь на теории разграничения подлежащего и семантического субъекта В. С. Юрченко, считаем данные предложения безличными, а входящие в их структуру местоимения и существительные в форме дательного падежа — показателями косвенного выражения семантического субъекта.

В статьях, посвященных анализу употребления данной конструкции в текстах различных жанров[9], мы обращали внимание на специфику репрезентации семантического субъекта в предложениях с инволюнтивным значением: отмечено наличие нулевой формы датива, регламентирующее общечеловеческий характер высказывания, проанализирована частотность употребления датива разной частеречной принадлежности в текстах, приведён контекстный анализ высказываний.

Задача данной работы — рассмотреть специфику употребления безличных предложений с инволюнтивным значением в поэтических текстах XXI века. На материале Национального корпуса русского языка (НКРЯ; задан подкорпус: поэзия, 2000–2023 гг.)[10]. Критерии отбора материала:

- частотность употребления форм датива (в 1, 2 и 3-м лице, в нулевой форме);
- семантика входящих в состав безличного предложения инволюнтивных глаголов;
- семантика обстоятельственных распространителей;
- мотивация употребления предложения в поэтическом тексте (на основе анализа широкого контекста).

В первую очередь, отметим снижение частотности употребления анализируемой конструкции в поэтических текстах XXI века: из 2 308 документов нами были выявлены вхождения в 28 текстов (1,2%), в то время как на поэтические тексты XIX–XX вв. приходится 1618 употреблений на 90 053 документов, что составляет 1,8% (из выборки исключены конструкции, где безличный возвратный глагол является вводным). Это снижение употребительности, на наш взгляд, связано с ориентацией на грамматическую «креативность», со стремлением авторов к разнообразию форм и трансформации устоявшихся моделей[11]. Ярким свидетельством может служить произведение В. А. Сосноры «Но нет! Мы были! а я говорю — нет…» (НКРЯ, 2000), в котором, наряду фразами, построенными по традиционной модели *безличный глагол с постфиксом –ся + датив*, встречается строфа ***не живется*** *небесный* ***алмаз*** *в известной слизи*. Данная фраза в переложении звучит как *Небесный* ***алмаз не может жить*** *в известной слизи*, а в инволюнтивном значении, которое явно прослеживается в авторской строфе, по традиционной модели должна звучать как ***не живется*** *небесному* ***алмазу*** *в известной слизи*. Подобное смешение моделей с прямым и косвенным выражением семантического субъекта свидетельствует об устойчивости исследуемой модели,

которая воспринимается как нечто, нуждающееся в трансформации для усиления эффекта восприятия.

В отличие от поэтических текстов XIX–XX века, где в подавляющем большинстве примеров косвенный показатель семантического субъекта выражен местоимением в форме 1-го лица, а основу конструкции составляли глаголы со значением занятия, действия, редко — состояния (физического или психического), в текстах XXI века безличные предложения с возвратным иволюнтивным глаголом чаще всего носят характер общечеловеческого обобщения, которое достигается употреблением нулевой формы датива:

<...> Звездочка еле теплится.
Вечером легче дышится.
Звездочка еле светится.
Пусть за меня распишется,
там за меня отметится. (НКРЯ, 2008).

Обобщённый характер высказывания может быть достигнут употреблением форм датива с соответствующим значением:

Бульки блямкают, дождик клюётся,
***Многим здесь не живётся** — темно!..*
Этот маленький серенький льётся
Из небесного в наше кино. (НКРЯ, 2008)

Прослеживается ограничение круга глаголов, вступающих в анализируемую модель. В русской поэзии XIX–XX вв. наиболее частотны акциональные (*играется, поётся, пишется* и пр.), бытийные (*живётся*), ментальные (*думается*) глаголы. Для поэзии XXI в. характерен уход от устоявшихся формул, о чём может свидетельствовать тот факт, что наиболее употребительная ранее конструкция *мне (ему, тебе) (не) думается (плохо, хорошо, свободно и пр.)* в заданном подкорпусе не встречается.

Наиболее употребительными стали глаголы *петься* (8 употреблений) и *летаться* (7 употреблений), а семантика всех употреблённых инволюнтивных глаголов констатирует психоэмоциональное состояние лирического героя. Сохраняется частотность употребления глагола *дышаться*, контекстуально употреблённого в не свойственном ему значении ментального действия, а в отмечаемом некоторыми словарями значении ‘о качестве жизни’:

*Как **славно дышится-поётся**!*
Как поразителен закат!
Не увлекайся — жизнь даётся
не навсегда, а напрокат. (НКРЯ, 2000)

См. подобные дефисные номинации у Н. Н. Николиной «Активные процессы в языке современной художественной литературы»[12].

Самыми распространенными (64,3%) являются отрицательные конструкции с частицей *не* с нулевым субъектным распространителем, что

отражает стремление авторов к обобщению психоэмоционального опыта, к употреблению в инволюнтивном значении высказываний общечеловеческого характера.

Во-вторых, частотность приобретают обстоятельственные компоненты, уточняющие характеристику психоэмоционального состояния (*славно, легко, легче*), в то время как темпоральные *пока* (1 употребление) и локативные *здесь* (2 употребления) распространители, характерные для поэзии XIX–XX вв., редки, но появляется конкретизатор способа действия (*трудом*):

> *Пора молодеть, перестраивать дом, копить на поездку в Неаполь.*
> *Как всё-таки* ***славно живётся*** *трудом.*
> *Тушь жирная капнула на пол.* (НКРЯ, 2003–2005)

Таким образом, семантика безличных инволюнтивных предложений в поэтическом дискурсе XXI века сфокусирована на описании психоэмоционального состояния семантического субъекта. Отмечаются стремление к художественному обобщению, связанная с этим частотность употребления нулевой формы датива, смещение семантики обстоятельственных компонентов с хронотопической на оценочную. Модель, невзирая на снижение количества вхождений в НКРЯ, остаётся продуктивной, о чём свидетельствует, в том числе, стремление к её языковой трансформации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Лекант П. А.* Рациональный и эмоциональный потенциал русской грамматической системы // Рациональное и эмоциональное в русском языке: Международный сборник научных трудов. М.: Изд-во МГОУ, 2012. С. 296–301.

[2] *Золотова Г. А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1973. *Она же.* Понятие личности / безличности и его интерпретация // Russian Linguistics. 2000. № 24. С. 103–115.

[3] *Апресян Ю. Д.* Основания системной лексикографии // Языковая картина мира и системная лексикография. М., 2006. С. 36–39.

[4] *Юрченко В. С.* Односоставные предложения: Лингвистические заметки // Русский язык в школе. 1991. № 6. С. 62–67.

[5] *Фичи Ф., Жукова Н. Н.* О грамматико-семантических свойствах конструкций типа ВЧЕРА МНЕ ЛЕГКО РАБОТАЛОСЬ // Русский язык в научном освещении. 2012. № 1 (23). С. 18–38.

[6] *Князев Ю. П.* Пассивные и пассивоподобные возвратные конструкции с глаголами совершенного вида в русском языке // Международная конференция, посвященная 50-летию Петербургской типологической школы: Материалы и тезисы докладов / отв. ред. В. С. Храковский. СПб.: Нестор-История, 2011. С. 94–99.

[7] *Летучий А. Б.* Между пассивом и декаузативом: русские модальные пассивы // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований. Т. 10. № 3. СПб., 2014. С. 365–395.

[8] *Русская грамматика*. В 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1980. С. 384–385.

[9] *Алексеева О. М.* Образный потенциал конструкции глагол в безличной форме+датив в произведениях русской лирики конца XX века // Успехи гуманитарных наук. 2022. № 1. С. 118–122; *Она же.* Особенности семантики безличных конструкций со значением расположенности к действию в языке российской художественной прозы конца XIX — середины XX веков // Современный ученый. 2022. № 1. С. 30–33; *Она же.* Реализация потенциала

безличных конструкций со значением предрасположенности в поэзии Р. Рождественского // Рациональное и эмоциональное в русском языке — 2018: сб. трудов Международной научной конференции / отв. ред.: Н. Б. Самсонов. М.: Изд-во МГОУ, 2018. С. 258–259.

[10] НКРЯ: ruscorpora.ru.

[11] *Фатеева Н. А.* Грамматические тропы как проявление языковой креативности в поэтическом тексте (на материале современной поэзии) // Грамматические исследования поэтического текста: материалы Международной научной конференции (7–10 сентября 2017 года, г. Петрозаводск). Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2017. С. 26–29.

[12] *Николина Н. А.* Активные процессы в языке современной русской художественной литературы // Вопросы языкознания. 2011. № 2. С. 119–137.

Alekseeva, O. M.

Corporate University for Educational Development, Russia

INVOLUNTIVE REFLEXIVE VERBS IN THE 21ST CENTURY POETIC TEXT

The author, using the material of the National Corpus of Russian Language, analyzes the use of impersonal sentences built on the model *of an impersonal verb with a postfix + dative* in poetic texts of the 21st century. An analysis of the frequency of use of dative forms, detailed distributors was carried out, the semantics of involutive verbs were considered in relation to use in the poetic text of the 19–20th centuries. The author makes a conclusion about the productivity of the model and its artistic potential, including through transformation and language play.

Keywords: involutionality; representation of semantic subject; detailed distributors.

Бабюк Александра Петровна

Теоретический лицей им. В. Маяковского, Бельцы, Молдавия

sasha_savch@mail.ru

СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ И СТРУКТУРЫ ВСТАВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ (НА БАЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСКУРСОВ)

В статье дается дефиниция понятия «вставные конструкции» в связи с дискуссионностью данной проблемы. Устанавливаются признаки вставных конструкций как актуального синтаксического процесса. Выявляются структурные особенности данных конструкций; устанавливаются статус конструкций в отношении к синтаксическим процессам, анализируются семантика и способы взаимодействия компонентов вставки. В результате делается вывод о возможности отнесения вставной конструкции к разным синтаксическим процессам.

Ключевые слова: вставные конструкции; синтаксический процесс; интеграция; дезинтеграция; семантика; структура.

Актуальные синтаксические процессы не раз становились предметом рассмотрения лингвистов, тем не менее, до сих пор многие вопросы остаются дискуссионными. Динамические процессы в русском языке в целом и в синтаксическом строе, в частности, и повышенный интерес ученых к ним обусловливают актуальность данного исследования. Цель работы заключается в выделении и описании семантики и структуры одного из наиболее активных синтаксических процессов русского языка начала XXI века — вставной конструкции.

В трудах ученых отмечается такая бинарная оппозиция синтаксических процессов, как слияние и расчленение (в терминологии Е. А. Покровской, С. Г. Фоменко и др.) или интеграция и дезинтеграция (в терминологии О. В. Марьиной, А. А. Чувакина, Н. Н. Будниковой). Интеграционные и дезинтеграционные процессы по-разному оказывают влияние на дискурс: первые (конструирование чужой речи, синтаксический повтор, синтаксическое слияние отрезков текста) способствуют интеграции, спаянности компонентов дискурса, вторые (парцелляция, вставная конструкция, синтаксическая редукция и др.) — распаду структурных и семантических отношений между компонентами дискурса. Следует отметить, что до настоящего времени не разработано четких критериев отнесения синтаксического процесса к той или иной категории.

Парентеза как процесс, активно проявляющий себя в современном русском языке, исследовалась в трудах таких ученых, как А. И. Аникин, Н. Ю. Шведова, И. Р. Гальперин, Г. Я. Солганик, Н. П. Перфильева, Н. С. Валгина и др. Однако обсуждаемым остается вопрос о дефиниции исследуемой структуры.

Вставные структуры пониманием как любые синтаксические единицы, независимо от структуры, обладающие смысловой, интонационной и пунктуационной автономностью, отделяющиеся от базового предложения скобками или знаками тире. Они располагаются в середине или конце предложения, не являются строевыми элементами базового предложения, что подчеркивается особой интонацией включения.

Вставная конструкция как процесс соответствует названным А. Ф. Прияткиной признакам синтаксической конструкции: так, ее характеризуют определенность границ, внутренняя формальная структура и реализация в речевых жанрах различного семантического содержания и коммуникативной задачи[1]. Базовой чертой вставной конструкции считается свобода включения в основное предложение.

Н. Н. Будникова перечисляет специфичные черты процессов, которые можно отнести к интеграционным либо к дезинтеграционным. Так, исследователь отмечает, что для интеграционных синтаксических процессов характерно структурно-семантическое единство элементов «при определенной модификации структурных элементов, ограниченных условиями протекания конкретного интеграционного процесса»[2].

Считаем, что есть основания отнесения вставной конструкции к интеграционным процессам. Во-первых, семантическое единство вставного и включающего элементов предложения не нарушается, если вставка представляет собой «самостоятельное высказывание, определенным образом связанное с темой базового предложения»[3]. Во-вторых, единство структуры обоих компонентов прослеживается, если есть возможность трансформации предложения — при изменении пунктуации компоненты вставки могли бы приобрести статус членов предложения. В-третьих, некоторые ученые обратили внимание на то, что вставка участвует в выполнении коммуникативной задачи предложения. В-четвертых, несмотря на многомерность, возникающую в текстах со вставными конструкциями, линейность и связность сохраняются, на что справедливо указывает Н. П. Перфильева[4].

Рассмотрим частные примеры использования вставных конструкций как интеграционного процесса в современных художественных дискурсах.

Проанализируем, какие средства связи определяют отнесение вставной конструкции к интеграционным синтаксическим процессам:

1) лексические средства:

– лексические повторы: *Само пространство, куда были направлены эти прежние* ***взгляды (взгляд*** *ведь всегда куда-то направлен)…* (*Пелевин В.* «Generation П»[5]); *Была старушка, уступавшая Петрову место на том основании, что он, Петров, инвалид и у него деревянные ноги и руки и* ***рак (рак*** *не деревянный, просто* ***рак)*** (*Сальников А.* «Петровы в гриппе и вокруг него»[6]);
– однокоренные слова: *В мае был арестован и подвергся допросам бабушкин брат Женя Вегер, член Политбюро Украины и* ***секретарь*** *Одесского обкома*

партии, была арестована и шла к расстрелу его сестра Леночка Вегер (она долгие годы руководила ***секретариатом*** *у Калинина)* (*Петрушевская Л.* Никому не нужна. Свободна[7]);

– слова одной тематической группы: *Я действительно занимался сочинительством за своим рабочим столом около часа в день — и успел* ***написать*** *не так уж мало: три* ***повести****, вошедшие в эту* ***книгу (текст****, который вы читаете сейчас, был* ***написан****, когда я уже перестал быть Киклопом)* (*Пелевин В.* Любовь к трем цукербринам[8]); *Игорь посмотрел на Петрова сверху вниз, как небожитель, непонятно было,* ***пьян*** *он в дым или совершенно* ***трезв*** *(сам-то Петров был уже слегка* ***под хмельком****)…* (*Сальников А.* Петровы в гриппе и вокруг него);
– синонимы: *В той же бане, куда отец его водил, он отмечал только, какие здоровенные ножищи у друзей отца, потому что* ***боялся****, что поскользнется и его затопчут, еще он* ***боялся****, что кто-нибудь из друзей отца поскользнется и упадет прямо на него (кроме того, он* ***опасался*** *людей с полными тазиками, потому что его как-то раз без предупреждения окатили холодной водой*) (*Сальников А.* Петровы в гриппе и вокруг него);

2) морфологические средства:

– местоимения: *И в этих связях (индусы называют* ***их*** *кармой), несмотря на всю их нелепость, нет ни малейшей случайности, потому что они развивают и продолжают тот импульс, который дал когда-то начало миру* (*Пелевин В.* Любовь к трем цукербринам);
– координация форм вида и времени глаголов в компонентах предложения: *Иногда же солнечные лучи похожи на волосы (Христофор* ***гладит*** *Арсения по волосам), а облака будто* ***горят****, и это — к ветру и холоду* (*Водолазкин Е.* Лавр[9]);

3) синтаксические средства:

– использование сочинительных союзов с присоединительным значением во вставке: *В разные мгновения в мире людей (****и*** *даже животных) существует очень много слагаемых, действующих вдоль ее вектора* (*Пелевин В.* Любовь к трем цукербринам);
– вводные слова и вводные словосочетания во вставном элементе: *… при взгляде на нее Вере отчего-то —* ***может быть****, из-за того, что та сплетала волосы в седую косичку на затылке, — вспоминалось словосочетание «Петербург Достоевского»* (*Пелевин В.* Девятый сон Веры Павловны[10]).

В перечисленных случаях гипотетически знаки препинания — тире или скобки — можно опустить, при этом общее значение высказывания существенно не изменится. Зачастую в художественных текстах наблюдаем комбинацию нескольких средств интеграции вставки и базового предложения:

> *— Я, когда понял, —* ***говорил Паша*** *(а* ***говорил он*** *это часто, почти любому новому знакомому, как бы неся свет своего учения в массы), — что нет никаких правильных пацанов …* (*Сальников А.* Петровы в гриппе и вокруг него).

Благодаря перечисленным разноуровневым средствам языка обусловливается семантическое и структурное сближение вставного и включающего компонентов и сохраняется общая тема в компонентах процесса.

Основанием отнесения вставной конструкции к дезинтеграционным процессам может послужить следующее:

– нарушение принципа линейности повествования;
– не прослеживается синтагматическая связь компонентов вставки и базового предложения;
– отсутствует видовременная координация во вставном и базовом компонентах предложения;
– двуплановость повествования — разные темы в базовом предложении и вставной конструкции;
– изменение логики построения композиции и др.

Из этого следует, что вставной компонент при отсутствии структурного единства является элементом дезинтеграции и не может быть включен в предложение в таком виде, в каком существует, без структурной трансформации.

Как процесс, способствующий расчленению текста, вставная конструкция может выполнять роль авторской ремарки, выражая тем самым позицию повествователя, его мысли о предмете описания и т. п.:

> *Их движения до того округлы и плавны (в детстве, кстати, видишь их рой издалека с удивительной ясностью), что начинает казаться, будто есть какой-то особый маленький мир…* (*Пелевин В.* Онтология детства[11]);
>
> *Родственники могли открыто выразить опасение, что болезнь неизлечима, и (Средневековье не было временем сентиментальным) пожаловаться на то, как трудно иметь дело с больным* (*Водолазкин Е.* Лавр).

Отступление от линейного повествования, диалогичность текста — характерные черты современной художественной прозы, затрудняющие восприятие текста. Тем не менее, вставная конструкция как средство дезинтеграции выполняет особую функцию — создает многоголосие в тексте, семантическую двуплановость:

> *— Нелюбимой он какой-то, Валентина (она не может, видимо, воспроизвести слово «нелюдимый». И «Алевтина» у нее не получается*) (*Петрушевская Л.* Богиня Парка[12]).

В результате проведенного исследования на материале современных художественных текстов приходим к выводу, что вставная конструкция может быть квалифицирована и как интеграционный, и как дезинтеграционный процесс, так как, с одной стороны, наблюдается тесная семантическая и структурная взаимосвязь базового предложения и вставного элемента, с другой стороны, вставка способствует расчленению текста, проявляющегося в отсутствии видовременной координации компонентов, отступлении от линейности развернутого повествования и др.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Прияткина А. Ф.* Конструкция в ее отношении к синтаксическим единицам // Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции). Избранные труды. Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2007. С. 43.

[2] *Будникова Н. Н.* Вставка как интеграционный и дезинтеграционный синтаксический процесс: дис. … канд. филол. наук / Алтайский ГПУ. Барнаул, 2020. С. 39.

[3] *Котляр Т. Р.* Вставочные конструкции в современном английском языке. М.: МГПИ им. Ленина, 1962. 28 с.

[4] *Перфильева Н. П.* Семантико-прагматические потенции вставок // Языковая личность: проблема выбора и интерпретации знака в тексте: межвуз. сб. науч. тр. / редкол.: Т. А. Трипольская, И. П. Матханова, Т. И. Стексова; Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 1994. С. 38–46.

[5] *Пелевин В. О.* Generation П. [Электронный ресурс] // Knijky. Электронная библиотека. URL: https://knijky.ru/books/generation-p?page=3 (дата обращения: 21.04.2023).

[6] *Сальников А. Б.* Петровы в гриппе и вокруг него [Электронный ресурс] // Волга. 2016. № 5–6. URL: https://magazines.gorky.media/volga/2016/5/ (дата обращения: 28.04.2023).

[7] *Петрушевская Л.* Никому не нужна. Свободна [Электронный ресурс] // Бесплатная библиотека Loveread.me. URL: http://loveread.me/read_book.php?id=68597&p=1 (дата обращения: 03.04.2023).

[8] *Пелевин В. О.* Любовь к трем цукербринам [Электронный ресурс] // Knizhnik.org. URL: https://knizhnik.org/viktor-pelevin/ljubov-k-trem-czukerbrinam/3 (дата обращения: 26.02.2023).

[9] *Водолазкин Е.* Лавр [Электронный ресурс] // MyBook.ru. URL: https://mybook.ru/author/evgenij-vodolazkin/lavr/read/ (дата обращения: 26.02.2023).

[10] *Пелевин В. О.* Девятый сон Веры Павловны [Электронный ресурс] // Rulit.me. URL: https://www.rulit.me/books/rasskazy-read-114780–26.html (дата обращения: 26.02.2023).

[11] *Пелевин В. О.* Онтология детства [Электронный ресурс] // Books.rusf.ru. URL: http://books.rusf.ru/unzip/add-on/xussr_mr/pelevv44.htm?1/2 (дата обращения: 12.02.2023).

[12] *Петрушевская Л.* Богиня Парка [Электронный ресурс] // Бесплатная библиотека Loveread.me. URL: http://loveread.me/read_book.php?id=37277&p=18 (дата обращения: 26.02.2023).

Babiuc, A. P.

Theoretical Lyceum "V. Maiakovski", Bălţi, Moldova

THE SPECIFICS OF THE SEMANTICS AND STRUCTURE OF INSERT CONSTRUCTIONS (ON THE BASIS OF ARTISTIC DISCOURSES)

The article provides the definition of the concept "insert structures" in connection with the debatable nature of this problem. The signs of insert constructions as an actual syntactic process are established. The structural features of these constructions are revealed; the status of the constructions in relation to the syntactic processes is established, the semantics and ways of interaction of the components of the insert are analyzed. As a result, the conclusion about the possibility of attributing the insert construction to different syntactic processes is made.

Keywords: insert constructions; syntactic process; integration; disintegration; semantics; structure.

Вепрева Ирина Трофимовна,
Домрачева Алина Зурабовна

Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Россия

Irina_Vepreva@mail.ru; allinastyles603@gmail.com

ЛЕКСЕМА *QR-КОД* В ПАНДЕМИЙНОМ ЛЕКСИКОНЕ: ПУТИ АДАПТАЦИИ СЛОВА В РУССКОМ КОНТЕКСТЕ

В докладе анализируется освоение в русском языке новой для пандемийного лексикона 2021 года англоязычной аббревиатуры *QR-код*. Выявлена широкая графическая представленность термина (29 графических вариантов слова). Кроме того, в русском языке отмечены окказиональные единицы с отрицательной коннотацией на базе лексемы *QR-код*. Языковое обыгрывание создается за счет фонетического созвучия английской аббревиатуры *QR* с русским корнем *кур-*, который ассоциативно отсылает к словам *курица, куриный*.

Ключевые слова: QR-код; графический вариант; языковая игра; окказионализм.

Пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19, которая стала серьезным испытанием для всего человечества, продолжается уже более трех лет. Ключевым словом 2020 года являлась лексема *COVID-19*, в 2021 году — *вакцина* и близкие по семантике слова. Вследствие распространения вакцинации по всему миру широко употребительной стала система QR-кодов, которые получали те, кто прошел полную вакцинацию от коронавируса.

Объектом нашего доклада является ключевой термин 2021 года — *QR-код*. Эта единица пришла в русский язык из английского *QR-code*. Первая часть слова *QR* представляет собой буквенное сокращение словосочетания *Quick Response*, в переводе с английского — «быстрый отклик». Таким образом, *QR-код* — аббревиатура, обозначающая «код быстрого отклика». Внутренняя форма данной номинации указывает на то, что любой смартфон может за секунду считать с него информацию. Ранее существительное *QR-код* имело более широкое значение и означало специальную систему любой кодировки.

Задачи исследования — рассмотреть графическое освоение лексемы *QR-код* в русском языке; выявить оценочные смыслы данного слова с опорой на новые окказиональные единицы, возникшие на основе анализируемой лексемы. Материал собран с помощью электронной базы «Интегрум» (Integrum.ru)[1], включающей на данный момент более 3,5 тысяч источников русскоязычных федеральных и региональных СМИ, а также с помощью социальной сети «ВКонтакте»[2].

Как любая заимствованная единица, лексема *QR-код* проходит несколько этапов освоения. Проследим разные варианты графического освоения.

1. В русском языке новое слово представляет собой графический гибрид из английской аббревиатурной части *QR* и русской части — *код*. В русском языке произошла транслитерация второй части английского термина ***QR-code***, отсюда мы получили склоняемый по образцу существительных мужского рода русский термин ***QR-код***. В средствах массовой информации мы встречаем оба варианта — полное воспроизведение английского слова и номенклатурное официальное наименование кода, связанного с вакцинацией:

> *Таиланд второй год живёт по* ***QR-code*** *+ запрет на продажу алкоголя, и ничего, не жалуется* (Вечерний Томск; 27.10.2021); *В реальности после второй прививки все данные вносятся в личный кабинет пациента на госуслугах, присваивается* ***QR-код*** (АиФ; 10.03.2021).

2. Наряду с принятым номенклатурным названием появились графические варианты этой аббревиатуры, связанные с прописными / строчными написаниями слова, а также с сохранением дефиса и без него. Перечислим эти варианты.

2.1. Графический вариант со строчной буквой ***r*** первой части ***Qr-код:***

> *В «Апельсин» на Рождественского пускают без* ***Qr-кода?*** (ВКонтакте; 19.12.2021).

Слово в таком варианте представлено как имя собственное (прописной может быть только первая буква, в соответствии с правилами русской орфографии[3]).

2.2. Графический вариант, где английская часть слова представлена строчными буквами:

> *Невооруженным глазом видно, что идет социальный эксперимент — люди ненавидят друг друга — сначала из-за масок, теперь из-за вакцин, скоро из-за* ***qr-кодов****, и это необходимо прекратить!* (Советская Россия; 04.09.2021).

В данном случае слово со строчной буквы воспринимается как имя нарицательное, употребленное в форме множественного числа, что еще раз подтверждает восприятие слова как нарицательного существительного.

2.3. Графический вариант без дефиса ***QRкод; qr код; qrкод:***

> *Китай предложил создать единый международный сертификат здоровья с* ***QRкодом****, который бы признавался во всём мире* (АиФ; 13.01.2021); *Губернатор Московской области Андрей Воробьёв, к примеру, объявил, что привившимся выдадут* ***QRкоды*** *(тем, кто получил вторую дозу вакцины)* (АиФ; 27.01.2021).

В этом случае первая часть слова сохраняет номенклатурное написание ***QR***.

> *Если сделать пцртест в перинтальном в день родов, то нужен* ***qrкод*** *о вакцинации?* («ВКонтакте»; 30.03.2022); *У нас 21 числа отменили* ***qr коды*** *по всему городу (чувствую себя полноценным человеком) а у вас как дела обстоят с ним?* («ВКонтакте»; 25.02.2022).

В последних двух контекстах первая часть слова пишется строчными буквами, при этом лексемы *qrкод / qr коды* представлены как в слитном, так и раздельном написании частей.

3. Сокращение аббревиатуры до первой части — ***QR, qr:***

> *Есть несколько способов получить* ***QR*** (Комсомольская правда; 28.06.2021); *При предъявлении* ***qr*** *возраст показывается проверяющему?* («ВКонтакте»; 20.01.2022).

Тенденция к экономии речевых усилий приводит к употреблению анализируемой аббревиатуры в сокращенном виде. Усекается транслитерированный компонент *код*. При этом первая часть может быть оформлена либо прописными, либо строчными буквами.

4. Следующим этапом графического освоения мы считаем транслитерацию всего английского по происхождению слова, когда первая английская часть слова *QR* стала передаваться русскими графемами. Широкое варьирование этой группы связано с орфоэпическими трудностями произнесения буквы ***Q*** в русском языке. По нормам английского языка эта буква читается как [***kju***]. Такие варианты в нашем материале встречаются:

> *Также с 1 ноября, кроме общепита, 17 крупных торговых центров будут доступны только для тех, кто имеет* ***кьюар-код*** *(или бумажный сертификат) о пройденной вакцинации от COVID, либо справку об отсутствии заболевания или перенесенном не более шести месяцев назад ковиде* (Амурская правда (Благовещенск); 28.10.2021).

Данный контекст приводит полную и правильную транслитерацию гибридной аббревиатуры.

Произносительный вариант первой части аббревиатуры на русской почве претерпел различные изменения. Наш материал дал следующие варианты.

1. ***Кьюар:***

> *Они указывают в частных объявлениях, что закроют глаза на «****кьюар****», и получают к себе тех, кто в другой ситуации остановился бы в гостинице* (МК; 08.09.2021).

Транслитерация дана в кавычках в написании строчными буквами и в сокращенном виде.

2. ***Куаркод:***

> *Сегодня 2,5 млн москвичей имеют* ***куаркоды****, но все ли они потенциальные клиенты ресторанов?* (МК; 14.07.2021); *Я выбрала салон, где по моему требованию мастер показал* ***куар-код*** *о прививке»* (Калужские Губернские Ведомости; 29.10.2021).

Произношение [*куар*] в слитном и дефисном написании.

3. ***Киаркод:***

> *Невооруженным глазом видно, что идет социальный эксперимент, люди ненавидят друг друга, сначала из-за масок, теперь из-за вакцины, скоро из-за*

***киаркодов**, видимо* (Вести. Петропавловск-Камчатский; 07.09.2021); *Невооруженным глазом видно, что идет социальный эксперимент, люди ненавидят друг друга, сначала из-за масок, теперь из-за вакцины, скоро из-за **киар-кодов**, видимо* (Вести. Петропавловск-Камчатский; 07.09.2021).

Произношение [*киар*] в слитном и дефисном написании.

4. ***Кюаркод:***

*Он требовал либо российский **кюаркод**, что странно, если девушки недавно при пропустил в торговый центр девушек-туристок из Беларуси, хотя они были привиты и показывали ему свой **кюаркод*** (Комсомольская правда; 25.12.2021); *То есть проверить **кюар-код**, сверить его с паспортными данными и удостовериться, что у правильно надевшего маску зрителя нормальная температура* (Российская газета; 03.11.2021).

Произношение [*кюар*] в слитном и дефисном написании.

5. ***Куеркод:***

*Народ, наложите запрет — вето на принятые плебеями закон о **куеркодах**, масках, вакцинах!* («ВКонтакте»; 04.01.2022).

Произношение [*куер*] только в слитном написании.

6. ***КР-код, КР код, кр-код, кр код:***

*Одним взмахом руки, в самом густонаселенном городе России больше нет **КР-кодов*** (Яндекс. Дзен; 03.03.2022); *Можете снести посильный вклад в отмену бессмысленных ограничений, связанных с **КР кодами*** («ВКонтакте»; 27.01.2022); *В Севастополе отменили **кр-коды** в театрах* («ВКонтакте»; 28.12.2021) *В Петербурге с 4 марта отменяют проверку **кр кодов**. Свершилось* («ВКонтакте»; 02.03.2022).

Русский графический вариант первой части аббревиатуры широко варьируется в передаче графемами, а не транскрипцией: прописные и строчные буквы, дефисное и раздельное написание.

7. Усеченные версии аббревиатуры:

Куар:

*«**Куар**» не лучше локдауна? «**Куары**» для ресторанов даже жестче, чем полное закрытие, — уверен вице-президент Федерации рестораторов и отельеров России, омбудсмен в сфере ресторанного бизнеса Москвы Сергей Миронов* (Санкт-Петербургские ведомости; 01.11.2021).

Усеченный вариант употребляется как в форме единственного, так и множественного числа.

Кьюар:

*«**Кьюаром**» посредники в мужском эскорте для удобства называют любое официальное подтверждение отрицательного ковид-статуса — сертификат о прививке, справка о наличии антител и пр.* (МК; 08.09.2021).

Правильное произношение аббревиатурной части.

Кюар:

*Сегодня на входе каждого кинозала или киноцентра стоит работник со считывателем **кюаров*** (STYLE4MEDIA. Региональный экономический дайджест; 30.12.2021).

Искаженное произношение аббревиатурной части.

> ***ККод и ккод:*** *В Сочи отменяют* ***ккоды****, в том числе и на заселение в гостиницы с 4го марта* («ВКонтакте»; 03.03.2022); *Поздравляю всех единомышленников, игнорирующих места, требующие* ***ККоды*** *и отказавшихся от принудительной уколизации!!!* («ВКонтакте»; 02.02.2022).

Интересный вариант сокращения первой части аббревиатуры до одной буквы ***К*** в прописном и строчном вариантах. Видимо, это только письменный вариант, поскольку в устном варианте удвоение ***К*** не будет осознаваться.

Усеченные варианты через дефис: ***кью-ар; ку-ар***, а также ***ку-ар-код*** *и* ***кью-ар-код, кью-ар код:***

> *Однако не стоит забывать о том, что на входе придётся предъявить* ***кью-ар*** *код* (Заря (Верхняя Тойма); 07.12.2021); *Горожанка Маргарита Смедляева считает, что законопроект о* ***кью-ар-кодах*** *— это нарушение гарантируемых Конституцией прав человека* (Парма новости; 01.12.2021); *Кто ещё пару лет назад знал про «****ку-ар-коды****», без которых теперь не попадёшь в торговый центр?* (Коммуна; 08.12.2021).

Интересный тип написания, в котором сложную по произношению первую часть аббревиатуры письменно с помощью дефиса разбили на две части.

Таким образом, исходя из анализа контекстов, можно проследить чрезвычайно широкую графическую вариативность термина как в английском варианте (*QR-code; QR-код; QRкод; QR код; QR; qr; Qr-код; qr-код; qr код; qrкод*), так и в русском (*кьюар-код; куар-код; куаркод; куеркод, кюар-код; киар-код; куар; кьюар; кюар; кью-ар; ку-ар; ку-ар-код; кью-ар-код, КР-код; КР код; кр-код; кр код; ККод; ккод*). Наш материал показал 29 графических вариантов английской аббревиатуры.

Рассмотрим приемы языковой игры, использованные при обыгрывании актуальной лексемы 2021 года ***QR-код***. Языковое обыгрывание этой лексемы обычно происходит на фонетическом уровне и сопровождается коннотациями, связанными с негативно-оценочным отношением граждан к данному термину, возникшим на основе сомнения в безопасности вакцины, в восприятии введения QR-кода как посягательства на свободу личности, в связи с чем были отмечены массовые протесты в разных странах.

Прежде всего языковому обыгрыванию подвергается английская часть аббревиатуры. Продуктивным способом языковой игры является эксперимент над звуковой формой слова. Показательными в этом отношении являются слова ***кур-код, куринокод, курокод, куркод, куриный код***. Данные номинации создаются на основе фонетического созвучия английской аббревиатуры *QR* [кюар] / [куар] / [кьюар] с русским корнем *кур-*, который ассоциативно отсылает к словам *курица, куриный*. В русской культуре образы «куриного семейства» (куры, цыплята, курятники) имеют особую смысловую нагрузку. Куры и всё, что с ними связано,

в русской культуре воспринимается как неофициальный символ повседневности. В отличие, например, от птиц высокого полета — орлов, журавлей, соколов, образы которых являются метафорой идеальных, высоко нравственных людей, а не обычной телесной массы. Ср. типовые атрибутивные характеристики курицы как слепой, глупой, безрассудной птицы. Пословичное суждение *Курица — не птица* указывает на неполноту и непроявленность необходимого для птицы признака. Еще одни вариант «куриного» обыгрывания реализован в лексемах ***кукарекод / кукарекукод,*** где первый компонент слов — звукоподражательное междометие, передающее крик петуха.

Первая часть сложного слова демонстрирует и другие искажения фонетической оболочки слова, например: ***ку-ку код***. В данном случае *ку-ку* — это междометие, которое имеет несколько значений, одно из которых в разговорной речи можно определить как ‘сумасшедший, ненормальный, со странностями в поведении’: *Он у тебя что, совсем ку-ку, что ли?* Еще одним примером языковой игры является слово ***кувыр-код***. Данное слово, вероятно, связано с однокоренными *кувырком, кувыркаться, кувырок*. Высказывание *всё кувырком* в переносном смысле означает ситуацию, которая кардинально меняет и ломает обычную жизнь человека.

Итак, новая лексема *QR-код* прочно вошла в наш пандемийный лексикон, пройдя путь графического освоения из латиницы в кириллицу, приобретя негативную коннотацию, обусловленную экстралингвистическими факторами.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Интегрум [Электронный ресурс]. — URL: https://integrum.ru/
[2] ВКонтакте [Электронный ресурс]. — URL: https://vk.com/
[3] Правила русской орфографии и пунктуации. М : Учпедгиз, 1956. § 95.

Vepreva, I. T.; Domracheva, A. Z.

Ural Federal University named after the First President of Russia, Russia

LEXEME *QR-CODE*: WAYS OF ADAPTING A WORD IN THE RUSSIAN CONTEXT

The article analyzes the development of the English abbreviation *QR-code* in the Russian language, which is new for the pandemic lexicon of 2021. A wide graphical representation (29 graphical variants of the word) of the term was revealed. In addition, occasional units with negative connotation based on the QR-code token are marked in the Russian language. The linguistic playing is created due to the phonetic consonance of the English abbreviation *QR* with the Russian root *kur-*, which associatively refers to the word *chicken*.

Keywords: QR-code; graphic version; language game; occasionalism.

Виноградова Екатерина Николаевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

ekaterinavin@mail.ru

ГРАММАТИКАЛИЗАЦИЯ И ДРУГИЕ «-ИЗАЦИИ» (ПОДХОД С ПОЗИЦИЙ ГРАММАТИКИ КОНСТРУКЦИЙ)

В статье рассматриваются различные процессы языковых изменений, изучаются их соотношения, в частности, продемонстрировано, как соотносятся лексикализация и фразеологизация, лексикализация и грамматикализация, грамматикализация и фразеологизация, грамматикализация и прагматикализация. На материале конструкций, включающих предлог *по,* указываются причины неоднозначных трактовок языковых изменений. Отдельно характеризуются широкое и узкое понимания грамматикализации, а также понятие конструкционализации.

Ключевые слова: грамматикализация; лексикализация; прагматикализация; фразеологизация.

В последние десятилетия внимание лингвистов привлекают процессы появления новых единиц языка, прежде всего, различных типов конструкций, выполняющих не только грамматические и лексические функции, но и прагматические и дискурсивные. Для системного изучения путей возникновения подобных конструкций ученые используют несколько понятий: лексикализация, грамматикализация, фразеологизация, прагматикализация, конструкционализация. Целью данной статьи является характеристика соотношений этих процессов, описание случаев их пересечения, которые часто связаны с неоднозначной трактовкой языкового материала. В качестве иллюстраций используются различные типы конструкций, включающие предлог *по* (подробнее об их типологии см. работу Е. Н. Виноградовой[1]). В статье последовательно сопоставляются пары процессов:

(1) лексикализация vs. фразеологизация;
(2) грамматикализация vs. лексикализация;
(3) грамматикализация vs. фразеологизация;
(4) грамматикализация vs. прагматикализация;
(5) «широкая» грамматикализация vs. «узкая» грамматикализация.

1. Лексикализация vs. фразеологизация

Лексикализация давно изучается лингвистами, одно из наиболее часто цитируемых определений характеризует этот процесс следующим образом: тип изменений, при котором в определенных контекстах говорящие используют синтаксическую конструкцию или форму слова как содержательно новую единицу, формальные и семантические признаки которой не полностью выводимы или предсказуемы из составляющих эту конструкцию компонентов или словообразовательного шаблона[2].

Результатами лексикализации являются новые единицы лексикона, например, наречия, ср. *поневоле, поделом, поровну, поодиночке* и др. Лексикализация в отдельных работах ошибочно, как показано в работе К. Лемана[3], отождествляется с **деграмматикализацией**.

Употребление термина **фразеологизация** характерно, прежде всего, для российской лингвистической традиции (подробно в диссертации И. Н. Куклиной[4]). В европейском языкознании чаще пишут о процессе **идиоматизации**, который считается одним из канонических типов лексикализации[5]. Действительно, во фразеологических словарях мы находим немало единиц, которые также трактуются лексикографами как предикативы (*не по пути, не по сердцу*), наречия (*по жизни, по случаю, по понятиям*), т. е. они могут считаться лексикализованными единицами.

2. Лексикализация vs. грамматикализация

В то же время лексикализация в некоторых случаях пересекается с **грамматикализацией** — процессом, при котором лексические единицы и конструкции начинают в определенных языковых контекстах выполнять грамматические функции, и, грамматикализовавшись, продолжают развивать новые грамматические функции[6]. В большинстве случаев противопоставление грамматикализации и лексикализации не вызывает сложностей[7]: единицы, которые возникают в результате грамматикализации, попадают в грамматику, а единицы, появившиеся при лексикализации, пополняют лексикон. Однако между этими процессами есть и «серая» зона — зона пересечения указанных процессов: среди ученых нет согласия относительно того, какой из процессов приводит к образованию производных предлогов и союзов, а также фразовых глаголов и дискурсивных маркеров. Так, однозначно относят к предлогам и помещают в грамматические описания такие единицы, как *поверх, подле, помимо, посередине*, а менее грамматикализованные составные предлоги — *по линии, по соображениям, по примеру, по воле, по прошествии* — часто считают результатом лексикализации, что не соответствует духу функционального подхода, декларирующего во «Введении в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц» единое функционально-грамматическое поле предлога[8]. Кроме того, некоторые из подобных единиц встречаются во фразеологических словарях, что демонстрирует различное понимание лингвистами грамматикализации и фразеологизации и, соответственно, объемов грамматики и фразеологии.

3. Грамматикализация vs. фразеологизация

Во фразеологических словарях регулярно отмечаются и конструкции, функционирующие как служебные части речи — предлоги (*по стопам, по линии, по пятам*); частицы (*по боку, по ходу*), а также как вводные слова: *по большому счету, по идее, по крайней мере*. Подобное пересечение, как и другие, рассматриваемые в статье, обусловлено тем,

что в основе указанных процессов лежат общие механизмы — абстрагирование значения (метафоризация, десемантизация), «замораживание» и сращение конструкции, потеря композициональности (демотивация); основные же их отличия сводятся к тому, что получается «на выходе» того или иного процесса, к тому, какие функции выполняют новообразования, при этом отмечается и ряд более частных отличий — частотность, продуктивность, типологическая распространенность конструкции, субъектификация[9].

4. Грамматикализация vs. прагматикализация

Некоторые ученые выделяют отдельный процесс **прагматикализации**, изначально относя к его результатам появление дискурсивных маркеров, которые служат для структурирования текста на различных уровнях дискурса[10]. Таким образом, вероятно, прагматикализованные единицы должны оказываться в прагмактиконе, впрочем, представления об его объеме значительно различаются в русистике, ср., например, словарь-монографию «Прагматические маркеры русской повседневной речи»[11]; «Прагматикон» Е. В. Рахилиной и соавторов[12]. Прагматикализованными можно считать различные типы единиц: частицы (*по типу, по ходу*); дискурсивные формулы (*по барабану, по боку, пофигу*); вводные конструкции (*по-видимому, по видимости, по всей вероятности, по крайней мере, по правде говоря, по сути, по факту*). Кроме того, некоторые вводные конструкции, требующие обязательного распространителя, можно рассматривать как находящиеся на пересечении прагматикализации и лексикализации и, возможно, грамматикализации, ср.: *по данным* кого?, *по мнению* кого?, *по сведениям* кого?, *по словам* кого? и под.

5. «Узкая» грамматикализация vs. «широкая» грамматикализация

Вышеизложенные неоднозначные трактовки связаны также с противоречивым пониманием процесса грамматикализации. В лингвистической науке можно выделить два подхода к грамматикализации: узкий и широкий. Многие ученые, прежде всего Э. Траугот и ее последователи[13], придерживаются широкого понимания грамматикализации, считая, что в рамках данного процесса можно рассматривать и прагматикализацию (как процесс образования вводных / дискурсивных конструкций, частиц), и образование составных служебных единиц (предлогов и союзов). Этот научный «лагерь» приходит к выводу, что нет необходимости выделять прагматикализацию как отдельный процесс[14]. В немецкой же школе К. Лемана[15] грамматикализация понимается узко — как процесс эволюции грамматических показателей и грамматических категорий. Соответственно, сторонники узкого понимания грамматикализации выводят за ее границы образование указанных типов составных служебных и дискурсивных единиц, относя их к лексикону.

Возможно именно невозможность дифференцировать указанные «-изации» побудила исследователей объединить результаты Теории грамматикализации и Грамматики конструкций и предложить очень широкое понятие **конструкционализации**, которая охватывает все рассмотренные процессы. Конструкционализация обычно понимается как процесс, который ведет (1) к появлению новых грамматических единиц (конструкций) из ранее самостоятельных языковых единиц или (2) к реорганизации существующих конструкций, приводящей к более непрозрачному значению[16]. Таким образом, существует вероятность «слияния» грамматикализации, лексикализации, прагматикализации, фразеологизации и «поглощения» их понятием «конструкционализации». Впрочем, думается, что релевантность подобных «поглощений» и «слияний» будет вызывать лингвистические дискуссии.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Виноградова Е. Н.* Грамматикализация, лексикализация и прагматикализация (на материале конструкций, включающих предлог ПО) // Вопросы языкознания. 2023. № 1. С. 54–87.

[2] *Brinton L. & Traugott E. C.* Lexicalization and language change. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. P. 96: «Lexicalization is the change whereby in certain linguistic contexts speakers use a syntactic construction or word formation as a new contentful form with formal and semantic properties that are not completely derivable or predictable from the constituents of the construction or the word formation pattern».

[3] *Lehmann Ch.* New reflections on grammaticalization and lexicalization // New reflections on grammaticalization. Wischer I., Diewald G. (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2002. Pp. 1–18.

[4] *Куклина И. Н.* Явления фразеологизации и дефразеологизации в языке современной прессы. Дис. … канд. филол. наук. М.: МГОУ, 2006. 251 с.

[5] *Moreno Cabrera J.* On relationship between grammaticalization and lexicalizaion // The limits of grammaticalization. Giacalone Ramat A., Hopper P. (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 1998. Pp. 211–227.

[6] *Hopper P., Traugott E.* Grammaticalization. 2nd ed. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2003. P. 1: «the change whereby lexical terms and constructions come in certain linguistic contexts to serve grammatical functions, and, once grammaticalized, continue to develop new grammatical functions».

[7] *Brinton L. & Traugott E. C.* Op. cit.

[8] *Всеволодова М. В., Кукушкина О. В., Поликарпов А. А.* Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления: Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Кн. 1. М.: УРСС, 2013. 314 с.

[9] *Виноградова Е. Н.* Указ. соч.

[10] *Erman B., Kotsinas U.-B.* Pragmaticalization: The case of *ba'* and *you know* // Studier i modern språkvetenskap. 1993. № 10. Pp. 76–93.

[11] Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография / сост., отв. ред. и автор предисловия Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. 520 с.

[12] *Бычкова П. А., Козюк Е. Ю., Слепак Е. А., Рахилина Е. В.* Прагматикон // «Слово и жест». Научная конференция, посвященная памяти Е. А. Гришиной («Гришинские чтения»). Москва, 8 февраля 2021 г. Материалы конференции / отв. ред. С. О. Савчук. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2021. С. 7–8.

[13] Op. cit.

[14] *Brinton L.* The development of *I mean*: Implications for the study of historical pragmatics // Methods in historical pragmatics. Fitzmaurice S. M., Taavitsainen I. (eds.). Berlin: Mouton de Gruyter, 2010. P. 64; *Diewald G.* Pragmaticalization (defined) as grammaticalization of discourse functions // Linguistics. 2011. № 49 (2). P. 365.

[15] *Lehmann Ch.* Op. cit.

[16] *Hoffman Th., Trousdale Gr.* (eds.). The Oxford handbook of Construction Grammar. Oxford: Oxford Univ. Press, 2013. P. 424.

Vinogradova, E. N.

Lomonosov Moscow State University, Russia

GRAMMATICALIZATION AND OTHER "-IZATIONS" (A CONSTRUCTION GRAMMAR APPROACH)

The article deals with different language changes and their intersections. The author shows juxtaposition of lexicalization and idiomatization, lexicalization and grammaticalization, grammaticalization and idiomatization, grammaticalization and pragmaticalization. The reasons for ambiguous interpretations of these processes are indicated on material of constructions including Russian preposition *po*. The author also focusses on wide and narrow approach to grammaticalization and describes the notion of conctructionalization,

Keywords: grammaticalization; lexicalization; pragmaticalization; idiomatization.

Голубева Виктория Константиновна

Белорусский государственный университет, Беларусь

v.k.golubeva9@gmail.com

СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ СИНОНИМОВ ТИПА «КРАСИВЫЙ ЧЕЛОВЕК» — «КРАСАВЕЦ»

В статье выявляется, как формально-семантическая структура синонимов типа *красивый человек — красавец* влияет на их прагмастилистические функции: способность выступать экспрессивным или нейтральным языковым средством; представлять признак как доминирующий или равноправный по отношению к другим; выражать диктумное или модусное содержание.

Ключевые слова: субстантив; адъектив; грамматические синонимы; экспрессивность; коннотация.

Феномен грамматической синонимии настолько любопытен, насколько сложен и неисчерпаем. Множество лингвистов (А. М. Пешковский, Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, Е. С. Кубрякова, Е. В. Падучева, Г. А. Золотова, Е. В. Гулыга, Н. Хомский, Т. С. Сорокина и др.) посвятили свои работы проблемам теоретического осмысления этого понятия; разграничению грамматической синонимии и смежных языковых явлений; описанию условий, факторов и оснований выбора того или иного средства из числа противопоставленных в синонимическом ряду. В то же время установление, как каждая грамматическая единица типологически соотносится со своим «конкурентом», — это актуальная и масштабная задача современной функционально-коммуникативной грамматики. Ведь в полной мере к фактам грамматики применимы слова И. Б. Левонтиной: «…Нет полных синонимов, а есть недоописанные»[1].

Рассматривая в качестве грамматических синонимов однотипные или разноструктурные грамматические единицы как одного, так и различных уровней, выполняющие одни и те же / близкие семантические функции и максимально совпадающие по лексическому наполнению, но не обязательно лексически тождественные[2], в ряде статей мы устанавливали характер соотношения наречий и предложно-падежных форм типа *внимательно — с вниманием, заботливо — с заботой*, а также конструкций типа *приветливая улыбка — приветливость улыбки*. В данной работе предпринята попытка выявить критерии сопоставления и размежевания грамматических синонимов типа *красивый человек — красавец*.

Для анализа выбраны такие функционально-синонимические пары, как *красивый человек — красавец*; *умный человек — умник*; *сильный человек — силач*; *богатый человек — богач*; *слепой человек — слепой* и *слепец*; *мудрый человек — мудрец* и др. Рассматривались корреляты

и в форме мн. числа. Языковой материал извлечен из НКРЯ, на данном этапе прежде всего из основного и газетного подкорпусов. В поле «Лексико-грамматический поиск» — «Слово 1» — «Лемма» вводились интересующие нас субстантивы — *старик, мудрец* и т. д.; для поиска соответствующих именных групп в поле «Слово 1» («Лемма») мы задавали прилагательное, а в поле «Слово 2» («Лемма») — существительное (например, *богатый человек*).

1. Характер соотношения данного признака с другими: доминирование или равноположенность. В литературе, описывающей разного рода грамматические трансформации, неоднократно упоминалось, что изменение частеречного статуса слов затрагивает не только их формальную составляющую. Различие субстантива и адъектива как средств выражения одного и того же признака А. Вежбицкая объясняла нацеленностью существительного на категоризацию, а прилагательного — на дескрипцию: «Дескрипция подразумевает наличие ряда характеристик, которые все находятся на одинаковом уровне значимости. Так, можно описать человека как высокого, худого, светловолосого, веснушчатого и т. п. Но если отнести человека к категории горбунов, калек, прокаженных, девственников или подростков <...> человек помещается в определенную категорию, рассматриваемую в этот момент как ‘уникальная’»[3]. Ср.:

> *Борис — высокий* ***красавец*** *— подошел к Ирине, у нее сердце всколыхнулось* (*Токарева В.* Своя правда); *Александр Васильевич <...> был высокий,* ***красивый человек****, уверенно и ясно объяснявший нам греческую премудрость, и мы любили его* (*Дьяконов И. М.* Книга воспоминаний).

В первом случае выделенное качество представлено как доминирующее, определяющее всю сущность лица в конкретной ситуации; во втором — как равноправное по отношению к другим признакам, формирующим целостный образ.

2. Формально-семантическая структура номинаций и степень насыщенности, концентрированности выражаемого ими признака (экспрессивность). Субстантивы типа *красавец*, *старик* выступают синкретичными, конденсированными номинациями, совмещающими в себе значения ‘качество, свойство’ (периферийное с точки зрения частеречной функции существительного) и ‘его носитель’ (предметное, основное). Прилагательные же, как средства обозначения признака, обнаруживают формально-смысловую несамостоятельность — требуют присоединения к субстантиву, пусть и семантически ненагруженному (таковым на первый взгляд может восприниматься, например, лексема *человек*: *Мой дядя — добрый человек*), как к грамматической «подпорке».

Поскольку в именных группах типа *красивый человек* семантическая и функциональная нагрузка распределяется между двумя компонентами, составная номинация реализует более нейтральный и сдержанный способ передачи признака. А. М. Пешковский отмечал, что «существи-

тельное в этих случаях предметно, и потому конкретнее, индивидуальнее, живее, чем прилагательное: „силач“, кажется, как будто сильнее, „толстяк“ — толще, „богач“ — богаче, „крикун“ — крикливее, чем „сильный“, „толстый“, „богатый“, „крикливый“. Прибавление слова „человек“ только разжижает образ и по общеэстетическому закону ослабляет его»[4]. Субстантивы как лексемы-конденсаты, выполняющие сразу две функции, выступают эмоционально-экспрессивными единицами, представляют характерную черту ярче и колоритнее, т. е. смысловое различие синонимов во многом коренится в синтаксисе семантических компонентов.

3. Коннотативная выраженность, стилистическая окрашенность и прагмастилистические функции синонимов. Экспрессивность или нейтральность грамматических синонимов обеспечивают их разный коммуникативный потенциал. Так, при характеристике лица в одних случаях требуется избежать чрезмерной экспрессии, дать безэмоциональную оценку, стремящуюся к объективности; другие речевые ситуации позволяют более открыто и живо выразить индивидуальное восприятие говорящим объекта оценки. Например, в информационных и аналитических публицистических заметках, статьях именная группа *богатый человек / богатые люди* выступает гораздо чаще, чем субстантив *богач/богачи*. Типичны контексты вроде:

> *Вот мнение одного из тех, кто фигурирует в последнем списке* ***самых богатых людей*** *планеты* (Еженедельный журнал. 24.03.2003); *По статистике ВЦИОМ, отношение к* ***богатым людям*** *за последние годы ухудшилось* (Аргументы и факты. 29.01.2003).

Трансформация данных именных групп в экспрессивный субстантив *богачи* нарушило бы стилистическую выдержанность текста, причем и в тех случаях, когда о предмете речи сообщается негативная информация: нейтральная номинация в таких контекстах позволяет сместить фокус отрицательной оценки на иной источник и лишь зафиксировать факт.

Что касается субстантивов типа *богач*, эти коннотативно окрашенные и стилистически отмеченные лексемы активно участвуют в формировании предложенческого модуса. Экспрессия данного существительного не обязательно связана с чистой пейоративностью, как в следующих контекстах:

> *...Когда всем государственным богатством, недрами земли орудует кучка* ***богачей*** (Советская Россия. 23.08.2003); *Нормальные люди пусть аплодируют стоя, а вы,* ***богачи****, трясите драгоценностями!* (*Аксёнов В.* Круглые сутки нон-стоп).

Номинация также может создавать импликатуру ‘отстраненность, дистанцированность говорящего от предмета оценки *богач*’, маркировать иронию и (в случае автономинации) самоиронию, выражая несвойственность данного признака самому говорящему:

Раньше женщины говорили: «Вот найду себе красивого ***богача****, тогда узнаешь»* (*Довлатов С.* Заповедник) —

имплицитно поддерживается смысл ‘женщины не принадлежат к числу богатых’;

Пара штанов завелась лишняя да рубаха-перемываха... ***Богач!*** (*Шукшин В.* Печки-лавочки) —

нейтральная номинация *богатый человек* не передала бы авторскую иронию в той степени, как это удалось посредством существительного *богач*, подчеркивающего абсурдность этой характеристики;

[Мать] *дала мне целую трешку <...> Купюра лежала в кармане, я шагал по солнечной улице и отчетливо чувствовал себя* ***богачом*** (*Волос А.* Недвижимость) —

лексема, интенсифицирующая признак по сравнению с синонимическим *богатый человек*, служит средством описания незаурядной, экстраординарной ситуации в представлении мальчика-героя.

4. Неодинаковый потенциал формирования экспрессивных синтаксических конструкций — еще одно проявление разных прагматических возможностей синонимов. В экспрессивных структурах, как известно, востребованными оказываются номинации краткие, но способные выражать признак во всей его полноте и интенсивности: при этом коммуникативной целью оказывается скорее не установление качества, реально соответствующего референту, а гиперболизация признака. В силу этого, например, в восклицательных предложениях преобладают субстантивы, а не именные группы:

Бог ты мой, какие вы все ***слепцы!*** (*Гранин Д.* Иду на грозу).

Хотя лексема *слепой* также имеет значение ‘не замечающий, не понимающий совершающегося, происходящего вокруг’[5], трансформация в *Боже мой, какие вы все* ***слепые люди!*** звучит несколько искусственно: словоформа *люди* здесь прагматически избыточна (допустимо *Как слепы!*). Ср. также в бытовой ситуации, когда человек не замечает очевидного:

Да ты что, ***слепой****, не видишь — мне же не в чем идти!* (*Панова В.* Сентиментальный роман) — **слепой человек*.

5. Способность служить в качестве автономинации. Неприменимость или редкая (в особых речевых ситуациях) употребительность лексемы по отношению к себе — одно из свидетельств наличия у слова некоторых негативных коннотаций, которые часто не фиксируются словарями, но отчетливо и безошибочно распознаются носителями языка. Так, именная группа из пары *умный человек — умник* вполне нейтрально употребляется как самохарактеристика:

Я умный человек*, но я ничего не понимаю в твоих поступках* (*Андреев Л.* Океан).

В то же время контексты с автономинацией *умник* не встретились. Полагаем, что отраженное в словарях первичное значение этой лексемы

‘умный, толковый человек’ уже заметно вытесняется вторичными, ироническими ‘тот, кто допустил грубый промах, что-л. не учёл, не додумал; тот, кто умничает, считает себя умнее других’[6]. Этот процесс постепенного сужения семантической структуры существительного *умник* до коннотативно маркированных ЛСВ блокирует использование этой единицы в качестве автономинации.

Или именная группа *богатый человек*, употребляясь в качестве самохарактеристики, может передавать диктумную информацию (или тяготеть к диктуму) — говорящий фиксирует свою принадлежность к соответствующей категории людей: *Мне сложно кого-то бояться, я величина, я* ***богатый человек*** (Отечественные записки. 2003). Субстантив же *богач/богачи* если и употребляется по отношению к себе, то прежде всего в высказываниях, осложненных разного рода модальными и модусными компонентами значения, — например, в подчиненной синтаксической позиции, когда субъектом модальности выступает иное лицо; при выражении ирреальности формами сослагательного наклонения и т. д. (*Они думают, что мы* ***богачи***; *Выходило так, будто я* ***богач*** *и мот, а она бедная и нищая девочка*; *Если бы мы были* ***богачами***; *Какой я, к черту,* ***богач****?*). Эта лексема, выступая в качестве автономинации, может служить и средством самоиронии, показателем объективной отстраненности от ситуации (пример выше); выражать переносное значение, чем нивелируется отрицательная коннотативность субстантива (*Меня сделала* ***богачом*** *любовь к женщине — Ким А.* Белка).

6. Узкая семантическая специализация или многозначность. Именные группы, с одной стороны, проигрывают синкретичным субстантивам в экспрессивности и выразительности обозначения признака, с другой — могут отличаться от своих синонимов более широкой семантической структурой, что в некоторых стилях обеспечивает этим конструкциям контекстуальное приращение смысла, расширяет круг возможных интерпретаций текста. Скажем, *красавец* и *силач* ориентированы на обозначение физических характеристик человека: ‘внешняя красота’ и ‘большая физическая сила’ соответственно. Вместе с тем номинации *красивый человек* и *сильный человек* в контексте могут фокусировать в себе дополнительные, переносные и подтекстовые смыслы, переплетенные с первичными значениями адъективов. Смысловая диффузность возникает не только благодаря многозначности прилагательных, но и в результате их семантического взаимодействия с лексемой *человек*, что не исключает прочтения ‘красивый / сильный как человек’ — актуализируется нравственная составляющая признака. Ср.:

> *Главный герой Дон Дрейпер —* ***сильный и красивый человек****, но при этом он живет под чужим именем и является заложником обстоятельств* (Русский репортер. 2013).

7. Область нерешенных вопросов. Дифференциация грамматических синонимов рассматриваемого типа может проводиться с учетом различия семантических структур номинаций, их синтаксического, стилистического потенциала, прагматических возможностей. Многие аспекты, касающиеся соотношения членов пар типа *богатый человек — богач*, в данной статье не описаны и найдут отражение в последующих работах. Так, конкурирующие языковые средства, обладая разной структурой, по-своему встраиваются в синтагматический ряд; обнаруживают разную способность выступать кореферентными номинациями по отношению к другим обозначениям в контексте; характеризуются уникальной ассоциативностью (*старый человек*, *старик* и *старец*; *красивая девушка*, *красавица* и *красотка*; *мудрый человек* и *мудрец*), связаны с разными сферами культуры, с определенным кругом прецедентных текстов. Например, по этому критерию *слепец*, как мы полагаем, выделяется на фоне номинаций *слепой человек* и *слепой* — более тесной связью с притчевой традицией, с библейскими и христианскими текстами в целом; две другие номинации в этом отношении менее специализированы и, соответственно, более универсальны. Выявление нюансировки членов пар *слепой человек — слепой, глухой человек — глухой* весьма интересно и в аспекте реализации эвфемистической функции языка: составные номинации с компонентом *человек* звучат «вежливее». Предварительный анализ текстов, в т. ч. подчеркнуто политкорректных, не позволяет однозначно подтвердить или опровергнуть эту точку зрения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Левонтина И. Б.* Честное слово. М.: Corpus АСТ, 2021. С. 38.

[2] См.: *Гулыга Е. В.* Сложноподчиненное предложение (на материале современного немецкого языка): автореф. дис. … д-ра филол. наук / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. М., 1962. 48 с.; *Сорокина Т. С.* Функциональные основы теории грамматической синонимии // Вопросы языкознания. 2003. № 3. С. 97.

[3] *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и базисные концепты. М.: Яз. слав. культур, 2011. С. 177.

[4] *Пешковский А. М.* Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы. М.: Гос. академия худ. наук, 1927. С. 61.

[5] *Большой толковый словарь рус. языка* / ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. С. 1209.

[6] Там же. С. 1368.

Golubeva, V. K.

Belarusian State University, Belarus

SEMANTICS AND PRAGMATICS OF FUNCTIONAL GRAMMATICAL SYNONYMS LIKE “KRASIVYJ CHELOVEK” — “KRASAVEC: (A HANDSOME MAN)

The article reveals how the formal-semantic structure of synonyms such as “krasivyj chelovek” — “krasavec” (a handsome man) affects their pragmatic functions: the ability to act as an expressive or neutral language means; present a feature as dominant or equal in relation to others; express dictum or modus content.

Keywords: substantive; adjective; grammatical synonyms; expressiveness; connotation.

Дорофеев Юрий Владимирович

Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования; Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, Россия

yuvld@mail.ru

О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЯХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В РУСИСТИКЕ

В статье ставится цель определить ключевые особенности функциональной парадигмы в современном языкознании. Представленный материал позволяет увидеть, что смена научной парадигмы, несмотря на объективные сложности, сегодня является обязательным условием дальнейшего развития русистики, в связи с чем необходимо очертить круг задач, которые стоят перед современной наукой о русском языке в этом отношении.

Ключевые слова: парадигма; лингвистический функционализм; георусистика; функция; система.

Антропоцентрический подход в русистике отличается стремлением к синтезу различных направлений, вследствие чего «в последнее десятилетие явно участились попытки разобраться в том, что представляет собой облик современной лингвистики и, конечно, в каких исследованиях широко используется понятие парадигм»[1], которое было введено Т. Куном[2] для характеристики развития науки на разных этапах. Отмеченная тенденция рассматривать отдельные подходы к анализу языковых феноменов как взаимодополняющие, что соответствует, по мнению ряда учёных, многофункциональности, свойственной языку[3], и способствует формированию нового взгляда на предмет и задачи русистики и в то же время далеко не всегда обеспечивает переход к более глубокому пониманию сущности русского языка как системы. Важно осознавать необходимость перемен, обеспечивающих русистике сохранение в будущем статуса ключевой дисциплины, которая может предложить адекватные сведения о языке и его устройстве, а также о его использовании как инструмента социального взаимодействия. Таким образом, формирование новой парадигмы предполагает и развитие принципиально новой теории, которая будет учитывать онтологическую, функциональную суть языка.

Концептуальную основу данной статьи составляют исследования в области лингвистического функционализма и регулятивной концепции языка, представленные в работах современных языковедов. Главной задачей является характеристика ключевых постулатов новой парадигмы в русистике.

Функциональный подход опирается на понимание и определение языка как важнейшего инструмента, обеспечивающего существование человека и социума, поэтому последовательный функциональный

взгляд на единицы языка преобразует, в частности, наши представления о нем как системе. При этом необходимо отметить, что «в массовом лингвистическом сознании функционализм неоправданно отождествляется с исследованиями функционирования элементов языковой системы»[4]. Такие представления о сущности функционального препятствует не только развитию русистики, но и возможности широкого практического использования массива ее знаний в различных сферах, поскольку наблюдение над употреблением различных единиц как конечная задача «функционального» исследования во многом обусловливает актуальность полученных фактов только в пределах самой русистики.

Для функционального подхода характерны следующие особенности: системность; стремление дать инструментальное и практически ориентированное знание; функциональная обусловленность, то есть объяснение языковой формы ее функциями; телеологичность, из потребностей и мотивов носителя объяснение использования языка. Функционализм — принципиально новая парадигма, в рамках которой весь комплекс вопросов и постулатов последовательно выводится из понятия функции, поэтому осмысление новой парадигмы оказывается непростой задачей[5], без решения которой развитие русистики приобретает эклектичный характер, вследствие чего огромное внимание по-прежнему уделяется внутриязыковым исследованиям, а попытки представить языковой материал в такой форме, чтобы он мог быть востребован за пределами лингвистики, как правило, оказываются сопряжёнными с выделением разных дополнительных направлений исследований, что приводит к «расслоению» науки и многочисленности определений одних и тех же объектов. Это противоречит идеям синтеза, характерным для новой парадигмы.

В сложившейся ситуации поиск ответов на ключевые теоретические вопросы, актуальные для развития русистики сегодня, становится одним из немногих способов объединить усилия современных исследователей в соответствующей области. Объективные сложности, которые при этом возникают, нередко находят воплощение в полемическом характере изложения проблем исследователями (одной из последних работ в этой сфере является книга А. Н. Рудякова «Лингвистика и ее «скелеты в шкафу»[6]), стремящимися к осмыслению тех фактов, которые в русистике не принимаются во внимание, и представлений, которые либо устарели, либо не развиваются. В частности, благодаря такому подходу в названной выше работе показано, какое положение занимают язык и наука, с ним связанная, в нашей жизни: русистика не просто граничит с другими науками, она во многих отношениях является основой для их развития и основой существования нашего социума.

Необходимость разработки концептуальных основ новой парадигмы обусловлена тем, что русистка сегодня по-прежнему воспринимается как

наука о литературной форме языка, хотя русский язык сегодня вышел за рамки России и формирует планетарный русскоязычный мир. Осознание этого факта влечет за собой переосмысление объекта русистики и переориентации на исследование взаимодействия Русофонии с иными языковыми мирами. На первый план при этом выходит определение факторов, влияющих на функционирование русского языка как глобального, что предполагает новый взгляд на соответствующие проблемы (георусистику), характерный для новой парадигмы, опирающейся на определение русского языка как инструмента социального взаимодействия не только в России, но и за ее пределами[7].

Обозначенный подход предполагает создание общей концепции, объясняющей функционирование и взаимодействие языков на современном этапе, с учетом глобализации, необходимости регулирования языковых отношений между регионами и социальными группами, появления разнообразного маргинального языкового материала, исследование которого до настоящего времени носит фрагментарный характер. Не менее важным для русистики является и привлечение лингвистической теории к прогнозированию развития языковых ситуаций, компонентом которых является русский язык, и описанию и изучению новых форм существования русского языка в разных условиях.

Функциональная концепция языка, которую мы принимаем в качестве исходной для дальнейших рассуждений, опирается на инвариантную сущность языковых единиц и приводит нас к пониманию инвариантности системы языка в целом и к объективности существования разнообразных вариантов языков, отражающих их использование в соответствующих культурных, политических, социальных условиях. Эта идея на протяжении трех последних десятилетий получает все больше теоретических и практических подтверждений. Продемонстрируем суть инвариантности несколькими примерами, которые манифестируют функциональную тождественность различных вариантов языковых единиц в конкретных позициях.

Так, решающим фактором при идентификации морфем является их функциональное тождество, которое сохраняется в процессе позиционных чередований. Корень *-бер-* (*-бир-*) может быть реализован рядом позиционно чередующихся вариантов *[б'иру]* (беру), *[уб'ират']* (убирать), *[збор]* (сбор) и *[брат']* (брать), которые различаются по фонемному составу, но сохраняют единое для них значение, манифестация которого и есть их функция. В качестве примера номинативной единицы рассмотрим приведенные А. Н. Рудяковым в монографии «Лингвистический функционализм и функциональная семантика» способы выражения сигнификата '*перестать жить*'[8], упомянутые в романе И. Ильфа и Е. Петрова: *умерла, преставилась, богу душу отдала, помрете, в ящик сыграли, приказал долго жить, перекинулся, ноги протянул,*

дуба дают, гигнулся. В этом диалоге приводится фрагмент социального варианта языка, используемого представителями определенной профессии. Наряду с перечислением возможных вариантов экспликации сигнификата *'перестать жить'* характеризуются условия их употребления (позиции). Определяющим фактором здесь выступает личность покойного, его социальное положение, комплекция, пол и т. д. Таким образом, именно функциональные характеристики единиц становятся определяющим параметром их бытия.

Следует особо отметить, что в последние годы представители крымской школы функциональной лингвистики, основателем которой является А. Н. Рудяков, уделяют значительное внимание проблеме вариативности, в центре которой соотношение вариант/инвариант, а не вариант/норма, что позволило исследователям продемонстрировать эвристический потенциал концепции георусистики[9]. Поскольку в рамках последовательно функционального подхода вариант рассматривается как реализация, воплощение инварианта в конкретной «позиции», естественным следствием этого тезиса является понимание различных вариантов языка (литературного, диалектного, регионального, национального и др.) как функционально тождественных форм существования языка-инварианта, который реализуется в конкретных условиях. При этом язык, рассмотренный с последовательно функциональной позиции, выступает как инструмент регуляции, воздействия и по своей онтологии, своему предназначению и существованию представляет собой систему, которая не может быть описана, исходя из исключительно субстанциональных оснований (внутрисистемного описания единиц, созданного на структурно-семантических основаниях). Функциональная сущность языка обусловливает его устройство (иерархию инвариантов и вариантов) и прежде всего регулятивную предназначенность его единиц, соответственно, необходимо различать формы существования языка на разных уровнях языковой абстракции (они включают в себя речь и текст).

Перечисленные выше ключевые положения применяются при решении широкого круга научных проблем. Прежде всего, это разработка функциональной модели словаря естественного языка, которая основана на тезисе о том, что единицей номинации в языке является семантема. Особую ценность формализация результатов семантических исследований приобретает сегодня, когда прикладная лингвистика ставит перед собой задачи совершенствования поисковых систем, составления электронных каталогов, создания искусственного интеллекта (формирование и отражение картины мира в языке). Таким образом, основой для решения ключевых проблемы современной науки о языке должен стать осознанный переход в новую научную парадигму, границы которой, на наш взгляд, обозначены наиболее четко в работах А. Н. Рудякова.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

В современном языкознании констатируется необходимость синтетического подхода к языку и его единицам, раскрывающего механизм устройства и развития языка как функциональной системы. Однако для этого следует увидеть ограничения, которые накладываются на современную лингвистику предыдущей научной парадигмой[10].

Смена научной парадигмы — длительный и трудный процесс, но сегодня он является обязательным условием дальнейшего развития лингвистики. История развития различных сфер деятельности, как и история науки, убеждает нас в том, что нередко самые очевидные факты на поверку оказываются не соответствующими функциональной сущности объекта или явления. Лингвистика сегодня в какой-то степени находится в ситуации поиска новых оснований, которые позволят совершить прорыв, обеспечивающий дальнейшее развитие науки.

Безусловно, глубокое рассмотрение всех вопросов, связанных с переходом к новой парадигме, или даже самых главных из них в комплексе и в отдельности требует больших усилий не одного исследователя и не в одном труде. Но тем важнее обозначить основные ориентиры на этом пути, очертить круг задач, которые стоят перед современной лингвистикой в этом отношении. Как представляется, в работах А. Н. Рудякова в наиболее острой и полемической форме поставлены вопросы, которые могут быть решены только на основании понимания языка как инструмента социального взаимодействия и регуляции, как инвариантной системы, реализующейся в разных социальных, региональных и культурных позициях в соответствии с целями человека, использующего данный язык, как функциональной системы, единицы которой предназначены для реализации онтологически исходной функции языка, как, наконец, важнейшего аспекта человеческого бытия и условия сохранения социального единства.

Использование функциональной концепции (непротиворечивой и верифицируемой теории) позволит исследователям объединить свои усилия в решении практических задач, одной из которых, в частности, сегодня является преподавание русского языка в школах с учетом современной лингвистической теории и формирование навыков читательской и функциональной грамотности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Парадигмы научного знания в современной лингвистике: сб. науч. трудов / редкол.: Е. С. Кубрякова, Л. Г. Лузина (отв. ред.) и др. М., 2008. С. 5.

[2] *Кун Т.* Структура научных революций. С вводной статьей и дополнениями 1969 г. М.: Прогресс, 1977. 300 с.

[3] *Белоусов К. И., Баранов Д. А., Баранникова Н. В. и др.* Междисциплинарность и полипарадигмальность в отечественной лингвистике // Вестник Российской академии наук. 2017. Т. 87. № 11. С. 986–998.

[4] *Рудяков А. Н.* Лингвистический функционализм и функциональная семантика. Симферополь: Таврия-плюс, 1998. С. 5.

[5] *Кубрякова Е. С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века: (Опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. М., 1995. С. 144–238.

[6] *Рудяков А. Н.* Лингвистика и её «скелеты в шкафу». М.: Изд. центр «Азбуковник», 2020. 416 с.

[7] *Рудяков А. Н.* Георусистика: русский язык в глобальном мире. М.: ЛЕКСРУС, 2016. 320 с.

[8] *Рудяков А. Н.* Лингвистический функционализм и функциональная семантика. Симферополь: Таврия-плюс, 1998. С. 63.

[9] Георусистика: Вызовы XXI века: сб. науч. ст. / под ред. А. Н. Рудякова. Симферополь: Антиква, 2011. 224 с.

[10] *Дубровская Т. В.* Научные парадигмы в современной отечественной и зарубежной лингвистике: сущность, динамика, философские основания // Научный диалог. 2019. № 9. С. 73–87.

Dorofeev, Y. V.

Crimean Republican Institute of Postgraduate Teacher Education, Russia

ON THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE FUNCTIONAL PARADIGM IN RUSSIAN STUDIES

The aim of the article is to determine the key features of the functional paradigm in modern linguistics. The presented material clarifies that the change of the scholarly paradigm, despite the objective difficulties, today is a prerequisite for the further development of Russian studies, and therefore it is necessary to outline the range of tasks that modern scholarship of the Russian language faces in this regard.

Keywords: paradigm; linguistic functionalism; georusistics; function; system.

Кедрова Галина Евгеньевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

kedr@philol.msu.ru

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РЕЧЕВОГО ДЫХАНИЯ ПРИ ЧТЕНИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (ПО ДАННЫМ ОНЛАЙНОВОЙ МАГНИТНО-РЕЗОНАНСНОЙ ТОМОГРАФИИ ЛЕГКИХ)

В работе представлены результаты исследования дыхательных стратегий носителя русского языка при чтении поэтического текста. Поскольку физиологическую сторону дыхательного процесса трудно наблюдать и измерить, для визуализации активности легких использовались специальные протоколы МРТ. Анализ полученных данных позволил выявить системный и целенаправленный характер дыхательных стратегий диктора, их зависимость как от стихотворного размера и ритма стиха, так и от синтаксической структуры высказывания.

Ключевые слова: речевое дыхание; поэтический текст; магнитно-резонансная томография.

1. Введение. Декларация фундаментальной роли дыхания в производстве речи была сделана уже 150 лет назад Генри Суитом (Henry Sweet), который в 1877 году заявил, что “the foundation of speech is breath expelled by the lungs and variously modified in the throat and mouth”[1]. Однако, введя понятие «дыхательных групп» (’breath-groups’) для поддержания подсвязочного давления, необходимого для фонации, ибо, как пишет Суит, “we are unable to utter more than a certain number of sounds in succession, without renewing the stock of air in the lungs”, он на долгие годы определил преобладание в исследовании дыхательных процессов при производстве речевого сигнала физиологии как основы. К середине 1960-х гг. эта тенденция начинает подвергаться критике — так, в серии экспериментальных работ Фриды Гольдман-Эйслер (Frida Goldman-Eisler) и ее коллег[2] было показано, что для управления дыхательной активностью при речепроизводстве решающими являются собственно языковые факторы, а не только физиология. Среди этих факторов авторы выделили фактор синтаксической структуры языка, который наиболее ярко проявляется при чтении текста, а также особенности, присущие спонтанной речи — «когнитивный ритм» (‘cognitive rhythm’).

Несмотря на богатую лингвистическую традицию изучения фонетики и фонологии русского языка, работ по исследованию речевого дыхания очень мало и их данные часто противоречивы. Наиболее значимые результаты по типологии и функциям пауз в русской звучащей речи, которые реализует говорящий для вдоха («дыхательных пауз»), получены О. Ф. Кривновой и ее коллегами в серии экспериментальных

работ[3]. Наше исследование построено на представленных в этих работах результатах и во многом является их продолжением с использованием нового исследовательского инструментария — магнитно-резонансной томографии (МРТ).

2. Материал и методы. Для исследования дыхательных стратегий при речепроизводстве нами были использованы специальные протоколы МРТ, оптимизированные для онлайн-визуализации функции легких, изначально разработанные для диагностики патологических нарушений дыхания в легких после Covid-19. Технические параметры МРТ-съемки на магнитно-резонансном томографе Tomikon S50 «Bruker» (0,5 Тл): использовался метод градиентного эха (GRE) с разрешением 6,7×6,7 мм^2 в коронарной проекции без срезовой селекции в режиме эволюции — 200 кадров. При параметрах TR/TE=5,9/2,2 мс время сканирования зоны интереса (кадра) составило 0,213 с, задержка между кадрами — 0,2 с. В результате период следования кадров составил 0,413 с, общее время сканирования — 1 мин. 26 с. Этот подход позволил зафиксировать активность лёгких при выполнении разного рода речевых задач (чтение поэтического и прозаического текстов), а также в состоянии спокойного дыхания (в молчании) на 200 МРТ-кадрах в каждом из пяти сеансов запуска МРТ-сканирования.

Лингвистическим материалом для МРТ-исследования работы лёгких при чтении текста послужили материалы книги Р. И. Аванесова «Русское литературное произношение»[4], в «Приложении» которой дан ряд авторской транскрипции текстов с членением речи на ритмико-интонационные и синтаксические группы, что может служить основанием для изучения потенциальной зависимости речевого дыхания от семантико-синтаксической и ритмической структуры текста. Для исследования дыхательных стратегий при чтении поэтического текста было взято стихотворение М. Ю. Лермонтова «Парус». Стихотворение состоит из 12 строк, равномерно распределенных по трем строфам. Общее количество фонем в стихотворении по транскрипции, представленной Р. И. Аванесовым, составляет ≈247 единиц, количество слогов =102; количество синтагм (текстовых сегментов, разделенных короткими паузами) — 23 единицы; количество фразовых единств (текстовых сегментов, разделенных длительными паузами) равно трём. Прозаический фрагмент включал рассказ М. М. Пришвина «Говорящий грач» (≈983 фонемы).

В ходе МРТ-эксперимента стихотворение «Парус» было прочитано 4 дикторами (2 мужчин и 2 женщины). Дикторы могли предварительно ознакомиться с напечатанным на бумаге текстом, однако ни один из них не получал от экспериментатора никаких указаний по выбору какого-либо особого декламационного типа чтения. По техническим условиям МРТ-сканирования дикторы должны были читать экспериментальные тексты, лежа на спине. Для наиболее детального отображения активно-

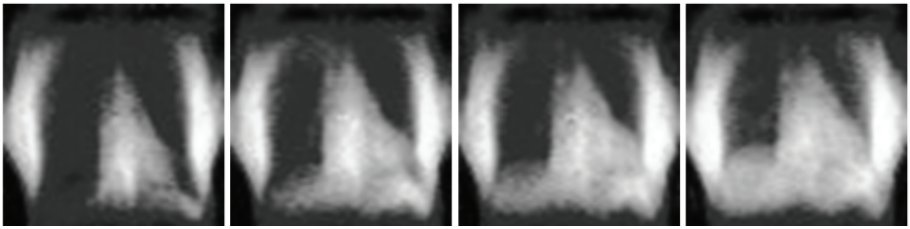
сти лёгких испытуемых просили поднять и зафиксировать обе руки над головой. Текст для чтения располагался непосредственно перед глазами диктора на удобном для каждого говорящего расстоянии. Все тексты (как поэтический, так и прозаический) были прочитаны дикторами в ходе двух сеансов МРТ-съемки, между сеансами делались короткие паузы для отдыха диктора. Для МРТ-съемки дыхания в покое был проведен один сеанс. В процессе эксперимента было проведено 5 серий запусков последовательности МРТ-сканирования, которые позволили получить снимки лёгких в покое, при чтении прозаического текста и при чтении стихотворного текста. Последовательность текстов (сначала прозаический текст, потом стихотворный/сначала стихотворный текст потом прозаический) менялась в каждом сеансе сканирования для каждого из диктора с целью проверки устойчивости индивидуальных моделей прочтения каждого типа текста. Для каждого вида речевой деятельности по каждому диктору нами было получено по 400 МРТ-изображений работы лёгких + 200 МРТ-изображений спокойного дыхания (молчание) — итого 4000 МРТ-кадров. К настоящему моменту была проведена обработка визуального материала по чтению стихотворного текста, предварительные результаты которой изложены в настоящей статье.

Для идентификации МРТ-изображений каждым диктором была произведена аудиозапись её/его чтения экспериментальных текстов. Аудиозапись производилась либо непосредственно после завершения процесса МРТ-сканирования, либо с небольшой временной задержкой в несколько часов. Дикторов просили как можно точнее воспроизвести свою манеру прочтения экспериментальных текстов, аналогичную чтению текста во время МРТ-экспериментов. Все аудиозаписи были повергнуты ручной сегментации с целью идентификации фонетического состава звучащего текста и его разбиения на фонационные и паузальные участки с помощью программы PRAAT[5]. На этом этапе экспериментатором фиксировалось в специальном протоколе наличие/отсутствие вдоха в каждом паузальном сегменте, решение о наличии вдоха принималось экспериментатором как на основе слухового восприятия, так и при визуальном анализе спектрограммы сигнала в соответствии с методикой, предложенной О. Ф. Кривновой[6]. Для каждого сегмента аудиозаписи (фонация и пауза) подсчитывалась его длительность, была также подсчитана длительность шумового отрезка, видимого на спектрограмме, который соответствовал зафиксированной в протоколе фазе вдоха. Последующая атрибуция МРТ-изображений позволила проследить и зафиксировать различные фазы дыхательного процесса при чтении экспериментальных текстов, а именно: моменты максимального наполнения лёгких воздухом при вдохе и уменьшение этого объёма в результате реализации речевой задачи до момента минимального объёма воздуха, и соотнести их с читаемым текстом. Мы полагаем, что моменты макси-

мального вдоха, определяемые по результатам МРТ-съёмки, можно использовать для фиксации и изучения динамики развертывания «дыхательных групп» (ДГ), как основного компонента моторики дыхательного процесса. Для каждой выявленной по МРТ-кадрам ДГ по спектрограмме была подсчитана её общая длительность, которая включала как собственно фонацию, так и все паузальные участки внутри ДГ.

3. Результаты. В настоящей работе в качестве примера полученных в ходе МРТ-экспериментов результатов приведены данные, полученные в процессе чтения стихотворения «Парус» одним из дикторов-женщин (диктор 1). Общая длительность звучания одного прочтения диктором этого стихотворения составила ≈32 с. Средняя длительность слога — 0,26 с, или 3,85 слога в секунду. Таким образом, темп речи диктора 1 при чтении стихотворения «Парус» по сравнению с усредненными данными, представленными в литературе[7], является несколько более замедленным, чем средний темп, которому соответствуют среднеслоговые длительности 150–170 мс, или скорость 6,7–5,6 слога в с), и может быть охарактеризован как умеренно «выразительное чтение».

Детальный анализ МРТ-изображений работы лёгких подтвердил выводы, представленные в работе[8], о значительной стабильности моторных дыхательных паттернов для каждого режима дыхательной активности (спокойное дыхание и дыхание в процессе выполнения речевых задач). Также была подтверждена высказывавшаяся ранее гипотеза, что речевое дыхание требует существенного начального увеличения объёма воздуха в лёгких, который поддерживается говорящим на протяжении всего процесса говорения через дополнительные вдохи. На рис. 1 показаны МРТ-кадры типичных конфигураций фаз максимального вдоха и выдоха при чтении поэтического текста диктором 1, а также контуры вдоха-выдоха, которые наблюдаются у этого диктора при молчании (в покое).



а) б) в) г)

Рис. 1. Фаза максимального вдоха: а) чтение поэтического текста; в) спокойное дыхание; фаза максимального выдоха: б) чтение поэтического текста; г) спокойное дыхание (диктор 1).

Анализ местоположения моментов максимального наполнения лёгких воздухом в ходе выполнения речевой задачи — чтения стихотворного текста — показал, что не все паузы, которые делает диктор при чте-

нии поэтического текста, совпадают с импульсами максимального вдоха, зафиксированными при МРТ-сканировании. Ряд пауз у данного диктора не сопровождался увеличением объёма воздуха (вдохом), при этом не всегда можно было обнаружить корреляцию с длительностью паузы. Таким образом ДГ в нашем материале могли включать как одну отдельную синтагму, так и несколько синтагм (фразу). На рис. 2 представлены длительности ДГ при чтении стихотворения «Парус» диктором 1 в порядке их следования в процессе речепорождения.

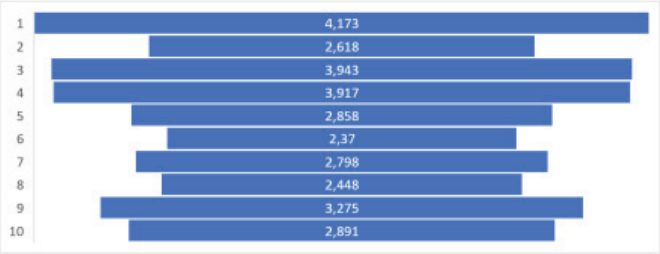


Рис. 2. Диктор 1. Последовательные длительности ДГ (сек.) в чтении стихотворения «Парус» (2-е прочтение).

Пояснение к рисунку. Состав ДГ: (1) белеет парус одинокий в тумане моря голубом; (2) что ищет он в стране далекой; (3) что кинул он в краю родном, играют волны; (4) ветер свищет, и мачта гнется и скрипит; (5) увы он счастия не ищет; (6) и не от счастия бежит; (7) под ним струя светлей лазури; (8) над ним луч солнца золотой; (9) а он мятежный ищет бури; (10) как будто в бурях есть покой.

Детальный анализ МРТ-изображений дыхательного процесса, относящихся как к фонационным, так и паузальным периодам, позволил выявить системный и целенаправленный характер дыхательной стратегии говорящего, которая продемонстрировала зависимость ДГ не только от стихотворного размера и ритма стиха, но и — в значительной степени — от синтаксической структуры высказывания. ДГ при этом могут стремиться сформировать свой ритмический рисунок по признаку изохронности, экспериментально проверить наличие которого до настоящего времени не представлялось возможным.

4. Выводы. Проведенное нами исследование дыхательного планирования при чтении поэтического текста на русском языке позволило выявить системный и целенаправленный характер дыхательной стратегии говорящего, которая продемонстрировала зависимость не только от стихотворного размера и ритма стиха, но и — в значительной степени — от синтаксической структуры высказывания.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Sweet H.* A Handbook of Phonetics: Including a Popular Exposition of the Principles of Spelling Reform. Cambridge University Press, 2013.

[2] *Henderson A., Goldman-Eisler F., Skarbek A.* Temporal patterns of cognitive activity and breath control in speech // Language and Speech. 1965. 8 (4), P. 236–242.

[3] *Krivnova O. F., Кривнова О. Ф.* Просодическое членение звучащего текста: текстовая локализация дыхательных пауз // Komp'juternaja Lingvistika I Intellektual'nye Tehnologii. Moscow: Rossijskij Gosudarstvennyj Gumanitarnyj Universitet, 2016. С. 340–354; *Krivnova O. F., Smirnova O. S.* Introspective and perceptual labeling of prosodic phrasing (a comparative analysis on the material of R. I. Avanesov texts collection) // Komp'juternaja Lingvistika I Intellektual'nye Tehnologii. Vol. 18. Moscow, 2019. P. 295–310.

[4] *Аванесов Р. И.* Русское литературное произношение. М.: Просвещение, 1968. 286 с.

[5] *Boersma P., Weenink D.* Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. 2012. Version 6.0.35. — URL: http://www.praat.org/.

[6] *Кривнова О. Ф.* Фонетические характеристики дыхательных пауз с разной текстовой локализацией // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Тр. Междунар. конф. по компьютерной лингвистике и ее приложениям «Диалог». Т. 2. М., 2017. С. 207–221.

[7] *Krivnova O. F., Smirnova O. S.* Op. cit. P. 295–310.

[8] *Кедрова Г. Е., Анисимов Н. В.* Новые данные о речевом дыхании по результатам онлайновой магнитно-резонансной томографии легких // Сб. трудов XXXV сессии Российского акустического общества. М.: ГЕОС, 2022. С. 96–102.

Kedrova, G. E.

Lomonosov Moscow State University, Russia

NEW DATA FROM THE STUDY OF SPEECH BREATHING WHEN READING A POEM (UPON ONLINE MAGNETIC RESONANCE IMAGING)

The article presents results of a study of the respiratory strategies of native Russian speaker when reading a poetic text. Since the physiological activity during respiratory processes is difficult to observe and measure, special MRI protocols have been elaborated and applied to visualize lung activity. Analysis of the data obtained revealed systemic and purposeful breathing behavior of the reader strongly depending on syntactic structure of an utterance, speech rhythm and poetic meter.

Keywords: speech breathing; poetic text; magnetic resonance imaging.

Кочнева Мария Максимовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

st110207@student.spbu.ru

«А И В СИДЕЛИ НА ТРУБЕ...»: КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИДИОМАТИЧНОСТИ БИНОМИАЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Работа посвящена оценке идиоматичности биномиалов. Проведено корпусное исследование 147 биномиалов, получены количественные данные о частотности, устойчивости, силе притяжения между словами внутри высокочастотных и низкочастотных выражений. Применены статистические методы для определения показателей мер MI и log-likelihood. Сделан вывод, что на процесс идиоматизации биномиала оказывают влияние как частотность всей коллокации, так и частотность слов, входящих в ее состав.

Ключевые слова: идиоматичность; идиоматизация; биномиалы; ментальный лексикон; статистические меры.

Одним из актуальных вопросов современной когнитивной науки является изучение процесса идиоматизации отдельных языковых единиц[1]. В определении идиоматичности ряд исследователей придерживается фразеологического подхода: сочетание считается идиоматичным, если его общее значение не равно сумме значений отдельных частей[2].

Изучение идиоматичности связывают с определением *степени идиоматичности*, понимая под этим количественные измерения частоты встречаемости выражения. К выражениям высокой степени идиоматичности относятся устойчивые идиомы, например, *филькина грамота, бить баклуши* и т. п. В. В. Виноградов описывает и систематизирует словосочетания с доказанной идиоматичностью. К ним относятся фразеологические единства, фразеологические сращения, фразеологические сочетания, термины, клише[3].

В последнее время происходит расширение взглядов на определение идиоматичности, которая по мнению ряда ученых (например, B. Warren[4], Е. А. Пастухова[5], Л. В. Молчкова[6]) берет начало в способности человека к запоминанию повторяющихся событий. Идиоматичность — это «умение различать ситуации и явления, которые предполагают знание и использование стандартных выражений, хотя возможны альтернативные варианты»[7]. Так в ситуации телефонного разговора можно спрогнозировать, какие комбинации слов будут использованы. Например, *добрый день, повторите, пожалуйста, плохая связь, я вас слушаю* и т. п. Идиоматичность здесь проявляется в знании семантических (комбинаторных) возможностей слов образо-

Исследование выполнено при поддержке Санкт-Петербургского государственного университета, проект ID 94034584 «Механизмы чтения и интерпретации текста на родном и неродном языках: междисциплинарное экспериментальное исследование с использованием методов регистрации движения глаз, визуальной аналитики и технологий виртуальной реальности»

вывать фразы. Такое представление выходит за рамки фразеологического подхода и приводит к изучению идиоматизации как процесса, а значит материалом исследования могут стать не только фразы с доказанной идиоматичностью.

Л. В. Молчкова рассматривает идиоматизацию как процесс уплотнения, сжатия информации, который начинается с выражения индивидуальных смыслов, которые, переходя в категорию широкодоступных, становятся устойчивыми единицами. Эти переходы сопровождаются переосмыслением исходного выражения, что приводит к приращению смысла в плане содержания и лаконизации средств плана выражения. Таким образом, идиоматичность — это отображение процесса идиоматизации[8].

Для получения комплексного представления о процессе идиоматизации мы обратились к биномиалам — многочисленной, структурно целостной, но демонстрирующей разные уровни семантической спаянности группе. Биномиалы — это координированные особым образом пары слов, «относящиеся к одной части речи, расположенные на одном уровне синтаксической иерархии и связанные сочинительным союзом»[9]. На протяжении многих лет биномиалы служили предметом различных лингвистических исследований.

Эти парные выражения обладают общей структурой независимо от степени их фиксированности, идиоматичности, наличия аллитерации и т. п. Y. Malkiel обращает внимание на то, что способ образования биномиалов универсален для разных языков: английского, немецкого, французского, испанского, итальянского, латинского, русского и польского языков[10]. Все множество биномиалов представляет непрерывный континуум от hapax legomena до идиом, что говорит о разной степени разложимости этих выражений. Процесс образования биномиалов в языке непрерывный, однако большинство из них никогда не становятся устойчивыми.

В отечественной лингвистике также изучаются парные выражения, среди которых можно найти биномиалы: *небо и земля, радость и веселье, отец и мать, день и ночь* и т. д. Однако определение, данное Y. Malkiel, хотя и является эталонным для современных зарубежных исследований, в отечественной лингвистике пока не получило широкого развития. А. С. Буб — одна из немногих отечественных лингвистов, кто использует понятие «биномиал» в том же значении, что и Y. Malkiel. А. С. Буб проводит актуальное в современной лингвистике исследование процесса когнитивной обработки биномиалов носителями языка и билингвами[11].

Цель нашей работы — оценить идиоматичность биномиалов русского языка разной степени частотности. **Материалом** исследования стали 84 биномиала из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и 63 биномиала, полученные из подкорпуса текстов Всемирной организации здравоохранения (созданного в ходе исследования 2021 года «Биномиалы как показатель активных процессов в языке»). Для анализа была вы-

брала структура биномиала «А *и* В» (где *А, В* — существительные, *и* — сочинительный союз). Всего проанализировано 147 биномиалов.

Проведенное корпусное исследование позволило составить рейтинг частотности отобранных биномиалов. По частоте вхождений в НКРЯ все выражения были разделены на три группы: частотные (89 биномиалов — более 50 вхождений), среднечастотные (30 биномиалов — от 3 до 50 вхождений), низкочастотные (28 биномиалов — меньше 3 вхождений). Отдельно определена частотность слов, входящих в состав биномиалов. Количественные характеристики являются универсальным критерием для анализа всего класса биномиалов. Они позволяют выйти за рамки фразеологического подхода и дают новые возможности для одновременного исследования всех этапов процесса идиоматизации.

В лингвистике известно большое количество тестов, которые «направлены на количественную оценку того, *насколько сильно* слова в паре притягиваются друг к другу»[12]. Стандартом в корпусных исследованиях стало небольшое количество мер — это меры MI, t-score, log-likelihood. Все они «служат для вычисления степени близости между компонентами в корпусе»[13].

В данной работе использована *мера взаимной информации* (mutual information): MI = $log_2 \frac{O}{E}$. Значения MI соответствуют битам. Так, 0 бит соответствует O = E (O — наблюдаемая частота пары слов в корпусе; E — ожидаемая частота пары слов) и означает, что слова встречаются так часто, как и ожидаются; 1 бит соответствует O = 2E и означает, что частота встречи в два раза превышает ожидания; 2 бита уже соответствует O = 4E; 3 бита соответствуют O = 8E; 10 бит соответствуют примерно O = 1000E и т. д. в геометрической прогрессии. Отрицательное значение MI указывает на то, что пара слов встречается реже, чем ожидалось. При обработке полученных данных вычислялась мера *логарифмического правдоподобия* (log–likelihood = $2\Sigma_{ij}\, O_{ij} \times log \frac{O_{ij}}{E_{ij}}$), которая направлена на получение информации о частоте совместного вхождения слов в паре.

Результаты. Два биномиала получили отрицательные значения MI — *правительства и компании* (–0,225) и *люди и организации* (–0,95). Это означает, что встреча двух слов в паре произошла вопреки ожиданию. Остальные 145 значений MI являются положительными. Поскольку наблюдаемая в корпусе частота биномиала превысила ожидаемую, то можно говорить о неслучайности встречи слов в паре.

Интересно, что рейтинг биномиалов по MI существенно отличается от рейтинга частотности: пары, частоты слов у которых были самыми высокими, оказались в конце рейтинга по показателям MI. Анализируемые компоненты находятся между собой в прямой зависимости, и чем выше показатели частотности слов, тем меньше показатель MI. Так, биномиал *день и ночь* с частотой слов 183 047 и 56 938 соответственно занимает 113-ю позицию рейтинга MI, против 1-й позиции в рейтинге

частотности. Это указывает на то, что встреча двух очень частотных слов ожидаемое, но не уникальное событие.

Следует отметить, что мера взаимной информации присваивает высокие показатели низкочастотным парам (например, *Билла и Мелинды* (1 вхождение в НКРЯ) занимает 4-е место в рейтинге MI; *этиология и патогенез* (2 вхождения в НКРЯ) — 3-е место в рейтинге MI). В таких случаях мера MI определяет «размер эффекта», т. е. подчеркивает уникальность или специфичность сочетания[14].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что мера MI позволяет провести различие между биномиалами, ставшими в русском языке общеупотребительными, и биномиалами, обладающими специфическими особенностями.

Мера log-likelihood подчеркнула частоту совместного вхождения слов биномиала в НКРЯ: рейтинги меры log-likelihood оказались близки к рейтингам частотности биномиалов и контрастировали с рейтингами меры MI.

Оценка полученных данных позволила разделить все биномиалы из нашей выборки на 3 группы:

1-я группа — 89 биномиалов: оба вида частотности имеют в этой группе самые высокие значения.

2-я группа — 30 биномиалов: это коллокации средней частотности (у 15 биномиалов порог вхождения в НКРЯ не превышает 10); частоты слов также не показывают очень высоких значений.

3-я группа — 28 биномиалов (1–2 вхождения в НКРЯ) и 68 биномиалов (не преодолели частотного порога вхождения в НКРЯ), однако в этой группе обнаружена следующая особенность: у многих биномиалов показатель частотности всего выражения низкий, при этом показатели частотности слов, входящих в состав, высокие.

Сопоставительный анализ соотношения частот биномиалов позволил установить коллокативную силу слов, т. е. степень спаянности, неразложимости компонентов.

Сильным мы считаем коллокат (второе слово биномиала), который составляет больше 50% от общего количества вхождений по формуле «*слово1 + союз «и» + коллокат*». Например, слово *день* является в русском языке высокочастотным и общеупотребительным. Известно, что по формуле «*день + союз «и» + ...*» оно образовало с разными словами группу биномиалов, общее количество вхождений которых составило 3248 (т. е. 100%). В это число входят все случаи сочетания слова *день* со словом *ночь* — 2166 вхождений, что составляет 66% от всех вхождений.

Выводы. Оценка идиоматичности биномиалов как одного из видов коллокаций русского языка показала, что на процесс идиоматизации оказывают влияние как частотность всей коллокации, так и частотность слов, входящих в состав коллокации. Высокие показатели частотности биномиала, частотность входящих в него слов, высокая

коллокативная сила пары являются статистическими признаками идиоматичности и говорят в пользу того, что данная пара уже включена в процесс идиоматизации. Однако именно частотность биномиала является главным критерием, определяющим начало развития идиоматичности.

Изучение идиоматичности является важным условием освоения языка, прежде всего, для коммуникативных целей. Полученные результаты будут полезны при составлении словарей и пособий по изучению русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Буб А. С.* Когнитивная обработка коллокаций–биномиалов русского языка (экспериментальное исследование) // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 442. С. 5–13; *Слюсарь Н. А., Петрова Т. Е., Михайловская Е. В. и др.* Экспериментальные исследования грамматики: словосочетания с буквальным и небуквальным значением // Вопросы языкознания. 2017. № 3. С. 83–98.

[2] *Мельчук И. А.* О терминах «устойчивость» и «идиоматичность» // Вопросы языкознания. 1960. № 4. С. 72–80.

[3] *Виноградов В. В.* Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 140–161.

[4] *Warren B.* A model of idiomaticity // 2005. P. 35–52. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/262842806_A_Model_of_Idiomaticity

[5] *Пастухова Е. А.* Идиоматичность как особая форма подачи информации в речи (на примере конструкции пути) [Электронный ресурс]. — URL: https://upload.pgu.ru/iblock/95d/statya-_13_.pdf

[6] *Молчкова Л. В.* Идиоматизация как способ компрессии информации // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание. 2012. № 2 (16). С. 124–128.

[7] *Warren B. Op. cit.*

[8] *Молчкова Л. В.* Указ. раб.

[9] *Malkiel Y.* Studies in irreversible binomials // Lingua. 1959. № 8. P. 113–160.

[10] Ibid.

[11] *Буб А. С.* Указ. раб.

[12] *Evert S.* Corpora and collocations // Institute of Cognitive Science, University of Osnabrück 49069. Osnabrück (Germany): Extended Manuscript, 2007. P. 75.

[13] *Хохлова М. В.* Экспериментальная проверка методов выделения коллокаций // Slavica Helsingiensia. Сер. «Инструментарий русистики». Helsinki, 2008. С. 345.

[14] *Evert S.* Op. cit. P. 28.

Kochneva, M. M.

Saint Petersburg State University, Russia

"A AND B WERE SITTING ON THE PIPE...": A CORPUS STUDY OF THE IDIOMATICITY OF RUSSIAN BINOMIALS

This article is dedicated to the assessment of idiomaticity of binomials. A corpus study was conducted to obtain quantitative data on the frequency, fixity, and the force of attraction between words of 147 binomials. Moreover, statistical methods were used to determine the measures of MI and log-likelihood. It was concluded that the process of idiomatisation is influenced by both the frequency of the entire collocation and the frequency of the words that make up the collocation.

Keywords: idiomaticity; idiomatisation; binomials; mental lexicon; statistical measures.

Лаптева Мария Леонидовна,
Васильева Юлия Александровна,
Фирсова Мария Анатольевна

Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, Россия

hohlina2004@yandex.ru, gis_00@mail.ru, firsovamariaa@yandex.ru

КУЛЬТУРНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДЕРИВАТОВ С АГРЕССИВНОЙ СЕМАНТИКОЙ (НА ПРИМЕРЕ ЭТНОФОЛИЗМОВ)

В статье показано, какую роль в репрезентации агрессивной семантики играют этнофолизмы, относящиеся к группе оттопонимических дериватов. Лингвокультурологический анализ проведен на материале более 30 единиц (словарных и результатов социолингвистического эксперимента). Установлено, что продуктивными способами образования ненормативных этнонимов — лингвокультурных средств репрезентации отрицательных стереотипных представлений о «чужих» — являются аффиксация и усечение.

Ключевые слова: дериват; этнофолизм; агрессивная семантика; аффиксация; усечение.

Современная лингвокультурологическая мысль развивается по пути описания всех средств языка, играющих значимую роль в выражении культурных смыслов, при этом пристальное внимание уделяется не только лексической и фразеологической семантике, но и словообразовательной системе, единицы которой репрезентируют и грамматические концепты, и культурную информацию. Сказанное позволяет сделать объектом лингвокультурологического рассмотрения именно производное слово (дериват), с одной стороны, актуализирующее уже известные носителям языка знания, с другой стороны, подчеркивающее их ценность и формирующее на их основе новые когниции.

Цель настоящей статьи — показать, какую роль в репрезентации агрессивной (негативной) семантики играют этнофолизмы, представляющие собой оттопонимические дериваты.

В области наших научных интересов оказываются негативно-оценочные этнонимы, которые могут потенциально употребляться в функции инвектива. В частности, русское уголовное право второй половины XIX века квалифицировало как бранное слово «неприличное название других национальностей (еврея — жидом, немца — немчурой, француза — французишкой)»[1]. Группа подобных отрицательно заряженных этнонимов включает достаточно большое количество единиц, корпус которых с течением времени лишь пополнился.

В российском поликультурном обществе проблема оскорбления человека по этническому признаку поднималась в морально-этическом и пра-

Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ и Министерства образования и науки Астраханской области в рамках научного проекта № 23–28–10019 «Концепция преодоления речевой агрессии в образовательном пространстве Прикаспия» (2023–2024 гг.)

вовом поле. В XX веке на такие языковые единицы обратили внимание социолингвисты. Термин «этнофолизмы» (ethnophaulisms) в значении «уничижительные указания на иностранцев» (foreign disparaging allusions) предложил А. А. Робак[2]. В настоящее время в лингвистической литературе наряду с данным термином употребляются следующие: «лексемы чуждости» (О. С. Коробкова), «прозвищные этнонимы» (Е. Л. Березович, Д. П. Гулик), «пейоративные/экспрессивные псевдоэтнонимы» (А. С. Архипова), «экспрессивные этнонимы» (А. И. Грищенко, Н. А. Николина), «национально-расовые оскорбления/пейоративы» (В. И. Карасик), «этнические инвективы» (В. И. Жельвис), «ксенэтнонимы» (С. В. Свирковская)»[3].

В материалы нашего исследования вошли только этнофолизмы, являющиеся дериватами от соответствующего топонима или этнонима, от которого они отличаются сниженным стилистическим регистром: Франция → француз → *французик* (сравним: *французик из Бордо* — ирон. '*О некоторых заносчивых, хвастливых иностранцах*'[4]).

Например:

> *«Жидкий* ***французик*** *затопал ногами, заскрежетал зубами, крича: «Вон, вон!» <...> Говор пронесся по классу, дошел до учителя, и глупый* ***французик****, неизвестно почему, счел догадку твою основательною и стал вежливо говорить с пьянчужкой, пока не явился настоящий инспектор в сопровождении Курнана...»* (Н. А. Некрасов. Художественная проза 1840–1855 гг.).

Уничижительный характер номинации *французик* акцентуируется за счет лексических распространителей *жидкий* и *глупый* соответственно.

Всего нами было проанализировано более 30 подобных этнофолизмов, полученных методом сплошной выборки из Словаря русского арго В. С. Елистратова (2000), а также зафиксированных в ходе проведения социолингвистического эксперимента на предмет наличия в языковом сознании членов лингвокультурного сообщества данных единиц. В качестве респондентов выступили учащиеся старших классов средних общеобразовательных школ г. Астрахани.

Собранный языковой материал представлен в таблице.

Таблица. Этнонимические дериваты

Топоним	Этноним	Этнофолизм (по Словарю русского арго В. С. Елистратова)	Этнофолизм (по данным эксперимента)
Азербайджан	азербайджанец	—	азер азербот азик
Америка	американец	американ америкоз	америкос америкашка
Англия	англичане	—	англы
Армения	армянин	армен армэн армяш армяшка	ара армяш армяшка

Окончание таблицы

Топоним	Этноним	Этнофолизм (по Словарю русского арго В. С. Елистратова)	Этнофолизм (по данным эксперимента)
Вьетнам	вьетнамец	вьет вьетнамон, вьетнамонка	—
Дагестан	дагестанец	—	даг
Италия	итальянец	итальяшка итальяха	итальяшка
Китай	китаец	китаез	китаез
Татарстан	татары	—	татарлар
Турция	турок	турка непонимающая турок (турка) недорезанный турчок	—
Украина	украинец	—	укроп уропчик укр
Финляндия	финн	финик	—
Франция	француз	франк французик французишка	франк
Чечня	чеченец	—	чечен
Япония	японец	—	япошка

Отдельную группу, не включенную в таблицу, составляют этнофолизмы — дериваты от *еврей*. Согласно данным Словаря русского арго В. С. Елистратова[5], к нелитературным этнонимам относятся *евреец* (по аналогии с общеупотребительным *индеец*), *еврюга* (по той же модели, что и просторечные *хапуга, жадюга*), *еврюжник* (по аналогии с просторечными единицами с оттенком презрения *биндюжник, шаромыжник*). Стоит согласиться с О. С. Коробковой, которая отмечает: «Евреи часто ассоциируются с власть имущими, а большое количество номинаций евреев соотносится с неудовлетворенностью властью в стране»[6].

Кроме того, к «агрессивным» дериватам от *еврей* относятся и топоним *Еврендия* — ‘Израиль (ср.: Хохляндия, Поляндия)’, и собирательное существительное *еврятник* — ‘место, где много евреев (по аналогии с общеупотребительным курятник)’, и адъективная номинация *еврейский* в значении ‘*непонятный, непривычный, неудобный, несуразный, запутанный, странный, чуждый*’[7]. Сравним с грубым выражением *еврейская подтирка* — ‘заведомо нелепая вещь, надуманная проблема’ и рядом устойчивых сочетаний типа *еврейский вопрос, еврейский ответ, еврейский вариант* и т. п., в которых компонент *еврейский* вербализует те же смыслы.

Заметим, что наиболее продуктивным способом образования этнофолизмов является аффиксация (суффиксация). Аффиксы в обозначении

этнической принадлежности зачастую носят субъективный негативный характер и вносят в семантическую структуру той или иной единицы прагматические компоненты, связанные с выражением пренебрежительного отношения носителя русского языка к представителю «чужой» культуры. К таким «агрессивным» формантам в словообразовательной системе русского языка относятся следующие:

1. Алломорфы *-оз-/-ез-/-ос-* — в словах *китаез/а, америкоз, америкос.*

Можно предположить, что мотивирующей базой образования перечисленных этнофолизмов явились единицы типа *невроз, склероз, туберкулез* и т. п.: с помощью формально сходной словообразовательной единицы образованы имена существительные мужского рода, обозначающие заболевания, связанные с тем, что названо производящей базой. Однако следует, на наш взгляд, говорить о закреплении за суффиксом *-оз-/-ез-/-ос-* значения лица по принадлежности к стране, где оно проживает или откуда происходит. Названная морфема является стилистическим синонимом нейтральной морфемы *-ец-* (*американец, китаец*).

Подчеркнем: употребление этнофолизмов обусловлено экстралингвистическими и социолингвистическими факторами, а реализация агрессивной семантики данных единиц происходит в интолерантном дискурсе. Например:

> 1) «***Китаез**, что ли? — усмехнулся Мамай. — Эти на **китаезов** не похожи... — Уверен? Я отсюда не отличу китайца от негра. — Тот, что нашей Чужой под горячую руку попал, точно **не китаез**, — напомнил Стас. — Хотя и не негр, конечно»* (Д. Кощеев. Час трутня); 2) «*Общаков нет — у них воры обычно одиночки, не работают с коллегами: понимают, что **америкос** сольет, пойдет на сделку со следствием»* (Гаврила Петрович. Очарованный Russky).

2. Алломорфы *-шк-/-ашк-/-яшк-/-ишк-* в словах *япошка, америкашка, итальяшка, армяшка, французишка*. Данная словообразовательная единица придает дериватам стилистически сниженный, уничижительный характер и делает их лингвокультурными маркерами выражения языковой агрессии. Например:

> 1) «*Как Горбачев пить запретил — так все на анашу и опиум перешли. Да еще этот идиотский следователь-**армяшка**, как его. Дрян, Гдлян, что ли, воду мутит, проверки туда насылает»* (М. Гиголашвили. Чертово колесо). 2) «*Трудно шибко, — захлопал Орлов глазами. — Да и **французишка** попался — прямо скажу — дрянь. Говорим, говорим с ним по-французски, да и нарежемся водки по-русски, — и, чтоб замять этот неприятный для него разговор»* (В. Я. Шишков. Емельян Пугачев).

Обратим внимание также, что одним из продуктивных способов образования этнофолизмов становится усечение, результатом которого являются единицы *азер, даг, укр, чечен, армен (армэн), армяш*. Двойная референция производных слов указывает на значимость (в нашем случае — со знаком «минус») определенной этнической общности для русского языкового сознания и на актуальность самого языкового знака для

процесса этнической номинации. В частности, в Национальном корпусе русского языка зафиксировано 176 вхождений лексемы *даг* и 27 вхождений лексемы *азер*. Например:

> 1) *«Там верх взяли **даги** и хоть пока не беспредельничали, но все было на грани Чрезвычайного Происшествия»* (Б. Цеханович. Гражданка). 2) *«...Объяснил, что весь сыр-бор разгорелся из-за того, что их слишком много и что армяне умыкнули у **азеров** кусок земли под названием Карабах»* (А. Шурин. Утренняя звезда).

Таким образом, культурно-когнитивный потенциал этнофолизмов, являющихся дериватами соответствующих топонимов или этнонимов, связан с социолингвистическим параметром, который играет особую роль в формировании коллективной идентичности, основанной на инаковости. Аффиксация и усечение, будучи продуктивными способами образования ненормативных этнонимов, относятся в то же время к лингвокультурным средствам репрезентации отрицательных стереотипных представлений о других этнических общностях и народах и, как следствие, формируют агрессивную семантику данных дериватов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Грачев М. А.* Лингвокриминалистика. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2009. 280 с.

[2] *Roback A. A.* A dictionary of international slurs (ethnophaulisms). With a supplementary essay on aspects of ethnic prejudice. Cambridge: Mass., Sci-art publishers, 1944. 394 p.

[3] *Коробкова О. С.* Маркеры языка вражды в номинациях этнической принадлежности: социолингвистический аспект // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2009. № 111. С. 200–205.

[4] *Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И.* Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / под ред. В. М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2007. С. 725.

[5] *Елистратов В. С.* Словарь русского арго. М.: Русские словари, 2000. С. 129.

[6] *Коробкова О. С.* Маркеры языка вражды в номинациях этнической принадлежности: социолингвистический аспект // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2009. № 111. С. 203.

[7] *Елистратов В. С.* Словарь русского арго. М.: Русские словари, 2000. С. 129.

Lapteva, M. L.; Vasileva, Ju. A.; Firsova, M. A.

Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev, Russia

CULTURAL AND COGNITIVE POTENTIAL OF DERIVATIVES WITH AGGRESSIVE SEMANTICS (ON THE EXAMPLE OF ETHNOPHOLISMS)

The article shows what role the ethnopholisms belonging to the group of toponymic derivatives play in the representation of aggressive semantics. The linguoculturological analysis was carried out on the material of more than 30 units (vocabulary and the results of a sociolinguistic experiment). It is concluded that affixation and truncation are productive ways of forming non-normative ethnonyms, linguistic and cultural means of representing negative stereotypical ideas about “strangers”.

Keywords: derivative; ethnopholism; aggressive semantics; affixation; truncation.

Михайлова Ирина Дмитриевна

Московский городской педагогический университет, Россия

m_irina17@list.ru

СХЕМАТИЗАЦИЯ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ КОММЕНТИРОВАНИЕМ КАК МЕТОД СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА МОРФЕМНОЙ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ РУССКОГО СЛОВА

Статья посвящена описанию метода схематизации с лингвистическим комментированием и его применению к анализу связанных корней русского языка. В общеметодологическом плане идея основывается на использовании схемы мыследеятельности, в узкопредметном плане является развитием концепции В. В. Бабайцевой и предложенной ею для характеристики неоднозначно трактуемых явлений русского языка «шкалы переходности». Процессуальность как суть метода позволяет работать с метасхемами, схемами-трансформерами, актуальными в свете тенденцией к визуализации в ходе формирования абстрактного мышления и речевых навыков.

Ключевые слова: морфемный анализ; связанный корень; «шкала переходности»; схема мыследеятельности; метод схематизации с лингвистическим комментированием.

Корректный морфемный и словообразовательный анализ слова позволяет выявить мотивационные отношения между родственными словами, аргументированно и системно рассматривать производную лексику, вписывая каждое слово в соответствующее словообразовательное гнездо (СГ) и комплексные единицы других уровней. Помимо использования сравнительно-сопоставительного метода на этапе фиксации интегрального и дифференциального в значении, свойствах корней и аффиксов слов, можно применять метод схематизации с лингвистическим комментированием.

Схема используется как методический прием в процессе обучения русскому языку на всех уровнях образования, прежде всего при характеристике предложений, т. е. в процессе синтаксического разбора. Графические элементы также применяются для выделения членов предложения, морфем, основ, словообразовательных пар и цепочек. Это касается собственно лингвистического материала.

В представлении теоретических концепций значимыми становятся метасхемы — схемы, позволяющие вписать переходные или неоднозначно трактуемые факты языка в общую систему с возможностью ее дальнейшего преобразования. Схемы-трансформеры соответствуют идее «язык как живой организм». Данные схемы должны быть доступны не только ученым-теоретикам, но и каждому носителю русского языка и тому, кто изучает русский язык.

Способность к схематизации является показателем высокого уровня развития мышления, маркером видения метапредметных связей. Дан-

ная компетенция в современном мире становится одной из значимых. Идея создания и использования схем как мыследеятельностных шагов (правильно сформулированная мысль приводит к результативной деятельности) была обозначена Московским методологическим кружком (ММК) во главе с Г. П. Щедровицким[1], объединившим представителей разных профессий, в том числе ученых и преподавателей. Доктор архитектуры М. Г. Меерович предложил общую схему мыследеятельности. Применение данной схемы предполагает умение занимать разные мыследеятельностные позиции и обязательную рефлексию.

Интересным опытом метасхематизации в области лингвистики и методики преподавания русского языка стала «шкала переходности» В. В. Бабайцевой[2], которая изначально ее разработала для характеристики частеречной принадлежности слов, таких как, например, прилагательные-причастия, лишь контекстный анализ которых мог помочь точнее описать свойства слова как части речи. «Шкала переходности» с ее пятью точками успешно применялась как при морфологическом анализе слов, так и для описания предложений разной синтаксической структуры.

Нам представляется возможным взять за основу разработки метасхем для уровня морфемики и словообразования. «шкалу переходности» В. В. Бабайцевой. Так как схематизация может сыграть особую роль для интерпретации и квалификации до конца не проясненных, переходных явлений языка, продемонстрируем использование метода схематизации с лингвистическим комментарием на примере связанных корней.

Связанные корни русского языка можно выстроить в иерархическую систему по степени связанности и по степени выделимости в морфемной структуре слова. Эти два основания для квалификационных характеристик влияют на семантизацию корня. Вычленение обязательной части родственных слов в СГ с вершиной-связанным корнем осложняется в ряде случаев многоморфностью корневой морфемы и значительной ролью морфонологических явлений, сопровождавших образование производных слов в момент их рождения. В настоящее время фиксируемые морфонологические явления приобретают статус статичного оператора, закрепляющего слабую позицию связанного корня и выполняющего компенсаторные функции. Данное утверждение относится прежде всего к ядерной группе связанных корней — к радиксоидам.

Спецификой радиксоидов является их двусторонняя связанность. Мы не найдем ни одной словоформы в СГ с вершиной-радиксоидом, где бы корень был равен основе. Принцип хотя бы единичного совпадения корня и основы в ряду однокоренных слов и их словоформ является маркером выделения свободных корней, составляющих основной массив корней русского языка.

Важность признания связанных корней обусловлена двумя обстоятельствами. Во-первых, связанные корни ядерной группы имеют

процессуальную семантику, значимую для русской языковой картины мира, и являются вершинами сильноразвернутых гнезд. Во-вторых, группу связанных корней в последние десятилетия активно пополняют заимствованные корни, вошедшими в русский язык СГ без вершин.

Идентификация связанного корня как обязательной части родственных слов, видение и уточнение границ синхронного СГ с вершиной-связанным корнем[3] необходима носителям русского языка и изучающим русский язык для системного представления русской лексики и более эффективного и глубокого освоения смыслов, заложенных в однокоренных словах. Связанные корни разных типов по-разному опознаются, поэтому использование объемной схемы может способствовать пониманию сути связанных корней и способствовать развитию лингвистического чутья.

Связанные корни можно выстроить в ряд по степени узнаваемости в морфемной структуре слова, четкости выделения границ морфемы, возможности оперировать данной морфемой как строительным материалом в процессе словотворчества. На синхронном срезе 9 групп корней относят к связанным. «Шкалы переходности» В. В. Бабайцевой с ее пятью точками будет не вполне достаточно. В связи с вышесказанным предлагаем преобразовать базовую «шкалу переходности» в схему-трансформер с модернизацией отрезка в ось и с добавлением вертикальной оси, также опирающейся на «шкалу переходности» В. В. Бабайцевой. Такие изменения позволят создать схематическую систему координат, отражающую динамические процессы в русском языке, гибкость функционирования единиц разных уровней, тенденции развития морфемного инвентаря, и обеспечат метастатус графического рисунка.

Метод схематизации с лингвистическим комментированием в самой номинации (синтаксические дериваты, образованные от глаголов с суффиксом -ирова-) предполагает процесс, в ходе которого и должно происходить осмысление роли, позиции, значения, морфного вида и границ корня, операции с ним в процессе словотворчества или при анализе СГ и их вершин как сгустков смысловых доминант русского языка.

В истории русского языка или в системе языка-источника все корни были свободными. Для некоторых из них процесс преобразования остановился, другие же меняются в процессе развития русского языка. Данное обстоятельство требует от нас оговорки об условности характеристик в момент времени «здесь и сейчас». Однако сама схематизация как метод эффективно работает, лингвистическое комментирование, рефлексивные замечания призваны обеспечить описание намечающихся динамических изменений рассматриваемого объекта. Условно все связанные корни можно расположить по 9 точкам системы координат переходности корней.

Ядерную первую группу (I) составляют радиксоиды типа *...у..., ...де..., ...ня/ним... (11 морфов), ...вык/выч..., ...зр..., ...лук/луч. ...* Отточие

с двух сторон маркирует полную связанность корня. Специфика данной группы имеется и в плане выражения: это односложные корни, зачастую представлены несколькими морфами с морфонологичекими изменениями как операторами, так и в плане содержания: для выявления значения корня необходимо использовать сопоставительно-вычитательный метод (сравнивая одноструктурные и однокоренные слова последовательно вычитать значения узнаваемых аффиксов из общего лексического значения слова). Семантизация радиксоидов является самостоятельной проблемой. Слов с радиксоидами насчитывается несколько сотен. Часть орфографическим проблем связана с природой радиксоидов (например, орфограмма «Чередующиеся гласные в корне»: ...*лаг/лож*..., ...*ня/ним*...).

Крайние точки горизонтальной оси переходности обозначим как А — свободный корень, Б — не выделяемый на синхронном срезе корень слов, относимых И. А. Ширшовым[4] к 5-й степени членимости — нечленимые, не поддержанные полной свободной членимостью других основ (*малина, калина, смородина*). Вертикальную ось переходности обозначим ВГ, где В — статичная морфема (корень со статичной позицией), Г — гибкая морфема. Две оси пересекаются в точках аб и вг соответственно. По концепции В. В. Бабайцевой, аб — срединная точка, фиксирующая примерно одинаковое количество признаков образцовых языковых единиц разных групп (если использовать морфологический материал, то это будет совмещение в равных долях признаков образцовых прилагательных и образцовых причастий, что доказывается контекстным функционированием слова). Группа I располагается в двух точках — в точке аБВ (одноморфные и многоморфные) и в точке абВ (двуморфные).

Таким образом, если «шкалу переходности» В. В. Бабайцеой сделать горизонтальным диаметром круга, а вторую — вертикальным диаметром круга, обе преобразовав в ось, то получим новый графический инструмент для дальнейшего лингвистического комментирования неоднозначно толкуемых единиц языка, визуализированное полевое представление о системе корней русского языка, отражающих языковую картину мира, и возможность их объемного и глубинного изучения. Кроме того, крайняя правая точка на горизонтальной оси может иметь индекс $Б_1$, что будет сигнализировать о вероятности появления и других точек, например, $Б_0$ как точки аффикса. $Б_0$ может стать началом другой шкалы «неаффикс — аффикс — протяженный аффикс» или «неаффикс — аффикс — аффиксоид».

Группа II включает заимствованные правосторонне связанные корни на гласный проясненной семантики (*авто*..., *био*..., *нано*...). Данные корни вошли в русский язык в составе ряда родственных слов, но без вершины СГ. В нашей системе координат такие корни активно перемещаются справа налево (с позиции Ба в позицию Аб) и снизу вверх, что является результатом актуального переразложения и усложнения структуры про-

изводных слов, в состав которых они входят. Они формируют сложные основы, развивающие спонтанно-ассоциативную словообразовательную активность и создают сильноразвернутые СГ, способны к лексикализации. Их точка — АбГ.

Таким образом происходит анализ каждой группы корней, вычленяемых из конкретных лексических единиц в процессе морфемного анализа и сопутствующего ему описания значения каждой части слова. Лингвистическое комментирование сопровождает процесс создания схемы. В итоге буквенная маркировка корней разных типов на данный момент будет выглядеть следующим образом. 1) А — свободные корни; 2) АбГ — правосторонне связанные заимствованные корни на гласный: *гео..., авиа..., эко...*; 3) Аб — правосторонне связанные корни на согласный с незначительным словообразовательным потенциалом в прошлом, которые встречаются в простых производных основах: *агит... инициатив..., истор..., озор...*; 4) аБ — односторонне связанные корни — аффиксоиды — части сложных слов, которые сохраняют статус корня, но частотность употребления сделала их семантику более приближающейся по степени обобщенности к префиксам или суффиксам, в результате чего стирается исходное значение корня: *полу..., само..., ...вед*[5]; 5) аБВ — квазикорни — гиперсвязанные корневые морфемы некогда сложных слов, связь одной части которых с исторически производящей основой оказалась размытой, хотя скрытая внутренняя форма сохраняется*: лоп... (лопоухий), кур... (курсоный), вяз... (долговязый)*[6]; 6) Б — унирадиксоиды, выделяемые в словах ***буженина, говядина*** после вычета значения узнаваемого суффикса; 7) аБГ — левосторонне связанные корни иноязычного происхождения на согласный типа *...маркет*, *...крат(ия)*. Такие корни являются знаками развивающихся СГ, особенно в области терминосистем, метаязыка разных наук, движутся от периферии языковой системы к центру; 8) абГ — неокорни — лексикализованные суффиксы (*изм*ы, *оид*ы). Морфемы на согласный, скрепленные в лексическую единицу окончанием мн. числа, маркируют первый шаг на пути «высвобождению» аффикса и превращению его в корень; 9) абВ — ядерная группа I.

Схемы могут предварять разделы, касающиеся морфемики, лексики, в словарях, справочниках, учебных пособиях для визуализации сложных переходных явлений в русском языке (например, связанные корни) и в дальнейшем использоваться как объект для лингвистического комментирования. Также это может быть самостоятельным активным методом создания схемы как результата лингвистического комментирования, что способствует формированию рефлексирующего человека культуры[7].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Щедровицкий Г. П.* «Языковое мышление» и методы его исследования. дисс. ... канд. филос. наук / ГИНХ им. Г. В. Плеханова. М., 1964. 563 с.; *Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Алексеев Н. Г. и др.* Педагогика и логика. М.: ММК, 1993. 297 с.

[2] *Бабайцева В. В.* Явления переходности в грамматике русского языка. Монография. М.: Дрофа, 2000. 620 с.

[3] *Иванова А. В.* Гнездо с вершиной …каз… как системно-структурное образование: автореф. дис. … канд. филол. наук / МПГУ. М., 1999. 15 с.

[4] *Ширшов И. А.* Теоретические проблемы гнездования слов Теоретические проблемы гнездования. Монография. М.: Прометей, 1999. 236 с.

[5] *Козулина Н. А., Левашов Е. А., Шагалова Е. Н.* Аффиксоиды русского языка. Опыт словаря-справочника / отв. ред. Е. А. Левашов. СПб: Нестор-История, 2009. 288 с.

[6] *Рацибурская Л. В.* Уникальные морфемы в современном руссом языке: Учебное пособие. М.: Прометей, 1998. 166 с.

[7] *Михайлова И. Д.* От радиксоида русского языка к системе метаязыка: траектория развития человека культуры // Проблемы современного филологического образования. Сб. науч. статей XII Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. В. А. Коханова. М.; Ярославль: Ремдер, 2022. С. 24–31.

Mikhailova, I. D.

Moscow City University, Russia

SCHEMATIZATION WITH LINGUISTIC COMMENTING AS A METHOD OF SYSTEM ANALYSIS OF THE MORPHEMIC AND WORD FORMATION STRUCTURE OF THE RUSSIAN WORD

The article is devoted to the description of the schematization method with linguistic commenting and its application to the analysis of the connected roots of the Russian language. In general methodological terms, the idea is based on the use of a scheme of mental activity, in a narrow subject matter it is a development of the concept of V. V. Babaitseva and the “transitivity scale” proposed by her to characterize the ambiguously interpreted phenomena of the Russian language. Processuality as the essence of the method allows you to work with metaschemes, transforming schemes that are relevant in the light of the trend towards visualization in the course of the formation of abstract thinking and speech skills.

Keywords: morpheme analysis; associated root; “transitivity scale”; mental activity scheme; schematization method with linguistic commenting.

Попова Татьяна Ивановна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

tipopova13@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ВАРИАТИВНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ДАННЫХ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА

В работе представлен обзор возможностей Национального корпуса русского языка для изучения вариативности языковых единиц на уроках в школе. Специальная разметка корпусных данных позволяет формулировать особый поисковый запрос, результаты которого помогают отвечать на проблемные вопросы относительно активных процессов на различных уровнях языка. А возможности работы с результатами выдачи позволяют развивать навыки цифровой, компьютерной и функциональной грамотности современных школьников.

Ключевые слова: корпус; аннотация; функциональная грамотность; языковая вариативность.

Возможность научить анализировать и классифицировать данные в большом объеме появилась благодаря использованию во время учебных занятий электронных образовательных ресурсов.

Некоторые из них изначально специализируются на материале из школьной программы и дают возможность осваивать теоретический и практический материал (см., например: «Я класс» (https://www.yaklass.ru/), «Российская электронная школа» (https://resh.edu.ru/), «Яндекс. Учебник» (https://education.yandex.ru/home/) и др.). Но есть ресурсы, которые можно отнести к узкоспециальным, хотя их возможности могут быть использованы и во время школьный занятий.

Когда речь идет об изучении русского языка, таким ресурсом может стать **корпус**. На современном этапе развития лингвистики именно корпус становится источником материала, который может отразить происходящие в языке изменения. Так язык предстает как живая и подвижная система, а не набор правил из учебника. Особенно интересен корпус, который включает в себя и записи устной речи. Именно эта часть любого корпуса необходима «для полного и адекватного представления о том, что происходит в современном русском языке»[1].

Статьи Н. Р. Добрушиной и А. И. Левинзона уже долгие годы раскрывают возможности корпуса для образовательных целей. Современное состояние языка, которое отражается в корпусных данных, не соответствует материалу, который представлен в учебниках. Отвлеченность материала заключается в том, что «в типичном учебнике упражнения на 60% состоят из примеров, рожденных в XIX веке, 30% приходится на литературу прошлого века, а 10% сконструировано самим автором»[2].

Именно корпус может помочь сформировать более корректное представление о языке.

Использование Национального корпуса русского языка на уроках. Под корпусом понимается большой массив текстов, который определенным образом размечен, ср.: «корпус — это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на некотором языке в электронной форме»[3]. Именно разметка (аннотация) является преимуществом корпуса по сравнению с обычной коллекцией текстов. В Национальном корпусе русского языка можно найти морфологическую и синтаксическую разметку. То есть для каждой части речи можно найти грамматические признаки. Можно подключить семантические признаки, которые помогают работать со словом на уровне лексикологии. Таким образом, языковые корпусы можно использоваться для изучения значения слов, употребления слов, близких по семантике, изучения устойчивых сочетаний, грамматических особенностей слов и т. д.[4]

Задание, составленные на основе специфики корпусной разметки, формируются не только в соответствии с определенной темой. Работа с корпусным материалом предполагает развитие в том числе и функциональной грамотности. Ведь учащиеся самостоятельно определяют алгоритм работы, познакомившись предварительно с общими возможностями поиска в НКРЯ.

Поскольку обращение к корпусу в первую очередь позволяет показать то, как фиксируется в нем изменения, происходящие в языке, задания могут быть направлены на изучение языковой вариативности. Отправной точкой может стать еще один важный ресурс — справочно-информационный портал «Грамота.ру» (http://gramota.ru/). Носители языка задают вопросы специалистам, фиксируя таким образом проблемные точки.

Обратим внимание учащихся на следующий вопрос: «*Можно ли употреблять предлог* ***про*** *с глаголом* ***говорить?***». Здесь мы сталкиваемся с проблемой конкурирующих в устной речи вариантов «*говорить о*»/ «*говорить про*».

Справочная служба дает следующий ответ: «***Говорить про*** *что-либо* –допустимо, но нужно помнить, что предлог *про* вносит **разговорный оттенок**. Стилистически нейтрально: *говорить о чём-либо.*

Итак, появление вопроса говорит о том, что в сознании носителя разница между формами начинается постепенно исчезать. Учащимся можно предложить сравнить функционирование в языке двух форм с помощью данных НКРЯ и оценить, можно ли их считать конкурирующими.

Задание можно сформулировать следующим образом:

> *Найдите в основном подкорпусе НКРЯ все случаи употребления сочетания «**говорить о** чем-либо» и «**говорить про** что-либо». Сравните результаты выдачи. Сравните графики по годам. Какие примеры для каждой конструкции самые ранние? Какие самые поздние? Приведите эти примеры. Основываясь на этих данных, прокомментируйте ответ Справочной службы сайта «Грамота.ру».*

Задание можно разделить на составляющие, которые отражают необходимые навыки работы в корпусе. Учащийся предварительно должен научиться:

1) использовать лексико-грамматический поиск для того, чтобы найти все формы слова «говорить», то ест лемму. Кроме этого учащийся должен уметь добавлять в поиск 2-е и последующие слова;
2) определять необходимые грамматические признаки леммы (в данном случае 3-й компонент конструкции не конкретное слово, но существительное или местоимение в форме В. п. (*говорить про*) / П. п. (*говорить о*) (рис. 1);

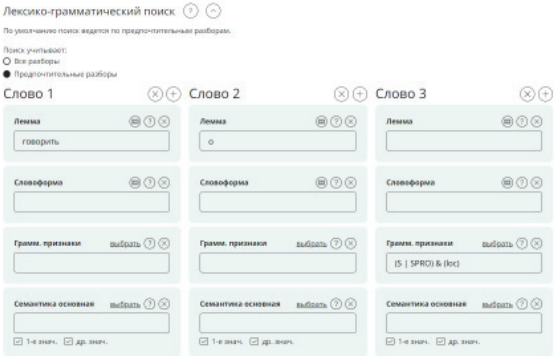


Рис. 1. Оформление поискового запроса в НКРЯ для конструкции **«говорить о»**.

3) использовать функцию «график по годам», чтобы видеть динамику употребления исследуемой конструкции в русском языке (рис. 2);

Рис. 2. График по годам для конструкции **«говорить о** чем-либо**»**.

4) использовать функцию «Выбор способа сортировки» или данные графика по годам, чтобы выполнить задание по определению самого раннего и самого позднего использования исследуемой единицы;
5) работать с количественными показателями выборки: так, в результате поиска конструкции «*говорить о* ...» было обнаружено 15 267 текстов и 44 867 примеров, а при поиске «*говорить про* ...» только 2005 текстов и 3 297 примеров.

Даже количественные данные могут стать поводом для обсуждения особенностей функционирования сравниваемых конструкций в языке. А следующим шагом может стать сравнение жанров текстов, в которых использовались конструкции и сфер функционирования текстов, которые также представлены в корпусной разметке (рис. 3, 4).

№	Значение атрибута	Тексты	Вхождения
1	нежанровая проза	678	1258 (38.14%)
2	историческая проза	74	136 (4.12%)
3	документальная проза	66	115 (3.49%)
4	детская	55	83 (2.52%)
5	фантастика	52	78 (2.37%)
6	детектив, боевик	49	75 (2.27%)
7	юмор и сатира	45	75 (2.27%)
8	драматургия	51	70 (2.12%)
9	приключения	36	62 (1.88%)
10	любовная история	12	26 (0.79%)
11	медицинская проза	1	1 (0.03%)

Рис. 3. Жанровое соотношение текстов (конструкция **«говорить про …»**).

№	Значение атрибута	Тексты	Вхождения
1	нежанровая проза	2059	7575 (16.88%)
2	документальная проза	235	1290 (2.87%)
3	историческая проза	199	1211 (2.70%)
4	фантастика	186	547 (1.22%)
5	приключения	113	490 (1.09%)
6	детектив, боевик	103	459 (1.02%)
7	юмор и сатира	154	326 (0.73%)
8	детская	123	241 (0.54%)
9	драматургия	114	234 (0.52%)
10	любовная история	28	125 (0.28%)
11	перевод	9	18 (0.04%)
12	сентиментальная проза	11	16 (0.04%)
13	медицинская проза	3	5 (0.01%)
14	фольклор	2	2 (0.01%)

Рис. 4. Жанровое соотношение текстов (конструкция **«говорить о …»**).

В качестве следующего этапа изучения языковой вариативности на примере двух конструкций можно использовать дополнительный вопрос, который тоже представлен на портале «Грамота.ру»: «*Помогите разобраться, можно ли употребить предлог ЗА в следующих выражениях:* ***думать за это, говорить за это****. Мне кажется, что здесь возможен только предлог про: говорить про это? Заранее спасибо*». Справочная служба снова отвечает, что корректно говорить: *думать, говорить об этом* и *про это*. Но что покажет корпус?

№	Тексты	Вхождения	ipm	Фрагмент
1	7	8	0.02	говорили за жизнь
2	5	5	0.01	говорят за границу
3	3	3	0.01	говорит за необходимость
4	3	3	0.01	говорить за жизнь
5	3	3	0.01	говорят за компанию
6	3	3	0.01	говорить за человека
7	2	2	0.01	говорят за дело
8	2	2	0.01	говорит за границу
9	2	2	0.01	говоря за разгром
10	2	2	0.01	говорил за месяц
11	2	2	0.01	говорят за игривость
12	2	2	0.01	говорите за взятки
13	2	2	0.01	говорит за здравие
14	2	2	0.01	говорить за сталина
15	2	2	0.01	говорит за полтинник
16	2	2	0.01	говорят за безвкусие
17	2	2	0.01	говорил за добро

Рис. 5. 3-граммы для конструкция «**говорить за ...**».

По запросу «*говорить за ...*» было обнаружено всего 429 примеров. Использование функции «3-граммы» показало, что эта конструкция, видимо, отражает тенденцию к формированию устойчивой конструкции «*говорить за жизнь*» (рис. 5).

Итак, использование базовых навыков составления поискового запроса в НКРЯ дает возможность посмотреть, как языковые примеры, которые представлены в корпусе в большом объеме, фиксируют изменения на различных уровнях и отражают активные процессы в языке. Использование корпусных данных на уроках русского языка способствует не только расширению представлений о языковой ситуации, но и формирует базовые навыки цифровой, функциональной и компьютерной грамотности современного школьника.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Плунгян В. А.* Зачем нужен Национальный корпус русского языка: Неформальное введение // Национальный корпус русского языка: 2003–2005. М.: Индрик, 2005. С. 6–20.

[2] *Добрушина Н. Р., Левинзон А. И.* Информационные технологии в гуманитарном образовании: национальный корпус русского языка // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 163–180.

[3] Что такое корпус? // Официальный сайт Национального корпуса русского языка // https://ruscorpora.ru/old/corpora-intro.html (2013) [Электронный ресурс] (дата обращения: 23.12.2022).

[4] *Сысоев П. В.* Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99–111.

Popova, T. I.

Saint Petersburg State University, Russia

STUDYING LANGUAGE VARIABILITY USING DATA FROM THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The paper presents an overview of the possibilities of the National Corpus of the Russian language for studying the variability of language units in school lessons. Special markup of corpus data allows one to formulate a special search query, the results of which help answer problematic questions about active processes at various levels of the language. And the ability to work with the results of the issuance allows one to develop the skills of digital, computer and functional literacy of modern high school students.

Keywords: corpus; abstract; functional literacy; language variability.

Рудяков Александр Николаевич

Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования; Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, Россия

arudiakov55@gmail.com

ОРФОГРАФИЯ КАК ОСНОВА ЕДИНСТВА УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ ФОРМ ЯЗЫКА

В статье представлено описание орфографии как важнейшего средства сохранения единства устной и письменной форм языка. Показаны закономерности применения морфологического принципа не только к написанию отельных морфем, но и устройству русского языка в целом. Продемонстрирована функциональная сущность единиц языка, на основании чего доказывается необходимость учета в лингвистических исследованиях особенностей существования единиц языка в разных формах.

Ключевые слова: фонема; функционализм; орфография; графема; морфологический принцип.

Наша жизнь регулярно указывает нам те направления мысли, которые представляют наибольший интерес в аспекте функционирования и развития русского языка на современном этапе.

Будучи членом Правительственной комиссии по русскому языку, в 2021–2022 гг. я принимал участие в обсуждении «Краткого свода правил русской орфографии», а затем и в его исследовании. И хотя орфография далеко, казалось бы, отстоит от семантики и планетарного русскоязычного мира, но на этот раз орфография заставила задуматься о себе не как о разделе, задача которого научить «правильно писать»[1], но как о важнейшем инструменте сохранения единства устной и письменной форм языка. Но, конечно, такой подход возможен, только если рассматривать орфографию через призму функционализма и определения языка как важнейшего знакового орудия регуляции[2].

Собственно, отправной точкой для моих рассуждений послужили первые строки «Свода», которые сводили на нет многие завоевания и усилия русистики:

> *«Русское письмо буквенное: его основные единицы — буквы. Они предназначены для обозначения звуков языка. ... Базовые правила чтения и записи называются правилами графики. ...Нормы, определяющие общепринятую запись слов, называются орфографическими нормами, или нормами орфографии»*[3].

Хочу обратить внимание читателя: я привел выдержку из первого абзаца «Свода», содержащего фактически кредо составителей. Что именно обращает на себя внимание? Целый ряд расхожих и не отвечающих современному уровню теории языка (например, фонематическому и позиционному принципам графики[4]) утверждений. Во-первых, поэтическое

по своей сути выражение «русское письмо», видимо, обозначает письменную форму русского языка, которая не существует в отрыве, в изоляции от формы устной. Во-вторых, говоря о «единицах русского письма», авторы утверждают, что это «буквы», не считая нужным указать, какие именно это «буквы»: строчные, прописные, печатные, рукописные... А ведь «Д», «д», «Д», «Д», «д», скажем, достаточно отчетливо различаются по своим субстанциональным качествам (носители языка привычно абстрагируются от этих различий, но ученые не имеют на это права).

Далее указывается, что буквы «...предназначены для обозначения звуков языка», что позволяет в итоге оставить только формулу «соотношение букв и звуков», которая является стандартной для школьных учебников: то есть буквы обозначают звуки. Отсюда следует утверждение: «Общее требование к орфографически правильной записи слов состоит в том, что среди возможных прочтений записанного слова, отвечающих общим правилам чтения, должно быть такое, которое соответствует **реальному произнесению** (выделено нами. — *А. Р.*) данного слова»[5].

Само по себе упоминание «чтения» и «записи» в контексте определения того, как соотносятся «звуки и буквы» очень уместно. Но чем же на самом деле определяется «соотношение букв и звуков»? Что стоит за так называемой «общепринятой записью слов» и зачем существует насущная необходимость в том, чтобы «письмо могло считаться грамотным». Иначе говоря: в чем заключается подлинная роль орфографии для нашей жизни, то есть для обеспечения успешности социального взаимодействия носителей русского языка?

Здесь необходимо задаться следующими вопросами: каким образом мы из множества почерков и шрифтов выявляем и понимаем именно то слово, которое адресовал нам субъект речи; каким образом мы оказываемся способны услышать и понять именно то слово, которое имеет в виду произносящий его собеседник; каким именно образом носитель языка оказывается способен отождествить устную и письменную форму существования этого слова?

Все дело в умении сохранять идеальный (эталонный) облик морфемы. Иначе говоря, понимание обеспечивается морфологическим принципом устройства русского языка во всех его формах[6]. Важно, однако, отчетливо осознавать, что представляет собой этот облик и какие именно механизмы его сохранения существуют в естественном языке.

В системе русского языка на так называемом «уровне языковой абстракции»[7] хранятся те эталонные единицы, которые русский язык включил в свою систему — систему эталонных, образцовых единиц строительных, номинативных, коммуникативных и регулятивных. Именно «эталонность» и воспроизводимость этой «эталонности» делает возможным понимание речи (устной и письменной) и само социальное взаимовоздействие.

Лучше всего увидеть это на простом примере. В системе русского языка существует морфема <-*вод*->, означающее которой формируют три русские фонемы <в>, <о>, <д> (морфема является двусторонней единицей, и морфема <-*вод*-> (точнее, одна из морфем) имеет значение, которое моно условно обозначить ‘жидкость для питья’). Носитель русского языка не нуждается в правилах и «проверках» для того, чтобы знать абсолютно аксиоматическую истину: что бы он ни услышал (а слышит он [*влда*]) и что бы он ни произнес, для номинации этой реалии он использует именно эту морфему, состоящую именно из этих фонем. Это и есть эталонный образцовый облик морфемы, прочно закрепленный за этим означаемым.

Каким бы ни было «реальное произношение», о котором пишут авторы «Свода», носители русского языка будут оперировать только этим эталоном. Поэтому грамотность — это прежде всего знание эталонных единиц, а не знание правил. Но именно орфография проецирует эталонный фонемный облик морфемы в доступную непосредственному восприятию форму. Каким способом это достигается?

Если произнести слово *вода* можно только одним способом — [*влда*], то написать это слов можно самыми разными буквам, при этом начертания этих букв могут достаточно серьезно различаться. Однако механизм языка снимает эти субстанциональные различия с помощью функциональных тождеств. В этом случае работает «механизм фонемы», которым неосознанно владеют все носители русского языка. Он накрепко интегрирован с «механизмом графемы» — языковой единицы, соответствующей фонеме в письменной форме языка. Не «буквы обозначают звуки», но графема обозначает фонему.

Фонема дана нам в виде «ряда» или микрополя своих вариантов, своих реализаций в той или иной фонетической позиции (здесь имеется в виду типичный звук, звук очищенный от индивидуальных и ситуативных свойств, но существующий в системе языка исключительно для того, чтобы быть манифестацией фонемы в конкретной фонетической позиции)[8]. Принципиально важно осознавать, что «механизм фонемы», позволяющий нам сохранять «морфологический принцип» устройства нашего понимания, основан на феномене функционального тождества. Это означает, что [*л*] в [*влд*], равно как и в любом ином слове в первом предударном слоге никаким образом не может быть отождествлен с [*о*] как основным вариантом фонемы <*о*> на основе субстанционального подобия. Но они тождественны функционально как варианты выражения фонемы в разных позициях. Собственно говоря, то, что я именую «механизмом фонемы», и есть обретаемая нами с овладением русским языком способность видеть, понимать и использовать функционально тождественные манифестации фонем, обеспечивающие стабильность морфемы.

Заменяя в наших учебных программах и различных «сводах» фонему «простым» и «наглядным» звуком, мы кардинальным образом разруша-

ем с немалым трудом завоёванные русистикой «высоты». Это и подобные упрощения, якобы «для блага», «для простоты», «для понимания», приводят, с моей точки зрения, к диаметрально противоположному результату.

Принципиально важное требование сохранения единства устной и письменной форм языка подразумевает бытие функциональной лингвистической единицы, соответствующей фонеме. Такой единицей является графема, которая связана с фонемой не просто путем некоего социального договора, но, по сути дела, существующей объективно и фиксируемой социумом с определенной мерой адекватности. С моей точки зрения, русская графика в высокой степени соответствует звуковому строю русского языка. Почему графема функциональна? Потому что реализующие ее варианты настолько порой различаются субстанционально, что отождествление их по сходству написания или печати невозможно. То разнообразие почерков и шрифтов, с которым сталкивается человек в ходе социального взаимодействия с использованием письменной формы языка, заведомо меньше, чем с использованием устной, но и оно велико. Основная причина в том, что все лингвистическое всеобщее функционально[9].

Это не пустые теоретизирования — все это проецируется в коллективную грамотность социума. Подменяя понимание устройства системы языка «проверками», мы, русисты, должны осознавать нашу ответственность за сегодняшнее положение дел с почитанием и соблюдением норм русского языка. Тем более в ситуации, когда русский как государственный приобретает все большее значение для самого бытия государства.

Грамотность нельзя сводить исключительно к соблюдению норм литературного языка[10]. Необходимо видеть за субъективно устанавливаемыми нормами стремление максимально адекватно отразить в письменной форме бытия языка эталонность его морфем. Грамотность — это знание эталонного облика морфемы, которое приобретается чтением текстов, написанных на кодифицированном (осознанном с точки зрения бережного отношения к эталонности) языке. В наших сегодняшних условиях непрерывное навязывание в школьных учебниках эталонного облика определенного круга слов (кстати, и отбор этих слов должен соответствовать сегодня, а не вчера: меньше *овец и прудов*, больше *смартфонов и планшетов*) важно еще и потому, что большинство школьников в последующие годы с высокой долей вероятности не будут эти эталоны видеть в печатном тексте вообще. Или видеть в режиме речевой игры или попросту безграмотного текста.

Сущность орфографии отчетлива видна и не может быть затенена бесконечными попытками примитивизации ее высочайшего предназначения в качестве интегратора устной и письменной форм русского языка.

В заключение еще раз подчеркну смысл и ценность всех орфографических усилий, которые отчетливо проявляются благодаря функцио-

нальному подходу: максимально возможная поддержка единства устной и письменной форм существования системы означающих русского языка, максимально последовательное сохранение эталонного облика морфемы, морфологического принципа не только написания, но и устройства русского языка. Именно благодаря функциональному и регулятивному подходу отчетливо видно, что так называемый «морфологический принцип русской орфографии» — это «принцип» устройства «всего» языка и что привычный термин «звуко-буквенное письмо» не просто затеняет, а начисто разрушает адекватные представления об орфографии.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Языкознание. Большой энциклопедический словарь/ гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. С. 350.

[2] *Рудяков А. Н.* Язык, или Почему люди говорят: опыт функционального определения естественного языка: монография. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2012. С. 114–144.

[3] Проект краткого свода основных правил русской орфографии / сост.: С. В. Друговейко-Должанская, М. М. Ровинская, Д. Н. Чердаков; отв. ред. А. Д. Шмелев. Рукопись. С. 4.

[4] Современный русский язык: Учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Филология» / под ред. П. А. Леканта. 3-е изд. М.: Дрофа, 2002. С. 156–157.

[5] Проект... С. 4.

[6] *Панов М. В.* Современный русский язык. Фонетика. М.: Высш. шк., 1979. 255 с.

[7] *Соколовская Ж. П.* Проблемы системного описания лексической семантики. Киев: Наук. думка, 1990. 182 с.

[8] Языкознание. Большой энциклопедический словарь... С. 350.

[9] *Рудяков А. Н.* Лингвистика и её «скелеты в шкафу». М.: Изд. центр «Азбуковник», 2020. 416 с.

[10] Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 57.

Rudiakov, A. N.

Crimean Republican Institute of Postgraduate Teacher Education; Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky, Russia

ORTHOGRAPHY AS THE BASIS OF THE UNITY OF ORAL AND WRITTEN FORMS OF LANGUAGE

The article presents a description of orthography as the most important means of preserving the unity of the oral and written forms of the language. The patterns of application of the morphological principle are shown not only to the writing of individual morphemes, but also to the structure of the Russian language as a whole. The functional essence of language units is demonstrated, on the basis of which the necessity of taking into account in linguistic research the features of the existence of language units in different forms is proved.

Keywords: phoneme; functionalism; orthography; grapheme; morphological principle.

Теркулов Вячеслав Исаевич

Донецкий государственный университет, Россия

v.terkulov@donnu.ru

ТИПОЛОГИЯ СПОСОБОВ АББРЕВИАЦИИ: ИНИЦИАЛЬНЫЕ АББРЕВИАТУРЫ И СЛОЖНОСОКРАЩЁННЫЕ АПЕЛЛЯТИВЫ

Доклад посвящён описанию различий между двумя разновидностями аббревиатур: инициальными аббревиатурами и сложносокращёнными апеллятивами. Инструментом для разграничения указанных единиц является категория «структурно-ономасиологический (формально-ономасиологический) тип словообразования», констатирующая тождество мотивационного (словообразовательного) типа семантических отношений между производящей и производной единицами, механизма и средства словообразования.

Ключевые слова: аббревиатура; инициальная аббревиатура; сложносокращённое слово; универбализация; псевдоуниверблизация; структурно-ономасиологический тип.

Традиционно аббревиация определяется как «произвольный процесс сокращения наименования какого-либо объекта»[1]. На основании этого термин «аббревиатура» используется для обозначения **всех** единиц, имеющих в своём составе какое-либо сокращение. Описание аббревиатур обычно ограничивается только указанием на то, каков объем сокращения: выделяются инициальные (*ГУМ*, *АКМ*), слоговые (*завхоз*, *комбат*), частично сокращённые (*земсобрание*, *изостудия*) и смешанные (*ЦСКА*) аббревиатуры.

Наше исследование показало, что, во-первых, утверждение о произвольности сокращения вызывает сомнение: нельзя, например, считать произвольным сокращение до первого звука или первой буквы при образовании инициальных аббревиатур, а во-вторых, как минимум для лексикографических нужд актуальна другая классификация аббревиатур — структурно-ономасиологическая, которая учитывает механизм формирования аббревиатурного наименования и особенности его восприятия и интерпретации на актуальном срезе языка. Разные структурно-ономасиологические типы аббревиатур имеют разные особенности образования и функционирования, что мотивирует разные принципы их описания в словарях. Структурно-ономасиологический тип словообразования представляет собой объединение единиц на основе констатации тождества мотивационного типа семантических отношений между производящей и производной единицами, механизма и средства словообразования.

Такой подход требует различать инициальные аббревиатуры (ИА), сложносокращённые апеллятивы (СА) и сложносокращённые онимы. В связи с ограниченностью объёма доклада мы здесь опишем только различие ИА и СА.

1. **Механизм словообразования и мотивационный (словообразовательный) тип семантических отношений между производящей и производной единицами.** Возникновение всех аббревиатур имеет в своей основе универбализацию (механизм), то есть процесс эквивалентностной трансформации словосочетания в слово, который проходит в два этапа. На первом словосочетания становятся синлексами, представляющими собой «композитивные (раздельнооформленные), устойчивые по составу и порядку следования лексических элементов, воспроизводимые единицы номинативного состава языка, характеризующиеся функциональной и семантической цельностью и экспрессивно-стилистической нейтральностью и по выполняемой «чисто» номинативной функции по отношению к одному отдельному факту объективной действительности являющиеся эквивалентами одного слова»[2]. Например, синлекс *медицинский вытрезвитель* имеет значение ‘медучреждение, предназначенное для вытрезвления лиц, находящихся в состоянии сильного опьянения’, не выводимое из значений входящих в него слов (данное словосочетание может потенциально обозначать не только медучреждение, но, например, лекарство, лицо и т. д.). В результате идиоматизации возникает ситуация асимметричного дуализма между цельным значением и расчленённой формой, который преодолевается на втором этапе путём трансформации словосочетания в слово (*медвытрезвитель* и *МВ*).

Производные и производящая единицы вступают в **эквивалентностные мотивационные отношения**, что подтверждается использованием их в одних и тех же текстах (в эквивалентных текстах) как абсолютных синонимов, например:

> *В первом квартале 3 тыс. человек попали в* ***медвытрезвитель*** *Саранска — В первом квартале 2005 года в городской* ***медицинский вытрезвитель*** *Саранска было доставлено 3 тыс. 333 жителя — Как сообщила корреспонденту ИА REGNUM-ВолгаИнформ инспектор профилактической службы СГ* ***МВ*** *при МВД РМ Елена Кукаева, 2 тыс. 876 человек из них были помещены в вытрезвитель, в том числе 79 женщин*[3]

Различие между ИА и СА лежит в области тактик преодоления указанного асимметричного дуализма (разновидности универбализации) и в различии статуса используемых словообразовательных средств.

2. **Инициальными аббревиатурами** являются слова, мотивированные словосочетаниями и состоящие из первых звуков или букв (инициальных конструктов) входящих в них слов. Различаются акронимные ИА, состоящие из первых звуков эквивалентных слов, например *дот* (< *долговременная огневая точка*), *СПИД* (< *синдром приобретённого иммунодефицита*), алфавитизмы, в которых в качестве инициальных конструктов выступают первые буквы эквивалентных единиц, например *НЛО* (< *неопознанный летающий объект*), *ФСБ* (< *Федеральная служба безопасности*), и акронимно-алфавитные аббревиатуры, включающие комбинацию первых буквы и первых звуков слов эквивалентного

словосочетания (*ЦСКА*, *ГИБДД*). При **инициальной аббревиации** осуществляется замена слов исходного словосочетания их инициальными конструктами (средство), которая, в сущности, представляет собой именно **сокращение до них** (механизм) всех слов этого словосочетания. Такое сокращение имеет следующие характерные черты:

а) универбализации и инициальной аббревиации может быть подвергнут любой синлекс;
б) ИА имеют обычно единственную мотивацию, то есть являются эквивалентами, как в диахронии, так и в синхронии, только одного словосочетания;
в) получившееся в результате инициальной аббревиации слово имеет затемнённую внутреннюю форму; например, не имея фоновых данных невозможно точно определить, как дешифруется аббревиатура *МВ*;
г) часто инициальной аббревиации подвергаются словосочетания, компоненты которых начинаются с одних и тех же звуков или букв, что приводит к формированию многокомпонентной омонимии ИА; например, для *МВ* нами обнаруживается как минимум 29 эквивалентов: *механический выпрямитель*, *меченая власть*, *машина вспенивания*, *мягкая валюта* и т. п.;
д) факторы (б) и (в) делают затруднительным использование ИА в нейтральных текстах: читатель должен быть погружён в зону использования аббревиатур, а это возможно только тогда, когда он работает с текстами, связанными со сферой его деятельности. Экономист, читая экономический трактат, никогда не дешифрует *МВ* как *машину вспенивания*. Именно поэтому чаще всего инициальные аббревиатуры образуются на базе терминологических словосочетаний.

3. Под **сложносокращёнными апеллятивами** (СА) понимаются «нарицательные лексемы, связанные мотивационными отношениями со словосочетаниями и включающие в свой состав эквиваленты не менее двух слов этих словосочетаний, как минимум один из которых является неинициальным аббоконструктом (сокращённым эквивалентом)»[4]. К СА относятся **частично сокращённые слова**, состоящие из аббоконструкта, эквивалентного части слова, и целого слова исходного словосочетания, например *артобстрел*, связанное мотивационными отношениями со словосочетанием *артиллерийский обстрел* и использующее в качестве эквивалента слова *артиллерийский* неинициальный аббоконструкт *арт-*, и **слоговые аббревиатуры**, состоящие полностью из аббоконструктов, например *внешкор*, в котором аббоконструкт *внеш-* эквивалентен слову *внештатный*, а *кор-* — слову *корреспондент* словосочетания *внештатный корреспондент*.

При образовании **СА** работает механизм не сокращения, а **замещения** слова исходного словосочетания специализированным морфематизированным компонентом — аббоконструктом (АК). Например, синлексы, содержащие лексемы *авиационный*, *авиации*, могут трансформироваться в аббревиатуры, в которых данные лексемы будут замещены АК *авиа*: словосочетания *авиационное горючее*, *горючее для авиации* трансформируются в СА *авиагорючее*. Есть соблазн определить АК как аффиксоид, что чаще всего и происходит[5]. Как убедительно показала в ряде работ К. Ю. Емельянова[6], между аффиксоидами и АК есть

целый ряд различий, не позволяющих их рассматривать как однотипные единицы, главным из которых является то, что если у аффиксоидов отмечается отвлечённая семантика, что сближает их с морфемами (например, суффиксоид *-вед* имеет значение «специалист, знаток в той области, которая обозначена производящим словом»: *почвовед*, *языковед* и т. д.), то АК абсолютно эквивалентны словам, то есть имеют лексемную семантику. Например, если *языковед* не имеет эквивалента **ведающий языком*, то *диетпитание* легко разворачивается в текстах в *диетическое питание*, что подтверждает абсолютное семантическое и функциональное тождество АК и прилагательного:

> *Основой для обслуживания нуждающихся* ***диетпитанием*** *в диетстоловых и диетотделениях общих столовых служит номерная система лечебных диет —* ***Диетическое питание*** *для работающих на промышленных предприятиях в зависимости от числа нуждающихся в нем трудящихся может обеспечиваться через диетические столовые*[7].

Иначе говоря, АК — единица, находящаяся на границе между словом и словосочетанием: как и слово он имеет словную семантику, как морфема он является воспроизводимой языковой единицей.

С точки зрения диахронии АК, выступающий в качестве заместителя слова исходного словосочетания, является **абброэквивалентом** этого слова. Однако воспроизводимость АК часто выступает в качестве стимула для его морфематизации и перехода в разряд **аббоморфем**, присоединяющихся непосредственно к производящему слову в качестве словообразовательного форманта при образовании диахронических квазиаббревиатур. Таковой является, например аббоморфема *авиа* в квазиаббревиатурах *авиабилет* и *авиаматка* ‘авианосец’, присоединённая непосредственно к словам *билет* и *матка*[8]. Однако и здесь есть некоторые особенности, отличающие АК от аффиксоида: в языке отмечается процесс псевдоунивербализации, то есть развёртывания вторичного словосочетания как на основе аббревиатуры (в результате универбализации словосочетания *механизированная уборка* возникло слово *мехуборка*, которое было развёрнуто псевдоунивербализационно в словосочетание *механическая уборка*), так и на основе квазиаббревиатуры (*авиабилет* > *авиационный билет*). В последнем случае на основе квазиаббревиатуры формируется единица, воспринимаемая на актуальном срезе языка как аббревиатура, то есть переходящая в разряд синхронных аббревиатур.

Основываясь на этом, необходимо разграничивать:

а) **диахронические аббревиатуры**, возникшие в результате универбализации при помощи абброэквивалентов словосочетаний и противопоставляющиеся диахроническим квазиаббревиатурам, возникшим в результате использования аббоморфем, и **синхронные аббревиатуры** — единицы, имеющие на актуальном срезе языка дескриптивные эквиваленты, независимо от того, возникли ли отношения эквивалентности в результате универбализации (*диетпитание, мехуборка*) или псевдоунивербализации; синхронные аббревиатуры противо-

поставляются синхронным квазиаббревиатурам, у которых не развились вторичные эквиваленты (*авиаматка*);

б) **абброэквиваленты** — АК, используемые при универбализации (*авиа-* в слове *авиабезопасность* < *авиационная безопасность*), **абброморфемы** — морфематизированные АК, могущие в результате псевдоунивербализации разворачиваться в слова (*авиа-* в слове *авиабилет* > *авиационный билет*), и **аббро-аффиксоиды** — АК, не разворачивающиеся в слова (*авиа-* в *авиаматка*); абброэквиваленты, абброморфемы и абброаффиксоиды являются функциональными вариантами одного АК, в нашем случае — АК *авиа-*.

При образовании СА также не осуществляется «произвольное сокращение» слов: для этого обычно используется устоявшийся, регулярный АК.

СА имеют следующие черты.

1. СА на актуальном срезе языка может быть образован не от любого слова, а чаще всего от того, для которого в языке уже наличествует АК. Нами отмечено всего около 800 неинициальных АК. Окказиональные АК крайне редки и обычно не приживаются в языке.
2. В силу действия механизма псевдоунивербализации для СА может отмечаться на актуальном срезе языка множественная мотивация. Например, для слова *политактивность* обнаружены корреляты *политическая активность*, *активность в политике*, *активность в политической жизни*.
3. СА имеет прозрачную внутреннюю форму, которая, однако, чаще всего не совпадает с его идиоматизированным лексическим значением: слово *автокресло*, например, — это не просто *автомобильное кресло*, *кресло в автомобиль*, *кресло в автомобиле*, а «**съёмное** кресло в автомобиле, **предназначенное для перевозки детей**».
4. Для СА омонимия редкое, но всё же отмечаемое явление. Она имеет особые черты и обозначается термином симультанность, то есть «одновременная двойственная эквивалентность»[9]. Например, *электробазар* может трактоваться одновременно и как *базар электрических товаров*, и как *базар электронных базаров*.
5. Нами рассматриваются СА, имеющие более 1000 включений в тексты, отмечаемые поисковой машиной Google. Как показал анализ, такое количество включений сопряжено с выходом СА из специализированного употребления в тексты других стилистических и тематических типов.

Итак, ИА и СА могут быть отнесены к одному «разряду» аббревиатур только потому, что, во-первых, возникают в результате универбализации, а во-вторых, в их составе присутствуют сокращённые эквиваленты слов коррелятивных словосочетаний. Механизмы и средства универбализации и функционирования этих единиц принципиально различаются, что требует их разведения по разным структурно-ономасиологическим типам. В дальнейшем мы предполагаем описать различия между сложносокращёнными апеллятивами и сложносокращёнными онимами.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Сергеева Т. С.* Аббревиатура в системе лексических сокращений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6 (24). Ч. 2. С. 176.

[2] *Вяничева Т. А.* Синлекс и слово: сходство и различия (на материале субстантив-субстантивной синлексики) // Язык и культура. Сб. статей XIX Междунар. науч. конф., посвя-

щенной 130-летию Томского государственного университета. Т. 1 / под ред. С. К. Гураль. Томск, 2007. Т. 1. С. 25.

[3] REGNUM.ru [Электронный ресурс] // REGNUM. Новости. — URL: https://regnum.ru/news/innovatio/432963.html.

[4] *Теркулов В. И.* Сложносокращённые апеллятивы как автономная разновидность аббревиатур // Русистика. 2020. Т. 18. № 1. С. 104.

[5] См., например: *Козулина Н. А., Левашов Е. А., Шагалова Е. Н.* Аффиксоиды русского языка. Опыт словаря-справочника / отв. ред. Е. А. Левашов. СПб.: Нестор-История, 2009. 288 с., где как аффиксоиды рассматриваются аббоконструкты авто- авиа-, ветро- и т. д.

[6] См. *Емельянова К. Ю.* Аббоконструкт и аффиксоид: к вопросу о связи понятий // Вестник Донецкого национального университета. Сер. Д. Филология и психология. № 3–4. С. 126–132; *Емельянова К. Ю.* О различии префиксоида и аббоконструкта // Актуальные проблемы речевой культуры будущего специалиста: Материалы II Респ. студ. научно-практ. конф. (18 мая 2020 г.). Донецк: ДонНТУ, 2020. С. 33– 35.

[7] *Губергриц А. Я., Линевский Ю. В.* Лечебное питание. Справочное пособие. Киев: Выща школа, 1977. С. 24.

[8] См. об этом: *Теркулов В. И.* Типология сокращенных компонентов аббревиатур // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (98). С. 127–134.

[9] *Бровец А. И.* О симультанных аббоконструктах (на материале аббревиационой группы «электро») // Русский язык в поликультурном мире. Сб. науч. статей X Междунар. научно-практ. конф. / отв. ред. Е. Я. Титаренко. 2016. Т. 1. С. 41.

Terkulov, V. I.

Donetsk State University, Russia

TYPOLOGY OF THE WAY OF ABBREVIATION: INITIAL ABBREVIATIONS AND COMPOUND ABBREVIATIONS

The article is devoted to describing the differences between two types of abbreviations: initial abbreviations and compound abbreviations. The tool for distinguishing between these units is the category of structural-onomasiological (formally onomasiological) type of word formation, which states the identity of the motivational (word-formation) type of semantic relations between generating and derived units, the mechanism and means of word formation.

Keywords: abbreviation; initial abbreviation; compound word; univerbalization; pseudo-univerbalization; structural-onomasiological type.

Чен Чиао Вен

Университет китайской культуры, Тайбэй, Тайвань

shatana@gmail.com

СЕМАНТИКА И ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЙ ЖЕНСКИХ НОМИНАЦИЙ С ПОВЕДЕНЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НКРЯ)

Данная статья посвящена анализу семантики употреблений женских номинаций с поведенческими характеристиками в русском языке на основе данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Исследование проводится с целью выявить разнообразие лексических значений и контекстуальной зависимости данных номинаций. В статье используются примеры из текстов различных жанров, чтобы охватить широкий спектр употреблений женских номинаций. Результаты исследования позволят более глубоко понять семантику и использование женских номинаций с поведенческими характеристиками в русском языке.

Ключевые слова: женские номинации; поведенческие характеристики; семантика; русский язык; Национальный корпус русского языка; контекстуальная зависимость.

Женские номинации с поведенческими характеристиками являются интересным явлением в русском языке, которое привлекает внимание лингвистов и исследователей семантики. В данной статье анализируется семантика, а также употребление таких номинаций в различных контекстах русского языка с использованием данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ)[1].

Первоначально были отобраны слова, связанные с обозначением грубой женщины, на сайте https://loopy.ru/. Методом сплошной выборки были выбраны слова, которые описывают женщин с особыми характеристиками и поведением. В результате получился следующий список слов: *бабища, варварка, мужичка, нахалка, обормотка, тетёха, троглодитка, хабалка, халда, хамка, хулиганка и шарлатанка*. Данные 12 слов действительно представляют интерес для изучающих русский язык как иностранный.

Ниже в таблице указанно значение данных лексических единиц на сайте https://loopy.ru/ и в Словаре русского языка (МАС)[2].

Для проведения исследования был использован НКРЯ — крупнейший корпус русского языка, который предоставляет доступ к большому объему текстов различных жанров и стилей. Была проведена систематическая выборка примеров из основного корпуса, включающего тексты различных жанров. Необходимо было охватить широкий спектр употреблений женских номинаций с поведенческими характеристиками.

В нашем диссертационном исследовании[3] объектом изучения выступали не все наименования лиц женского пола, а лишь три их группы

Таблица. Слова, обозначающие лиц женского пола, со значением грубой характеристики (по материалам loopy.ru и в МАС)

№	Лексическая единица	Значение в loopy.ru	Значение в МАС
1.	бабища	Рослая толстая баба, женщина с грубым обращением.	*Прост. пренебр.* Рослая и толстая женщина.
2.	варварка	Невежественная, грубая, жестокая женщина.	*Прост. устар.* Жестокая, грубая женщина.
3.	мужичка	Невоспитанная, грубая женщина.	*Устар. пренебр.* Женщина из простого народа, крестьянка. *Прост. устар., бран.* О грубой, невежественной женщине.
4.	нахалка	Беззастенчивая, грубо бесцеремонная и дерзкая женщина.	*Женск. к* нахал (Беззастенчивый, бесцеремонный человек; наглец.).
5.	обормотка	Грубая и пустая женщина, бездельница.	*Прост., обычно бран. женск. к* обормот (Негодный, никчемный и т. п. человек.).
6.	тетёха	Дородная и грубая женщина.	*Прост.* Тетка, баба (обычно о толстой, неповоротливой и недалекой женщине).
7.	троглодитка	Грубая, некультурная женщина.	**1.** Первобытный пещерный человек. **2.** *Разг.* О некультурном, отсталом, грубом человеке, невежде.
8.	хабалка	Грубая, нахальная женщина.	—
9.	халда	Грубая наглая женщина. Грубый, бесстыжий человек, наглец, нахал, крикун, горлан, особ. Женщина. Грубая, неряшливая, нескладная женщина	—
10.	хамка	Грубая, наглая женщина. Возматительно грубая женщина.	*Устар.* и *разг. Женск. к* хам (**1.** *Устар.* Презрительное название крепостного крестьянина, а также человека, принадлежавшего к низшим сословиям общества. **2.** *Разг.* Грубый, наглый человек.
11.	хулиганка	Женщина, которая занимается хулиганством, грубо нарушает общественный порядок.	*Женск. к* хулиган. (Тот, кто нарушает общественный порядок, кто занимается хулиганством).
12.	шарлатанка	Малообразованная женщина, выдающая себя за знатока, грубая обманщица.	*Женск. к* шарлатан. (Невежда, выдающий себя за знатока, специалиста; обманщик, плут.)

с наиболее общим значением: 1) общие наименования (*женщина, баба, тётя*); 2) наименования с учетом возраста (*младенец, девочка, девушка, бабушка*); 3) наименования с учетом семейного статуса — замужняя/незамужняя (*женщина — девушка, девка*). Данные наименования не обладают дополнительной эмоциональной окраской, которая присутствует в лексических единицах, являющихся объектом настоящего исследования. Кроме того, обозначения грубой женщины, как правило, не идентифицируют женщину по возрасту и семейному статусу.

В НКРЯ зафиксирована омонимия слов, обозначающих лиц женского пола, с другими словами. Так, лексическая единица *нахалка*, обозначающая грубую женщину, имеет омонимичную лексическую единица, но при употреблении в Дательном падеже с предлогом *по* — *по нахалке*. Например:

> *— По большому счету тут должен был я! — произносит он скорбно. А я, значит,* ***по нахалке*** *лег? Даже привстаю, уступа лежать я место!* (В. Попов. Ты забыла свое крыло).

Омонимичная лексема с предлогом *по* (*по нахалке*) обозначает ненормативность действия, то есть действие нарушает общепринятые нормы поведения.

Лексема *нахалка* обозначает женщину, которая не соблюдает нормы поведения. В ряде случаев подобные контексты употребления содержат указание на какие-либо действия женщины (*не моет посуду, ведёт себя ненормально*), которые нарушают правила общественного поведения или поведения в семье:

> *– Мне она показалась скромной девушкой.*
> *–* ***Нахалка****, каких мало. Поедят с Валькой, посуду не вымоют* (И. Грекова. Перелом).

Такая же омонимия встречается в номинации *варварка*:

1. Жестокая, грубая женщина:

> *Современная женщина на глазах преображается в живущую в пространстве мифа* ***варварку****, ее металлическая, рубленая речь многократно усиливает это ощущение* (А. Филиппов. Выходные с «Контрабасом». Театр (2002)).

2. Улица в Москве:

> *Москва.* ***Варварка****. По* ***Варварке****, по* ***Варварке*** (Алексей Федорченко. Спички).

В других лексемах омонимии не обнаружено.

В некоторых контекстах употребления лексемы *бабища* и *тетёха* могут использоваться для противопоставления. Подчёркиваются положительные качества женщины, которая не является *бабищей* (*вовсе она не бабища*) или *тетёхой* (*не то, что эта тетёха*):

> *Соразмерная и мали мальской, и необъятности живной твоей жизнища... даже и при ближайшем рассмотрении, если глядеть на нее, правда недолговато и не в упор, вовсе никакая она и не* ***бабища****, нет, вопреки всему — не* ***баби-***

***ща**, кто бы что про нее, сладкословьем разоряясь, ни врал!* (В. Володин. Там, на краешке бессмертного лета. Быль); *Нелли — современная, интересная женщина, не то, что эта **тетеха** в соседней комнате* (Т. Тронина. Никогда не говори «навсегда»).

В ряде случаев контекстное употребление номинаций, обозначающих грубых женщин, сопровождается лексемами, обозначающими употребление спиртных напитков (*подпитие*, *пьяная* и под.):

*Экзальтированные женщины за сорок, **мужички** в подпитии, чудаки, немного растерянная молодежь — все они кажутся обреченными на провал* (В. Корецкий. Герой с тысячью лиц).

Частотно употребление, подчёркивающее принадлежность женщины к группе, — *одна из хабалок*:

*[Олег Юсупов (муж)] Nika, а вот одна из **хабалок**) спасибо, оставлю этот пирожок тебе) а то еще скажете, что кавказцы пирожок у русских отобрали* (Форум: Жители Пугачева из-за убийства десантника перекрывали трассу); *[Nika Demidova (жен)] Муслима, а что еще за «одна из **хабалок**»? а потом будут говорить, что русские первые начали [)] вы видите негатив по отношении к вам, даже там где его нет...* (Форум: Жители Пугачева из-за убийства десантника перекрывали трассу).

Иногда используются дополнительные слова, которые идентифицируют грубую женщину по национальному признаку (*русская халда*) или по профессии (*хамка-кассирша*):

*Длинное тулово её в фартуке походило на выпуклый щит омоновца, из-под которого видны были только смявшиеся кривые ножки. Еврейка не признала русскую **халду** сразу. Чаепитие за столом напоминало развод в суде* (В. М. Шапко. Синдром веселья Плуготаренко); *До осени Виола чуть было не опоздала на поезд до города счастья, куда покупались билеты у сварливой **хамки**-кассирши в платке* (В. Іванів. Конец Покемаря).

В ходе исследования обнаружилась интересная номинация *бой-баба*, которая также является примером женской номинации с поведенческими характеристиками в русском языке. Оно используется для описания женщины, обладающей силой, храбростью и атрибутами, обычно ассоциируемыми с мужским поведением. Например:

*Эта **бой-баба** смело защищает своих близких от любой угрозы; Она проявила свою силу и мужество, став настоящей **бой-бабой** в борьбе за справедливость; **Бой-баба** лидирует в команде и вдохновляет своих товарищей на подвиги; Она необычайно сильная и выносливая женщина, настоящая **бой-баба** в спорте.*

Эти примеры демонстрируют употребление слова *бой-баба* для описания женщины с характеристиками, типичными для мужчины. Они иллюстрируют контексты, в которых данная номинация может использоваться, и подтверждают её семантику в русском языке.

В результате анализа было обнаружено, что женские номинации с поведенческими характеристиками в русском языке имеют разнообраз-

ную семантику и употребление. Некоторые номинации, такие как *бой-баба*, ассоциируются с сильными и решительными чертами характера. Другие номинации, например *бабища* или *тетёха*, связаны с отрицательной характеристикой женщины.

Важным результатом исследования стало выявление контекстуальной зависимости употребления данных номинаций. В разных жанрах и ситуациях употребление женских номинаций может приобретать различные оттенки и смысловую окраску. Например, в литературных произведениях женские номинации могут использоваться для создания образов и передачи определенных эмоциональных состояний.

Результаты исследования показали, что женские номинации с поведенческими характеристиками в русском языке имеют широкий спектр лексических значений. Они могут ассоциироваться с различными чертами характера, от силы и решительности до негативных характеристик. Важным фактором, влияющим на употребление данных номинаций, является контекст, в котором они используются; употребление этих номинаций может существенно различаться в разных жанрах и ситуациях, приобретая разные оттенки и смысловую окраску.

Данные исследования способствуют более глубокому пониманию семантики и использования женских номинаций с поведенческими характеристиками в русском языке. Понимание этих семантических оттенков поможет исследователям, лингвистам и носителям языка лучше интерпретировать коммуникативные ситуации, где данные номинации употребляются.

Таким образом, проведённое исследование расширяет наше знание о семантике и употреблении женских номинаций с поведенческими характеристиками в русском языке, может служить основой для дальнейших исследований и обогащения семантической теории русского языка.

Русская система словообразования обладает богатым разнообразием способов создания «женских» слов, особенно в случаях, когда номинации, будь то профессиональные или непрофессиональные, активно используются в разговорной речи. Чтобы получить полную картину таких слов, можно обращаться к информации из Национального корпуса русского языка и других интернет-ресурсов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 15.04.2023).

[2] Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

[3] *Чен Чиао Вен.* Слова, называющие лицо женского пола, в русском языке и речи (словарь vs. Ментальный лексикон говорящего): дис. … канд. филол. наук / СПбГУ. СПб., 2010. 210 с.

Chen Chiao Wen

Chinese Culture University, Taipei, Taiwan

SEMANTICS AND FEATURES OF THE USE OF FEMALE NOMINATIONS WITH BEHAVIORAL CHARACTERISTICS IN THE RUSSIAN LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

This article is devoted to the analysis of the semantics of the use of female nominations with behavioral characteristics in the Russian language based on data from the National Corpus of the Russian Language. The study is carried out to reveal the diversity of lexical meanings and contextual dependence of these nominations. The article uses examples from various textual genres to cover a wide range of uses for women's nominations. The results of the study will allow a deeper understanding of the semantics and use of female nominations with behavioral characteristics in the Russian language.

Keywords: female nominations; behavioral characteristics; semantics; Russian language; Russian National Corpus of the Russian Language; contextual dependence.

НАПРАВЛЕНИЕ 2

СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Русский язык в государственной языковой политике, коммуникативном и образовательном пространстве.

Правовой режим функционирования русского языка.

Русский язык, его социальная дифференциация и социолингвистическая типология в контексте глобальных и региональных общественно-политических процессов.

Специфика русского речевого поведения.

Региональная вариативность русской речи.

Активные процессы в современном русском языке на постсоветском пространстве.

Русский язык в полиэтничном обществе: сосуществование языков и языковая конкуренция.

Русский язык как язык международного и межнационального общения представителей разных культур.

Обусловленность и характерные черты русской речевой практики в диаспорах.

Региональная вариативность русской речи.

Контуры русского сегмента в международном киберпространстве.

Социолингвистические параметры русскоязычной интернет-коммуникации.

Боронкин Павел Александрович

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет (ЛЭТИ), Россия

boronkin.pavel@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИМИНУТИВОВ В ВОЕННОМ ДИСКУРСЕ

Причинами активизации диминутивов в военном дискурсе названы интимизация коммуникации, расширение пространства дружеского общения, сокращение границ между людьми, повышение эффективности коммуникации за счет усиления эмоциональности, отторжение от официоза. уход в сферу бытовой коммуникации, разговорности. Описано использование фитонимов, антропонимов эвфемизация для наименования видов оружия, в том числе отаббревиатурные образования.

Ключевые слова: диминутив; уменьшительно-ласкательный суффикс; военный социолект; эвфемизация; эмоциональность.

Диминутивы, или слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, — это особые маркеры языкового сознания говорящего, единицы, обозначающие объекты небольшого размера и одновременно имеющие коннотацию, чаще всего — ласки, нежности, умиления. Выражение диминутивности аффиксальным способом, распространенное в языках синтетического типа, в том числе русского языка, и характерно для разных, чаще — именных частей речи.

В традиционной трактовке диминутивов закрепились их ведущие функции — уменьшительность (*домик, улочка*) и ласкательность, эмоциональность (*голубушка, деточки, маменька, тальяночка*), в XIX веке отмечалось: «…малому свойственно быть милым… Кроме милого, предмет принимает характер жалкого, бедного, робкого, возбуждающего о себе это сознание в говорящем… Кроме чувства «этот предмет мне дорог» в говорящем высказывается часто и чувство собственного смирения, для чего и предмет представляет он в смиренном виде»[1]. Диминутивам также свойственны следующие функции: эмоциональная, экспрессивная, фатическая, оценочная, этикетная (как формула вежливости). Они могут выражать пренебрежение, самоунижение (в древнерусских грамотах), иронию (*защитничек, культурка, муженек*).

«По наблюдению некоторых исследователей, употребление этих форм — характерная черта женской речи: особенно изобилуют они в речи женщин в тех случаях, когда говорят они с детьми или о детях. Однако образования с уменьшительно-ласкательными суффиксами могут встречаться и в речи мужчин, но, как правило, мужчин особо мягкого склада характера»[2]. Использование диминутивов в мужской коммуникации отмечается, не только когда тематика связана с кулинарией или отдыхом (*водочка, закусончик, пивасик, телик, шашлычок*), но и в сфере, далекой от рекреационных условий, тем. Это военный дискурс, где коммуникация осущест-

вляется преимущественно в коллективе мужчин, не всегда отличающихся мягким характером. Интересно рассмотреть особенности и причины широкого использования диминутивов в военном дискурсе, процесс их активизации. В качестве гипотезы можно предположить влияние на данный процесс трансформаций общей социально-культурной атмосферы, массового общественного сознания, оказываемого на языковые процессы.

Многие социологические и психологические исследования среди социальных характеристик современной молодежной коммуникации называют так называемую вторичную инфантильность, невзрослость как характеристику ментальности современного молодого (прежде всего) человека и как характеристику общественного сознания, переформатированного за последние десятилетия. Социология и социальная психология объясняют это реакцией на сложности, проблемы, трудности, с которыми сталкивается современный человек[3], поскольку детство в сознании взрослого ассоциируется с безопасностью, защищенностью от житейских, социальных, политических и прочих трудностей, опасности, исходящей от социума. Эта попытка защититься от опасности коммуникации во взрослом социуме — далеко не единственная причина активизации диминутивов в военном дискурсе.

В военных диминутивах совмещаются мягкость и жесткость, нежность и брутальность. Ужас войны требует быть компенсированным, преодоленным особым образом, и язык программирует сознание на добро, мягкость, нежность, семейный уют. Например, участники СВО по отношению друг к другу используют семейную лексику: *Боевое братство* (единство, тесное сообщество, особые отношения), *батяня, братва, брат, братишка, братан, браток, братюня* (обращения). Очевидно, это подчеркивание и усиление дружеских, семейных связей, что естественно в условиях, когда жизнь каждого из коммуникантов зависит от тех, кто воюет плечом к плечу рядом с ним. В описании событий, боевых действий участники СВО также говорят друг о друге в 3-ьем лице, используя лексему *братишка*.

В речи военных, предполагающей особую строгость, жесткость, маскулинность, диминутивные образования, как неофициальные, так и официальные, нередки: *Ведьмочка* (установка «Торнадо»), *мобик* (недавно мобилизованный), *птичка (БПЛА* — беспилотный летательный аппарат), *Пятнашка* (батальон), «*Сарматушка*» (песня), *«Ополченочка»* (фильм). На личном оружии бойцы делают надписи имен собственных детей *Машенька, Андрейка* — как напоминание о доме, ответ на вызов, как борьба с опасностью, пренебрежение ею, компенсация чувства страха, бравирование своей смелостью.

Диминутивы и бытовая лексика используются не только в разговорной речи военных, но и в официальных наименованиях оружия и экипировки: *Бабочка* (противопехотная мина), *Огонек* (гранатомет), *Кукла*

(костюм для спецподразделений). Во многих из таких наименований используются юмористические мотивы: бесшумность — *Дятел, Канарейка*, внушительные габариты — *Заколка, Игрушка*, *Малка* (самоходная пушка большой мощности, миномет), *Малютка* (противотанковый ракетный комплекс), строгость, жесткость — *Нежность* (наручники), *Ласка* (химический турбореактивный снаряд), *Ласточка* (противолодочная авиабомба), *Обувка* (подствольный гранатомет), «Специфический тип названий — **от противного** — представлен в таких именованиях военной техники, как *Аистенок, Дева, Дятел, Заколка, Звук, Игрушка, Канарейка, Карусель, Курточка, Ласка, Мята, Нежность, Сахароза, Созидание, Украшение, Фата*»[4].

Сходные причины номинации военных реалий, например, различных типов смертоносного оружия (прием наименования по контрасту) наблюдаются в использовании антропонимов — женских имен (не только диминутивов) (в целях эвфемизации и создания контраста): *Варюша, Лидия, Мария, Наташа, Раиса Сергеевна* (БМ-13, РС — реактивный снаряд), *Татьяна* — и фитонимов (наименования цветов и деревьев): *Акация* (самоходная артиллерийская установка), *Апельсинка* (граната Ф1), *Василек* (автоматический миномет), *Гиацинт* (самоходная пушка), *Герань (Геранька)*, *Гвоздика* (самоходная артиллерийская установка), *Лепесток* (противопехотная мина), *Пион* (самоходная артиллерийская установка с пушкой), *Тюльпан* (самоходный миномет). Принцип, лежащий в основе такого приема, имеет много общего с использованием диминутивов, также связанных с положительными ассоциациями, содержащих позитивные коннотации. В обоих случаях создается эффект неожиданности, в них есть доля иронии, сарказма, сходная векторная направленность «от плохого — к хорошему».

Противоположный вектор — с целью усиления негатива — также возможен, ср. официальные, народные и журналистские наименования: *Вампир, Ведьмочка, Змей Горыныч, Мотолыга, Сатана*, *Сучка, Ублюдок, Укорот*. Нельзя также не учитывать естественное стремление авторов подобных наименований к эвфемизации с целью шифровки, кодирования информации, не подлежащей распространению.

Помимо официальных наименований, ономастическое пространство Российской армии включает в себя и неофициальные номинации с использованием диминутивов: *Адреналинчик, Андрюша, Балеринка, Ванюша, газик, Катюша, Козлик, Таблетка*, *Шишарик*[5].

С другой стороны, официальную и неофициальную номинацию видов оружия с использованием диминутивов как единиц с положительной коннотацией (ласки, нежности) можно уподобить обращению к неодушевленным предметам, от которых зависит жизнь, как к дорогим и близким людям, своего рода вербальное их задабривание, заговор, уговаривание, заклинание, некое суеверие тотемного типа.

Очевидно, что основной причиной использования в военном дискурсе диминутивов следует признать то, что данная коммуникация характеризуется повышенной эмоциональностью, желанием говорящего побороть воздействие негативной реальности вербальными методами. Позитивные эмоции, ласка, нежность, доброта помогают преодолевать ужас, связанный с предназначением и результатами действия оружия, противостоять ему и подавлять страх.

Повышенный эмоциональный градус коммуникации осложненного типа (военные условия), где потребность в положительных эмоциях особенно сильна, требует концентрации лексем с позитивной коннотацией. Это отвечает намерениям коммуникантов, превышает привычные для нейтральных условий количественные параметры и помогает участникам коммуникации преодолеть ужасы военной обстановки, избавиться от страха смерти и т. д.

Намеренная концентрация диминутивов в сочетании с военной тематикой (песня Д. Майданова «Сарматушка») — стилистический прием, показывающий, что сделанные нами выводы не случайны. Это заголовок, обыгрывающий название стратегического ракетного комплекса и межконтинентальной баллистической ракеты «Сармат» и повторяющийся в каждом припеве 5 раз, затем — диминутивы *матушка, Штатушки, супостатушка, зрадушка, Иванушка, солдатушка, братушка.* При помощи суффикса *-ушк-* созданы окказионализмы от названия *США* и от украинизма *зрада*, а лексемы *матушка, супостатушка* и *Иванушка* ассоциативно связывают слушателя с русской народно-поэтической, фольклорной традицией. Примечательно, что в православии этот суффикс активен в народных ласковых обращениях к любимым святым: *Ксенюшка, Матронушка, Николушка, Серафимушка*.

Среди причин усиления использования диминутивов в военном дискурсе следует отметить интимизацию коммуникации, одомашнивание, сокращение дистанции между людьми и расширение дружеского пространства, тенденцию к разговорности, свободе, непринужденности, интимности, дружескому общению, программирование сознания на добро, мягкость, нежность, домашний, семейный уют как компенсацию отторжения от семейных связей, любимых и близких людей, усиление эмоциональности, бравирование, подчеркивание своей смелости, молодечества, преодоление страха смерти; а также отторжение от официоза, уход в сферу обыденной коммуникации, освобождение от официальной регламентации, векторное направление «от официальности — к семейно-бытовой повседневности, человечности».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Аксаков К. С.* Опыт русской грамматики // Полное собрание соч. К. С. Аксакова. Сочинения филологические. Ч. 2. Т. 3. М., 1880. С. 63.

[2] *Козловская Т. Л.* «Хочу сказать о языке сахарном, сладеньком, сусальном» // Русская речь. 1992. № 3. С. 56.

[3] *Ардельянова Я. А.*, *Саидов Б. Ш.* Факторы и условия инфантилизации современной молодежи // Теория и практика общественного развития. 2018. № 4 (122) С. 34.

[4] *Родина Н. А.* Юмористические мотивы номинации российской военной техники // Неофилология. 2019. Т. 5. № 19. С. 332.

[5] *Попова О. А.*, *Соболева О. В.* Ономастическое пространство российской армии (на материале наименований военной техники и вооружения) // Филологические науки. Теория и практика. Тамбов: Грамота, 2016. № 3 (57): В 2 ч. Ч. 2. С. 129–131.

Boronkin, P. A.

Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI", Russia

ACTIVATION OF DIMINUTIVES IN THE MILITARY DISCOURSE

The article describes activation of diminutives in the military sociolect. The reasons for this phenomenon are intimization of communication, expansion of the space of friendly communication, reduction of boundaries between people, increasing the effectiveness of communication by increasing emotionality, rejection of officialdom, care in the sphere of everyday communication, colloquialism, The use of phytonyms, anthroponyms, euphemization for naming weapons, including abbreviated formations are also described.

Keywords: diminutive; diminutive suffix; military sociolect; euphemization; emotionality.

Важник Сергей Александрович

Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь

waznik@yandex.ru

СИНТАКСИЧЕСКИЕ БЕЛОРУСИЗМЫ В БЕЛОРУССКОМ РУССКОМ

В статье описывается белорусская языковая личность, билингвальная и поликультурная. Определён объём понятия «национальная синтаксическая идиоматика». Представлены многочисленные случаи, обусловленные влиянием на синтаксическую систему русского языка синтаксической системы белорусского языка, белорусско-русской синтаксической интерференции, в том числе и потенциальной.

Ключевые слова: белорусская языковая личность; белорусский вариант русского языка; национальная синтаксическая идиоматика; синтаксическая интерференция.

Функционирование русского языка в Беларуси (языка коммуникации) имеет свою специфику. Не случайно Б. Ю. Норман говорит о «дивергентном развитии русского языка» в Беларуси[1]. В белорусском варианте русского языка представлена особая система ценностей, которые отражают не собственно русскую, а «свою» — национальную (региональную) — картину мира.

В условиях близкородственного билингвизма на белорусский русский активно влияет близкородственный белорусский язык (язык национальной культуры), что активизирует на всех языковых уровнях интерференционные процессы. Это, как отмечал А. Е. Супрун, следует учитывать в процессе преподавания русского языка в Беларуси — в **национальной школе**[2]. Отметим при этом, что русский язык в Беларуси имеет статус государственного языка со всеми вытекающими из этого особыми правами и привилегиями последнего, даже в отношении к языку титульной нации.

1. Белорусская языковая личность. Современная Беларусь — уникальное социокультурное пространство, в рамках которого происходит взаимодействие и взаимопроникновение различных культур — белорусской и русской, белорусской и польской, белорусской и украинской, белорусской и литовской, белорусской и латвийской. Особое значение при этом имеет так называемое «пограничье», где на стыке двух культур осуществляется поликультурный характер коммуникации. В настоящее время на первое место (по численности носителей и по приоритету отношений между народами) выходит диалог белорусской и русской культур. В таких условиях формируется **белорусская языковая личность.** И если в отношении русских говорят о поиске «загадочной русской души», то белорусы могут похвастаться наличием **двух загадочных душ** (аллюзия

на белорусский национально-прецедентный текст *«Две души»* Максима Горецкого, классика белорусской литературы).

Белорусская языковая личность — **билингвальная** по своей сути. Вспоминаются при этом «избранные места» из монографии Ю. Н. Караулова *«Русский язык и языковая личность»*, где учёный отмечает, что проблема **двуязычной личности**, которая формируется в условиях «гармонического двуязычия»[3], ещё найдёт своего исследователя. Но для этого должны быть созданы определённые социолингвистические и психолингвистические предпосылки.

Карауловское **«гармоническое двуязычие»** видится нам как некая идеальная ситуация, подтверждение чему языковая ситуация современной Беларуси. Это ситуация **несбалансированного близкородственного двуязычия** с явным перекосом в сторону русского языка: говорящих по-русски в Беларуси существенно больше, особенно среди городского населения. Количество абитуриентов, выбирающих русский язык на ЦЭ (ранее — ЦТ) в разы превосходит количество «адептов» родного языка. Если в советское время русский и белорусский языки «разводились» по линии *«городской — деревенский»*, включая уничижительное *«колхозный»*, то, начиная с 90-х годов XX века, акценты существенно изменились в сторону *«престижности — элитарности»*: *«мовай»* владеет национальная элита. Таким образом, можно говорить об оппозиционной паре *белорусская языковая личность*[4] vs. *беларуская моўная асоба.*

2. Национальная синтаксическая идиоматика. Белорусский и русский языки близкородственные, однако близкородственные — не значит тождественные. Существует «иллюзия тождества» между белорусским и русским языками[5]. По нашим наблюдениям, русский поймёт только примерно 20–30% белорусскоязычного текста. Классический пример *Конікі трашчалі ў канюшыне* и его перевод инофонами на русский язык стали прецедентными ещё в 80-е годы XX века[6]. На самом деле имеет место множество самых разнообразных скрытых отличий, выделяемых по линиям *«нейтральность — коннотированность — стилистическая маркированность», «центр — периферия»* и т. д.

Нередко приходится слышать, что **синтаксис белорусского и русского языков — полностью тождественные системы.** Это очень завышенные ожидания относительно «толерантности» белорусского языка по отношению к языкам-«соседям». Отметим высокую степень тождеств и сходств среди системных эквивалентов — конструкций одинаковой структуры с формально тождественными или сходными средствами, в том числе среди фразеосхем[7]. На фоне максимального сходства сопоставляемых систем выявляются скрытые различия, определяющие национальное своеобразие языков. Специфика отмечена даже на уровне транзитивных конструкций типа *Кошка лижет молоко*, которые отно-

сятся к основному «модельному ряду» того или иного языка особенно в случае «подключения» диахронии и диалектного материала. Так, современный русский литературный язык ориентирован на селективную категорию «*одушевлённость / неодушевлённость*». Белорусский литературный язык в диахронии (до 30-х гг. XX века) — на «*персональность / неперсональность*». «*Персональный*» *вариант* транзитивной модели отмечаем и в белорусских диалектах.

В синтаксических системах белорусского и русского языков определённо больше сходств, чем различий, однако все эти различия очень часто касаются таких синтаксических единиц, значение и форма которых имеет национальную специфику, что даёт основание говорить о **национальной синтаксической идиоматике** (далее — *НСИ*).

НСИ мы рассматриваем широко, включая в объём этого понятия не только собственно фразеологию, но также идиоматические единицы нефразеологизированного характера. Например, случаи лексической, семантической и синтаксической сочетаемости. Не последнее место здесь занимают также национально-маркированные прецедентные высказывания и тексты. Более того, случаи НСИ квалифицируем как случаи **потенциальной синтаксической интерференции**. Сравним русские и эквивалентные им белорусские идиомемы:

> русск. ***родной*** *язык* — бел. ***матчына*** *мова;* ***смеяться над*** *к.-л.* — ***смяяцца з*** *к.-н. / да к.-н.;* ***жениться на*** *к.-л.* — ***ажаніцца з*** *к.-н.;* ***топить*** *печь* — ***паліць у*** *печы;* ***колоть*** *дрова* — ***біць*** *дровы;* ***закрыть*** *глаза* — ***заплюшчыць*** *вочы;* ***начинает*** *морозить* — ***бярэцца на*** *мароз,* ***в тихом омуте*** *черти водятся* — ***ціхая свіння*** *глыбока рые;* ***и на старуху*** *бывает проруха* — ***і на дзеўку*** *грэх бывае; дел* ***по горло*** — *работы* ***па вушы;*** ***ты прав (а)*** — ***маеш рацыю*** / *твая праўда;* ***как говорится*** — ***так бы мовіць / як той казаў*** и др.

Как видим, в большинстве приведённых случаев при переводе с языка на язык нельзя прибегать к дословному переводу. Как и в случае с фразеологизмами, следует искать соответствия и эквиваленты в своём языке. В противном случае это приведёт не только к калькированию, но и к стиранию образной этнокультурной системы того или иного языка[8]. Таким образом, *национальная синтаксическая идиоматика* — наиболее важный элемент в «анамнезе» синтаксического строя того или иного языка, а *идиоматичность* — основная черта всех национальных языков.

3. Белорусско-русская синтаксическая интерференция. В условиях негармонического белорусского билингвизма имеет место особый социокультурный и психолингвистический фон восприятия и порождения текстов на русском языке, когда, независимо от воли белоруса-носителя русского языка, в его сознании взаимодействуют две языковые системы[9], очень близкие и конкурирующие между собой. Именно этим фактом можно объяснить многочисленные случаи **синтаксической интерференции** и связанных с ней системных синтаксических ошибок в речи

русскоязычных белорусов. Синтаксическая интерференция понимается нами как неосознанное использование в русской речи белорусской конструкции (модели, оборота и т. д.).

Наиболее частотной **синтаксической доминантой** белорусского варианта русского языка является конструкция ***смеяться с к.-н***[10]. с формально-грамматическим способом выражения пациенса через синтаксему ***с Gen***. По аналогии с белорусскими предикатами отношений с отрицательной оценкой типа *смяяцца, насміхацца, кпіць, здзекавацца, іранізаваць* и др. Слышу эту конструкцию ежедневно из уст людей разного возраста и уровня образования. Бесспорно, здесь срабатывает толерантное национальное мышление белорусов, которые не могут допустить ситуации «выраженного превосходства» над лицом-объектом[11].

Другие русские глагольные предикаты с подобной семантикой (например, *насмехаться, издеваться, иронизировать, подтрунивать* и др.) практически не встречаются с предлогом *с* в белорусском русском[12]. Их следует считать потенциальными синтаксическими ошибками.

Белорусскими лингвистами зафиксированы следующие случаи белорусско-русской интерференции[13]:

(1) *прийти, вернуться, бежать + с (со) Gen: со школы, с почты, с пущи*[14]*;*
(2) *ходить, пойти в грибы / ягоды;*
(3) *Dat + болеть: мне часто болела голова;*
(4) *заведующий + Gen: кафедры, склада, отдела, фермы;*
(5) *находиться, быть + на Loc: на коридоре; пойти, выйти + на Acc: на коридор;*
(6) *холодно + в Acc: в ноги;*
(7) *жить на Белоруссии;*
(8) *рассказывать, говорить + об Loc: об поездке, об учебе;*
(8) *по + Loc pl: играть по нотах, ходить по дорогах, по окне, лететь по небе;*
(9) *приехать + до Gen: приехать до родителей;*
(10) *весна лучше за зиму;*
(11) *три белые облачка, добрые два часа;*
(12) *не брать до головы, скорей за все.*

Потенциальные синтаксические белорусизмы легко «вычисляются» по работам, посвящённым синтаксическим особенностям белорусского языка в зеркале русского языка[15]:

(1) *благодарить + Dat: брату, маме;*
(2) *болеть, заболеть + на Acc: на грипп;*
(3) *два, три, четыре + Nom pl: столы, ученики;*
(4) *женить, жениться + с Instr: с Машей;*
(5) *извинить + Dat: отцу;*
(6) *идти, бежать, ехать, лететь, посылать, ходить + по Acc: по воду, по отца;*
(7) *писать + до Gen: до учителя;*
(8) *прикоснуться + до Gen: до вас;*
(9) *пойти + до Gen: до доктора;*
(10) *похож + до Gen: до отца;*
(11) *простить + Dat: соседу;*
(12) *сильней, хитрей, больше + за / от Acc: за друга / от тренера;*
(13) *учиться + за / на Acc: за агронома / на агронома* и др.

Белорусский вариант русского языка — продукт языковой деятельности белорусской двуязычной языковой личности. Это особый вариант русского языка, созданный на территории Беларуси самими белорусами и являющийся в настоящее время доминантным языком коммуникации. В идеале двуязычная языковая личность должна в одинаковой степени владеть и одним, и вторым языком и четко видеть границы между языками. Многое зависит в том числе от того, НСИ какого языка усвоена говорящим лучше: если нет такого понимания, то возникают многочисленные случаи межъязыковой интерференции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Норман Б. Ю.* Русский язык в современной Беларуси: практика и норма // Русский язык. 2010. № 6. С. 15.

[2] *Супрун А. Е.* Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе. Мінск: Народная асвета, 1974. 144 с.; *Супрун А. Е.* Содержание обучения русскому языку в белорусской школе. Мінск: Вышэйшая школа, 1987. 230 с.

[3] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. 2-е изд., стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2002. С. 259.

[4] Белорусская языковая личность подробно описана нами в публикации: *Важник С. А.* Следует ли учитывать национальную синтаксическую идиоматику белорусского языка при обучении русскому языку в школах Беларуси? // Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего: Материалы междунар. научно-практич. конф., посвящённой 85-летию со дня рождения проф. Л. А. Муриной / гл. ред. О. В. Проскалович. Минск: БГУ, 2022. С. 13–24.

[5] *Конюшкевич М. И.* Двуязычное медиапространство. Ст. вторая. Влияние русского языка на тексты белорусских СМИ // Медиалингвистика. 2017. № 2. С. 22.

[6] *Ровдо И. С.* О межъязыковых паронимах // Русский язык. Вып. 2: Межвед. сб. / отв. ред. П. П. Шуба. Минск: Изд-во БГУ, 1982. С. 67–68.

[7] *Конюшкевич М. И.* Синтаксис близкородственных языков: тождество, сходства, различия / науч. ред. П. П. Шуба. Минск: Университетское, 1988. С. 148–149; см. также пособие: *Конюшкевич М. И., Корчиц М. А., Лещенко В. А.* Синтаксис русского и белорусского языков: сходство и различия. Мінск: Народная асвета, 1994. 159 с.

[8] *Міхневіч А. Я.* Сінтаксіс // Беларуская мова: Энцыклапедыя / пад рэд. А. Я. Міхневіча. Мінск, 2004. С. 486.

[9] *Норман Б. Ю.* Указ. соч. С. 12–13.

[10] Типология двуязычия и многоязычия в Беларуси / под ред. А. Н. Булыко, Л. П. Крысина. Мінск: Беларуская навука, 1999. С. 90.

[11] *Чумак Л. Н.* Синтаксис русского и белорусского языков в аспекте культурологии. Минск: БГУ, 1997. С. 99.

[12] *Горицкая О. С.* Язык и границы: лексическая и грамматическая специфика русского языка в Беларуси. Минск: МГЛУ, 2021. С. 205.

[13] Типология двуязычия и многоязычия в Беларуси / под ред. А. Н. Булыко, Л. П. Крысина. Минск: Беларуская навука, 1999. С. 44–51, 88–93; *Горицкая О. С.* Язык и границы: лексическая и грамматическая специфика русского языка в Беларуси. Минск: МГЛУ, 2021. С. 195–216.

[14] *Конюшкевич М. И.* Двуязычное медиапространство. Ст. первая. Белорусизмы в русскоязычных текстах белорусских СМИ // Медиалингвистика. 2016. № 4. С. 64.

[15] *Янкоўскі Ф.* Беларуская мова. Мінск: Вышэйшая школа, 1978. С. 25–30; *Прохорова С. М.* Синтаксис переходной русско-белорусской зоны: ареально-типологическое исследование. Минск: Университетское, 1991. С. 54–56, 115, 118–129.

Vazhnik, S. A.

Belarusian State University, Belarus

SYNTACTIC BELARUSIANISMS IN THE BELARUSIAN VERSION OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The article describes the Belarusian linguistic personality, bilingual and multicultural. The scope of the concept of "national syntactic idiomatics" is defined. Belarusian-Russian syntactic interference is presented in numerous cases, including potential ones, due to the influence of the syntactic system of the Belarusian language on the syntactic system of the Russian language.

Keywords: Belarusian version of the Russian language; Belarusian linguistic personality; national syntactic idiomatics; syntactic interference.

Вишнякова Светлана Алексеевна

Университет при Межпарламентской ассамблее ЕврАзЭС, Россия

svetalvish@mail.ru

ПОЗИЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ В СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

В настоящей статье во вступлении говорится о важности продвижения русского языка как мягкой силы, в связи со стратегическими целями России. В основной части рассматриваются параметры индекса глобальной конкурентоспособности языка и параметры русского языка как языка международного значения. Большая часть статьи посвящена анализу положения русского языка в странах, заинтересованных в нем, поддерживающих Россию или нейтральных к ней в 2022 году. Анализируется современное положение русского языка на постсоветском пространстве. Кратко приводится статистика, свидетельствующая о положении русского языка в Европе, странах НАТО до СВО. В статье делаются выводы о позиции русского языка на мировой арене.

Ключевые слова: параметры языка международного значения; конкурентоспособность языка; постсоветское пространство; страны НАТО.

В современной непростой ситуации русофобии особенно важно всеми силами содействовать укреплению позиции русского языка на мировой арене, для чего необходимо осознать место русского языка в мире. Для повышения его статуса в 2005 году вышел «Закон о русском языке» (2006), подписан Указ Президента РФ о проведении «Года русского языка», в 2007 году создан фонд «Русский мир», целями которого являются популяризация русского языка как национального достояния России, важного элемента российской и мировой культуры, поддержка программ изучения русского языка за рубежом. Популяризацию русского языка за рубежом В. В. Путин назвал «мягкой силой», которая продвигает интересы страны за ее пределами. В «Законе о русском языке» (статья 4)[1] большое внимание уделяется продвижению русского языка на мировой арене — его изучению в разных странах мира.

Понятие «мягкой силы» впервые получило юридическое оформление в Концепции внешней политики Российской Федерации, утвержденной президентом В. В. Путиным 12 февраля 2013 года. Под понятием «мягкой силы» понимается «комплексный инструментарий решения внешнеполитических задач с опорой на возможности гражданского общества, информационно-коммуникационные, гуманитарные и другие альтернативные классической дипломатии методы и технологии»[2]. Все эти усилия напрямую увязываются с достижением конкретных стратегических целей: обеспечение благоприятного внешнего окружения, создание альянсов, усиление евразийской интеграции с участием России, сбережение нации в стране и за ее пределами, сохранение и расширение мирового пространства русского языка и культуры всего русского мира[3].

Сотрудники Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина (ГИРЯП) предложили параметры индекса глобальной конкурентоспособности языка. Что касается русского языка, то картина следующая: 1) он занимает 8-е место в мире (258 миллионов чел.) по числу говорящих на русском людей; 2) представлен в 15 международных организациях как официальный язык и занимает 4-е место в мире по этому критерию; 3) в отношении глобальной конкурентоспособности занимает 5-е место в мире; 4) на 7-м месте по численности СМИ, использующих русский язык (31 820 СМИ в мире использует русский язык); 5) на 5-м месте (после английского, китайского, испанского, немецкого) по численности публикаций в международных научных базах данных; 6) занимает 10-е место по числу пользователей в интернете; 7) занимает 2-е место в мире (с 2013 года) после английского по количеству сайтов[4].

В мире свидетельством признания является его статус как языка международного значения. К параметрам языка международного значения относятся следующие: а) большое количество людей считает этот язык родным; б) среди тех, для кого этот язык не родной, есть большое количество людей, владеющих им как иностранным или вторым языком; в) на нем говорят во многих странах на нескольких континентах и в разных культурных кругах; г) во многих странах этот язык изучается в школе как иностранный; д) этот язык используется как официальный международными организациями, на международных конференциях, в крупных международных фирмах[5].

О том, что русский язык является международным языком, свидетельствует его распространенность в мире, количество русской диаспоры на разных континентах. Самые большие русские диаспоры в странах, вышедших из состава СССР: на Украине — 11 000 000, в Казахстане — 5 880 000; в Узбекистане — 2 420 000; в Туркмении — 530 000, в Белоруссии — 1 300 000, в Эстонии — 430 000, в Латвии — 800 000, в Литве — 340 000, в Грузии — 400 000, в Азербайджане — 563 000, в Армении — 90 000, в Молдавии — 56 5000. В евразийской стране Монголии русская диаспора насчитывает 20 000 человек.

В Европе также довольно большая русская диаспора: во Франции — 50 000, в Великобритании — 20 000, в Германии — 20 000, в Польше — 20 000, в Румынии — 30 000, в Болгарии — 15 000, в Чехии — 12 000, в Венгрии и Югославии по 5000, в Словакии — 3000, в Македонии и Хорватии по 1 000. На других континентах также русская диаспора многочисленна: в США — 850 000, в Бразилии — 70 000, в Аргентине — 50 000, в Канаде — 60 000, в Австралии — 18 000, в Новой Зеландии — 1000[6].

Рассмотрим положение русского языка в странах, заинтересованных в нем, поддерживающих Россию или нейтральных к ней в 2022–2023 гг. Насколько зарубежные страны заинтересованы в изучении русского языка как иностранного и как действует «мягкая сила»?

Остановимся на странах Азии, поддерживающих Россию. В настоящее время в Китае в 173 вузах по специальности «Русский язык и литература» учится около 35 000 студентов и аспирантов. Показательным является тот факт, что примерно 45 000 китайских школьников изучают русский как иностранный более чем в 250 школах[7]. Дружественная нам Индия давно взяла курс на изучение русского языка: он преподаётся в более чем 50 вузах. Интерес к русскому языку не ослабевает, напротив, растет. Что касается изучения русского языка в школах, то он входит в учебную программу некоторых школ в Дели, Мумбаи и в некоторых других городах, что тоже свидетельствует о растущей популярности. Центром изучения русского языка является университет им. Джавахарлала Неру, где русский язык изучает более 200 студентов и около 40 аспирантов[8]. В Иране также есть давние традиции изучения русского языка: он преподается в 11 иранских вузах, в них есть кафедры русского языка и литературы. В Тегеранском университете есть аспирантура по изучению русского языка, в нем открыт «Русский центр». В университете Тарбиат Модареса выпускают не только магистров, но и большое число аспирантов. Специалистов по русскому языку готовят также в других университетах: университет Мазендерана, Мешхедский, Гилянский, Альзахра[9]. Русский язык в Монголии стал обязательным иностранным языком с 2006/2007 учебного года во всех средних школах Монголии. В настоящее время в 7-м, 8-м, 9-м классах общеобразовательных школ русский язык занимает ведущее место по количеству часов[10]. Каждый год Москва выделяет монгольским абитуриентам 500 бюджетных мест, чтобы покрыть дефицит преподавателей русского языка в Монголии. В высших учебных заведениях Турции появились факультеты русского языка и литературы; русский язык стал обязательным для будущих работников туристической отрасли, изучение РКИ вошло в программы даже начальных школ. Во Вьетнаме изучение русского языка также включили в школьную программу. Русскому языку обучают в 40 средних и высших учебных заведениях. По данным 2020/2021 гг., русский язык во Вьетнаме преподается в 11 неязыковых вузах, 9 языковых вузах и в 11 спецшколах — всего в 31 среднем и высшем учебном заведении[11]. Русский язык имеет сейчас статус второго иностранного языка. Мьянма (Бирма) также заинтересована в развитии отношений с Россией и в изучении русского языка: в пяти вузах страны действуют кафедры русского языка, из них в трех военных вузах. На базе столичного Янгонского университета иностранных языков фонд «Русский мир» открыл Российский культурный центр с обучением русскому языку. В Сирии Башар Асад придал русскому языку статус второго национального языка (с 2017 года) в благодарность за помощь в борьбе с террористами ИГИЛ. Русский язык изучают в школах с 7-го класса и в вузах. В Дамаске открыта первая русская школа на Ближнем Востоке за последние 100 лет. По данным 2020 года, его изучает 20 000 школьников[12].

В ряде арабских стран только начинается изучение русского языка. Так, в Саудовской Аравии дети изучают его в некоторых школах Эр-Рияда. Обязательным стало изучение русского языка гидами. Открылись первые курсы изучения русского языка в столице Бахрейна — в Манаме. Устойчивый запрос со стороны общества на изучение русского языка в связи экономическим сотрудничеством проявляется в Объединенных Арабских Эмиратах, где обязывают учить русский язык чиновников для встреч с представителями Российского делового совета. В 2022 году в столице ОАЭ приняла первых учеников «Русская школа Абу-Даби» с российской программой обучения[13].

Каир стал первым городом в Египте, где с 2021 года начал работу Центр открытого образования на русском языке. Центры русского языка начали работать в Каире с 2000 года. По данным 2019 года, в Хургаде насчитывалось около 20 центров, где преподается РКИ, 4 русские школы и несколько детских садов, в которых проводится обучение на русском языке[14]. Центральноафриканская Республика (ЦАР), заинтересованная в военной поддержке России, стала активно продвигать изучение русского языка, который с 2022 года стал обязательным предметом в университетах, где его изучают с первого курса от бакалавриата до магистратуры. В школах русский язык изучали с 1970-х годов, был перерыв в изучении, а с 2019 года его изучение возобновилось. ЦАР является примером успешного продвижения российской «мягкой силы». «В университете те, кто хочет знать российскую экономику, технологии, смогут быть на таком уровне, чтобы читать и понимать», — заверил министр образования ЦАР Жан-Лоран Сисса-Магале в интервью РИА Новости[15].

Как же обстоят дела с русским языком на постсоветском пространстве? Русский язык в Казахстане является официальным, языком межнационального общения, что закреплено в Конституции. В Киргизии он второй по числу им владеющих после киргизского. Президент Садыр Жапаров высказался за сохранение русского языка и русской культуры, в 2022 году в Киргизии вышел закон о русском языке как официальном, что закреплено в Конституции. В Белоруссии русский является одним из двух официальных языков государства. Согласно конституции Абхазии, русский язык является вторым государственным языком республики. В Азербайджане это второй родной язык (родной для 150 000 граждан), за 30 лет доля русскоязычных изданий выросла с 20% до 36%, а численность русских школ достигла 360. В 18 вузах и 38 средних учебных заведениях преподавание ведется на русском языке.

В Европе русский язык до СВО входил в первую пятерку по числу изучающих его студентов. Он опережал даже итальянский, который стоял на 6-м месте. Весной 2001 года на заседании президиума МАПРЯЛ в Манчестере было принято решение о вступлении МАПРЯЛ в Международную федерацию преподавателей живых языков (FIPLV). Наибольшее

количество вузов, в которых преподается русский, находится в Германии. Очень популярен русский в Канаде; в университетах и ряде школ США. Он преподается в университетах Испании (Русский центр в университетах Гранады, Комплутенса в Мадриде, Саламанки, Валенсии). В Италии русский язык изучается в четырех Центрах русского языка (Миланский и Пизанский, Неаполитанский «Л'Ориентале», центр при Веронской ассоциации «Познаём Евразию»). Всего в Италии русский язык преподается в 112 государственных средних школах и 36 университетах[16] (Миланский, Католический университет Святого Сердца (Милан, г. Брема), Ca' Foscari в Венеции, Падуанский и др.; 7 в Центральной Италии и 7 на юге Итали, включая Сицилию). Русский язык преподают в университетах Франции: в Кане, Клермон-Оверни в Клермон-Ферран, Франш-Конте в Безансоне, Гренобльский альпийский и др. В иностранных вузах работает 78 кафедр и отделений русского языка и литературы, на них обучались более 8000 студентов. Русским языком владеют как вторым языком 113 миллионов человек.

Предварительные выводы. Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что русский язык и в современной ситуации занимает передовые позиции на мировой арене: 1) русский язык имеет статус официального и рабочего языка в большинстве международных межправительственных организациях, членом которых является Россия (ООН, ЮНЕСКО, МАГАТЭ, ОБСЕ, ЮНЕСКО, ШОС, ОБСЕ, СНГ, ЕЭП, ОДКБ и др.); в настоящее время на русском языке говорит 146 миллионов граждан РФ и 127 миллионов — за рубежом; 2) это язык мирового значения (объединяет более 2 млн человек по всей планете), который для стран мира является языком науки, культуры, международной политики.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] ФЗ «О государственном языке Российской Федерации». Законопроект № 221977–8. Мягкая сила русского слова. [Электронный ресурс] // РСМД. Российский совет по международным делам. — URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/myagkaya-sila-russkogo-slova/ (дата обращения 18.02.2023).

[2] Концепция внешней политики Российской Федерации (утв. Президентом РФ 12.02.2013) [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации [М., 2013]. — URL: https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-vneshnei-politiki-rossiiskoi-federatsii-utv-prezidentom/ (дата обращения: 18.02.2023).

[3] *Бовт Г.* Мягкая сила русского слова. [Электронный ресурс] // РСМД. [М., 2013]. — URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/myagkaya-sila-russkogo-slova/ (дата обращения: 18.02.2023).

[4] Индекс положения русского языка в мире. 30 лет содружеству независимых государств. Индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс) / сост. А. Л. Арефьев и др.; под ред. М. А. Осадчего. М.: Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, 2020. С. 22–32.

[5] Международный язык [Электронный ресурс] // Википедия. — URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/ (дата обращения: 18.02.2023).

[6] Русские диаспоры в мире: Где самая большая из них в 2023 году (24.03.2023)/ [Электронный ресурс] // VisaSam.ru. — URL: https://visasam.ru/emigration/vybor/russkie-diaspory-v-mire.html (Дата обращения: 16.04.2023).

[7] *Волков К.* Интерес к русскому языку в Китае и китайскому в России вырос в разы. [Электронный ресурс] // Российская газета. RGRU. — URL: https://rg.ru/2021/02/11/interes-k-russkomu-iazyku-v-kitae-i-kitajskomu-v-rossii-vyros-v-razy.html (дата обращения 19.02.2023).

[8] *Бхатнагар М.* В Индии существует большой интерес к изучению русского языка [Электронный ресурс] // Русский мир. Информационный портал фонда «Русский мир». — URL: https://russkiymir.ru/publications/256370/ (дата обращения: 19.02.2023).

[9] *Иды И.* Как обстоят дела с изучением русского языка в Иране [Электронный ресурс] // ИноСМИ. — URL: https://inosmi.ru/20180916/243243486.html (дата обращения: 19.02.2023).

[10] *Свердлова Н. А., Энхбаатар У.* Русский язык: история и перспективы изучения в Монголии // «Magister Dixit». Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2015. № 1/10 октябрь. С. 34–40.

[11] *Нгуен Тхи, Кхань Ван.* Русский язык во Вьетнаме: сферы функционирования и преподавания // Молодой ученый. 2021. № 20 (362). С. 174–177.

[12] *Мельников В.* Русский язык в Сирии изучают уже 20.000 школьников. [Электронный ресурс] // RiaRu. — URL: https://ria.ru/20200602/1572323797.html 02/06/2020/ (дата обращения: 19.02.2023).

[13] *Новоселова Е.* О какой Русской школе президент ОАЭ Мухаммед Аль Нахайян рассказывал Владимиру Путину [Электронный ресурс] // RGRU. URL: https://rg.ru/2022/10/13/o-kakoj-russkoj-shkole-prezident-oae-muhammed-al-nahajian-rasskazyval-vladimiru-putinu.html (дата обращения: 19.03.2023).

[14] *Горячева Ю.* В Египте Россию любят и уважают. [Электронный ресурс] // РМ. Русский мир. —URL: https://russkiymir.ru/publications/252531/ 12.02.19 (дата обращения: 19.03.2023).

[15] *Сысоев Г.* Министр в ЦАР рассказал, зачем в местном вузе будут учить русскому языку. [Электронный ресурс] // РИА Новости, 30.11.2021. // URL: https://ria.ru/20211130/tsar-1761444339.html (дата обращения: 19.03.2023).

[16] *Бокале П.* Русистика в Италии // Россия. 2021. № 10 [Электронный ресурс]. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rusistika-v-italii/viewer (дата обращения: 19.03.2023).

Vishniakova, S. A.

University at the EurAsEC Interparliamentary Assembly, Russia

THE POSITION OF THE RUSSIAN LANGUAGE ABROAD IN MODERN POLITICAL CONDITIONS

In the introduction of this article the author talks about the importance of promoting the Russian language as a soft power, in connection with Russia's strategic goals. The main part examines the parameters of the global competitiveness index of the language and the parameters of the Russian language as a language of international importance. Most of the article is devoted to the analysis of the position of the Russian language in the countries interested in it, supporting or neutral to Russia in 2022. The current situation of the Russian language in the post-Soviet space is analyzed. Statistics on the situation of the Russian language in Europe, the NATO countries before the Special Military Operation are briefly presented. At the end of the article, conclusions are drawn about the positions of the Russian language on the world stage.

Keywords: language parameters of international importance, language competitiveness, post-Soviet space, NATO countries.

Дединкин Александр Леонидович,
Лавицкий Антон Алексеевич

Витебский филиал Международного университета «МИТСО», Республика Беларусь

anton_lavitski@mail.ru; alexanderdedinkin@yandex.by

РУССКИЙ ЯЗЫК В ДИНАМИКЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ СТРАН СОДРУЖЕСТВА НЕЗАВИСИМЫХ ГОСУДАРСТВ

В статье рассматривается положение русского языка в странах СНГ с позиции языковой политики данных государств. Представлены видение общих тенденций (конституционное закрепление особого статуса русскоязычной коммуникации, ее премиальное положение в отдельных сферах, снижение уровня своей значимости) и краткий аналитический обзор реального положения дел для каждого государства.

Ключевые слова: языковая политика; русский язык; государственный язык; национальный язык; официальный язык; языковое планирование.

Язык являет собой особый феномен общественно-политического дискурса. Это очень токая и хрупкая материя, значение которой в системе общественных отношений нельзя недооценивать. Неслучайно У. М. Бахтикиреева прозорливо замечает, что «непродуманная и неадекватная <…> языковая политика и языковое планирование подтачивают государственную систему изнутри подобно ржавеющей шестеренке в механических часах, постепенно подвергающей коррозии всю часовую систему»[1].

Действительно, наша история хранит достаточно свидетельств того, как «языковой вопрос» становился триггером социальной нестабильности и проблем государственного уровня. Неслучайно исследователи отмечают, что «лингвистические проблемы никогда не являются автономными, так как всегда представляют собой логичный ответ на социальный, политический, экономический, религиозный, идеологический <…> контекст, в котором протекает человеческая жизнь»[2] (перевод наш. — *А. Л. и А. Д.*).

Изучение вопросов языковой политики на пространстве стран-участниц СНГ видится достаточно актуальным и значимым как с точки зрения аналитической оценки специфики лингвистического ландшафта, так и с позиции компаративного исследования подходов в регулировании обозначенного аспекта национальной политики. Избранный регион является уникальным, так как, во-первых, отличается этнокультурным разнообразием (здесь проживают славянские, романские, тюркские, персидские народы), а во-вторых, его государственная независимость, равно как и самостоятельность в языковой политике, представляется относительно молодой и находится еще в стадии формирования.

Русский язык имеет особое историческое значение для пространства СНГ. Им владеет значительная часть населения, однако вместе с тем, по замечанию В. М. Шаклеина «распад СССР во многом отразился негативно на позициях русской культуры и русского языка. Потеряв свою глобализаторскую функцию, русская лингвокультура неожиданно для всех стала приобретать черты лингвокультуры отторгаемой»[3]. И в то же время, «там, где пропадает русский (язык. — *А. Л. и А. Д.*), он не замещается иным, там образуется вакуум»[4].

Языковая политика активных членов СНГ (Азербайджан, Армения, Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Молдова, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан — Российская Федерация в данной статье нами не рассматривается из-за специфики ее культурно-языкового ландшафта и административного устройства) в области русского языка вариативна и условно может быть систематизирована по двум направлениям.

1. *Законодательное закрепление русского языка в системе государственного устройства* (Беларусь, Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан).

В Беларуси русский язык имеет конституционный статус государственного языка наравне с языком титульной нации — белорусским. Фактически же он доминирует во всех сферах социальных отношений, кроме культуры, где по очевидным причинам это не возможно. Парадоксальным, однако, является тот факт, что, согласно данным последней переписи населения (2019 г.), 60,3% жителей станы считает родным белорусский язык. Иными словами, он реализует символическую функцию этнической самоидентификации.

Особые конституционные права имеет русский язык и в основном законе Кыргызстана. Его статус обозначен как официальный, а национальный язык является государственным. Такое положение русского языка рассматривается как возможность его полноценного использования в сферах государственного управления, экономике, образовании и т. д. Фактически же языковой вопрос в стране представляется более сложным. С одной стороны, владение русским языком — обязательное требование для государственных служащих, оно дает расширенные возможности для получения качественного образования и трудоустройства. Но, с другой стороны, в Кыргызстане ощутимы националистические настроения (особенно в регионах), проявляющиеся в том числе в виде локальных конфронтаций на языковой почве.

В настоящее время казахская конституция предполагает использование русского языка в сфере государственного управления. Сам он при этом имеет статус языка межнационального общения (в Казахстане проживает около 20% русских и еще более 5% населения — в основном белорусы, украинцы, евреи — считают его родным). В стране на государственном уровне реализуется программа трехъязычия, концепция

которой подразумевает повсеместное владение жителями страны тремя языками: казахским как единственным государственным, русским для межкультурной и межэтнической коммуникации, английским как доминирующим в науке, образовании и бизнес-отношениях. Пока ощутимее всего проявляется тенденции к усилению позиций национального языка и продвижению английского.

В Таджикистане русский язык имеет конституционный статус языка межнационального общения. Серьезных социальных конфликтов в стране по этому поводу не зафиксировано. Несмотря на значительный отток русскоязычного населения из страны в 1990-х годах, премиальное положение языка сохранилось в академический среде и науке. Он входит в обязательную программу общеобразовательной школы и играет важное значение в сфере внешнеэкономических отношений.

2. *Придание русскому языку статуса иностранного языка*. Такое правовое положение характерно для Азербайджана, Армении, Молдовы, Туркменистана и Узбекистана.

В Азербайджане русский язык хотя и не имеет особой позиции, но рассматривается как один из важнейших компонентов образовательной политики, суть которой сводится к «активному формированию системы трех языков: азербайджанский (официальный (государственный) и национальный язык), русский и иностранный (английский, немецкий, французский либо другой)»[5]. Однако пока реальность демонстрирует более активный интерес к английскому языку и снижение позиций русского во всех сферах социальных отношений.

Несмотря на законодательное государственное моноязычие, положение русского языка в Армении остается достаточно значимым. Он является важным игроком в культурном и образовательном пространствах. В последние годы также наблюдается актуализация русскоязычной коммуникации в сфере экономических отношений. При этом вопрос о придании языку особого статуса пока не обсуждается, что, по нашему мнению, связано с относительным социальным консенсусом в этом вопросе.

Языковой вопрос в Молдавии — достаточно болезненная тема. На первом месте здесь стоит вопрос о статусе национального языка. Вторую позицию, в том числе и по распространенности, занимает русский язык. Среди жителей страны менее 5% населения не владеет им ни в какой-либо степени, а большинство достаточно хорошо может понимать и изъясняться на нем. Русскоязычная диаспора (русские, белорусы, украинцы) представляет около 15% проживающих в государстве. Особый статус (язык межнационального общения) русский язык имел в Молдове до начала нового тысячелетия, однако потерял его по решению Конституционного суда. На государственном уровне русский язык не поддерживается. Он продолжает играть определенную роль в межкультурном взаимодействии и образовании, хотя теряет свои позиции. В повышении

статуса языка пока не помогает и его активная популяризация: в стране проводится большое количество соответствующих культурных и научных мероприятий, реализуются многочисленные социальные проекты.

В Туркменистане русский язык имеет элитарный статус. Им владеет незначительное число высокообразованной элиты. Если ранее развитию языка способствовало беспрепятственное получение на нем высшего образования за границей, то в настоящее время эти возможности существенно снизились. Данных о наличии в стране конфликтов на языковой почве также нет.

В Узбекистане правовой статус русского языка не закреплен, то есть фактически он является иностранным. При этом в последние годы он востребован в сферах социокультурного и межнационального общения, в образовании и экономике. В стране наблюдается общественное согласие в вопросах языковой политики.

Таким образом, вопросы языковой политики являются актуальным исследовательским полем, так как дают богатую пищу для размышления не столько специалистам в области лингвистики, сколько философам, политологам, социологам и др. Это возможность не только получить социолингвистический портрет языковой личности в конкретном географическом ландшафте, но провести глубинный анализ социально-политической обстановки, проблем государственного уровня. Кроме того, это еще и способ сохранения межэтнического мира, развитие культурного взаимодействия.

Краткий анализ положения русского языка на пространстве СНГ показывает, что его положение отличается тремя тенденциями.

В первом случае русскоязычная коммуникация имеет юридически сильную позицию и актуальна практически во всех сферах государственного управления и социальных отношений. Такое положение дел характерно для Беларуси, Кыргызстана и Таджикистана.

Вторая тенденция прослеживается в Армении, Казахстане, Узбекистане, где русский язык имеет достаточно сильные позиции во многих отраслях, в первую очередь в образовании, науке, экономике и межкультурном взаимодействии. Пока в данных государствах сохраняется социальный (а в Казахстане и правовой) консенсус по языковому вопросу. Вместе с тем невозможно предсказать дальнейшую динамику развития языковых процессов в этих государствах.

Наиболее слабые позиции русский язык имеет в Азербайджане, Туркменистане и Молдове. Официальный Баку не сдерживает развитие русского языка и даже предпринимает попытки его популяризации в образовательном пространстве, однако это пока видится неактуальным для общества. В Молдове языковой вопрос стоит наиболее остро, но обусловлено это и рядом других проблем, не касающихся русского языка. Его владение населением является достаточно высоким, но наметившаяся

тенденция свидетельствует о снижении данного показателя в дальней перспективе. В Туркменистане русский язык имеет наиболее слабые позиции, но при этом получил элитарный статус принадлежности в высокообразованной интеллигенции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бахтикиреева У. М.* К вопросу о роли языка в национальных конфликтах // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. М.: Институт языкознания РАН, 2014. С. 242.

[2] *Spolsky B.* Language management. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. P. 216.

[3] *Шаклеин В. М.* Русский язык в условиях современной межкультурной коммуникации // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. 2002. № 15 (54). С. 7.

[4] *Золян С. Т., Акопян К. С.* Русский язык в Армении: история и современный статус // X годичная науч. конф. «Социально-гуманитарные науки». Ч. 3. Ереван: Изд-во РАУ, 2016. С. 380.

[5] *Асадов З. В.* Языковая политика Азербайджана. Место русского языка в системе образования республики // Русский язык за рубежом. 2011. № 2. С. 99.

Dziadzinkin, A. L.; Lavitski, A. A.

Vitebsk Branch of International University "MITSO", Belarus

THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE DYNAMICS OF THE LANGUAGE POLICY OF THE COUNTRIES OF THE COMMONWEALTH OF INDEPENDENT STATES

The article examines the position of the Russian language in the CIS countries from the standpoint of the language policy of these states. A vision of general trends is presented (constitutional consolidation of the special status of Russian-language communication, its premium position in certain areas, a decrease in the level of its significance), as well as a brief analytical review of the real state of affairs for each state.

Keywords: language policy; Russian language; state language; national language; official language; language planning.

Ерофеева Елена Валентиновна,
Павлова Дарья Сергеевна

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Россия

elenerofee@gmail.com; pavlovads@mail.ru

ВИД РУССКОГО ГЛАГОЛА КАК СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПЕРЕМЕННАЯ

В статье рассматривается употребление глаголов совершенного и несовершенного вида в зависимости от пола и возраста говорящего, а также письменной или устной формы речи. Материалом исследования стали 80 письменных и 48 устных текстов — описаний комикса. Анализ употребления глагольных словоформ в письменных текстах показал, что мужчины чаще женщин употребляют совершенный вид, при этом в речи подростков такой разницы не наблюдается. В устной речи подростков частотность совершенного вида выше, чем в письменной.

Ключевые слова: социолингвистическая переменная; глагол; вид; пол; возраст; письменная и устная речь.

Варьирование использования лингвистических единиц и категорий в речи разных социальных групп изучается довольно давно и на разных языковых уровнях, однако грамматические категории достаточно редко рассматриваются в качестве социолингвистических переменных, т. е., по определению У. Лабова, величин, которые зависят «от некоторой нелингвистической переменной социального контекста: говорящего, слушающего, аудитории, обстановки и т. п.»[1]. Очевидно, пренебрежение изучением социолингвистического варьирования в грамматике происходит в силу того, что грамматика считается языковой основой и интуитивно исследователям кажется, что эта основа не может быть подвержена сколько-нибудь серьезному социальному варьированию. Тем не менее еще в 70-х гг. прошлого века было показано, что и на грамматическом уровне в русском языке обнаруживаются социолингвистические переменные[2].

В настоящей статье предметом анализа стало использование глаголов совершенного и несовершенного вида разными социальными группами. Вид является системообразующей категорией русского глагола, характеризующей «ситуацию с точки зрения ее развития во времени (длительности или моментальности; завершенности, повторяемости и т. д.) и позиции наблюдателя по отношению к ситуации»[3]. Важную роль в противопоставлении глаголов совершенного и несовершенного вида играют префиксы, поэтому, согласно точке зрения Л. Янды, «русский язык является языком с глагольными классификаторами, а русские глагольные приставки… представляют собой систему видовых классификаторов»[4]. Таким образом, категория вида отражает ситуацию и взгляд говорящего на нее и в то же время связана с деривационными процедурами. Все это

позволяет предположить, что вид должен быть подвержен влиянию различных социальных факторов.

Действительно, уже показано, что в письменной речи частотность словоформ совершенного и несовершенного вида зависит от пола говорящего: мужчины существенно чаще женщин употребляют глаголы совершенного вида; кроме того, хотя самостоятельно фактор «специальность» не влияет на употребление вида, наблюдается его взаимодействие с фактором «пол»: в речи женщин-гуманитариев совершенный вид используется реже всего[5].

В данной статье изучается варьирование социолингвистической переменной «глагольный вид» от таких параметров, как «пол» (проверка на повторяемость), «возраст», а также форма речи — письменная или устная.

Материалом исследования стали небольшие письменные и устные тексты-описания одного и того же комикса Х. Бидструпа «Чудеса дрессировки». Тексты были получены от 128 информантов: 88 подростков от 10 до 17 лет, 40 взрослых от 22 до 67 лет; среди подростков было 36 юношей и 52 девушки, среди взрослых — 20 мужчин и 20 женщин. У подростков просили описать комикс как письменно (получено 40 текстов), так и устно (получено 48 текстов); взрослые участвовали только в письменной форме эксперимента (получено 40 текстов).

В данных текстах выделялись все глагольные словоформы, у каждой из них определялся вид, затем производились подсчеты использования форм совершенного и несовершенного вида в зависимости от социальных параметров говорящих и формы речи. Все подсчеты представлены в относительных частотах от общего числа глагольных словоформ в текстах.

Общий объем проанализированного материала составил 1944 глагольные словоформы (1388 — в письменных текстах, 556 — в устных текстах).

Результаты. Частота реализации категории вида у глагольных форм, выделенных в текстах, анализировалась в зависимости от формы речи — письменной или устной, а также от пола и возраста информантов и от совместного влияния этих факторов. Расчет относительной частоты производился от общего количества глагольных словоформ, выделенных в письменных текстах.

Данные об использовании глагольных словоформ совершенного и несовершенного вида в письменных текстах в зависимости от фактора «пол» представлены в таблице 1 (в данной таблице объединены данные по взрослым информантам и подросткам).

Таблица 1. Частота использования глаголов совершенного и несовершенного вида в зависимости от параметра «пол» в письменных текстах, отн.

Вид	Мужчины	Женщины
Несовершенный	0,519	0,549
Совершенный	0,481	0,449

Из таблицы 1 видно, что в письменной речи и мужчины, и женщины чаще используют глагольные словоформы несовершенного вида, чем глагольные словоформы совершенного вида, однако совершенный вид используется мужчинами чаще, чем женщинами.

Таблица 2, в которой представлены данные о влиянии параметра «возраст» на выбор видовой формы глагола в письменных текстах, показывает, что использование глаголов совершенного и несовершенного вида подростками и взрослыми почти не отличается: у взрослых на фоне подростков лишь чуть ниже частота использования глаголов несовершенного вида и чуть выше частота совершенного вида.

Таблица 2. Частота использования глаголов совершенного и несовершенного вида в зависимости от параметра «возраст» в письменных текстах, отн.

Вид	Подростки	Взрослые
Несовершенный	0,540	0,532
Совершенный	0,460	0,468

Влияние сочетания параметров «пол» и «возраст» на частотность глаголов разного вида в письменных текстах показано в таблице 3. Видно, что у всех четырех рассмотренных половозрастных групп количество глаголов несовершенного вида в письменной речи больше, чем глаголов совершенного вида; однако у взрослых мужчин это количественное превосходство минимально (51 и 49%) и можно считать, что в письменной речи данной социальной группы количество глаголов разных видов почти равное. Таким образом, у лиц мужского пола наблюдается увеличение употребления словоформ совершенного вида в процессе взросления.

Кроме того, данные таблицы 3 говорят об устойчивом соотношении использования категории глагольного вида у лиц женского пола независимо от возраста: и у девушек, и у взрослых женщин разница межу количеством глаголов совершенного и несовершенного вида максимальна (10%) и количество словоформ глаголов несовершенного вида в их речи максимально.

Таблица 3. Частота использования глаголов совершенного и несовершенного вида в зависимости от сочетания параметров «пол» и «возраст» в письменных текстах, отн.

Вид	Подростки		Взрослые	
	Юноши	Девушки	Мужчины	Женщины
Несовершенный	0,527	0,552	0,511	0,548
Совершенный	0,473	0,448	0,489	0,452

Перейдем к рассмотрению параметра формы речи. Поскольку устные тексты в материале эксперимента были представлены только от инфор-

мантов-подростков, для сравнения реализации глаголов совершенного и несовершенного вида в устной речи было взято 48 устных и 40 письменных текстов, полученных от информантов-подростков (см. табл. 4).

Таблица 4. Частота использования глаголов совершенного и несовершенного вида в устных и письменных текстах подростков, отн.

Вид	Устные тексты	Письменные тексты
Несовершенный	0,560	0,638
Совершенный	0,440	0,362

Из таблицы 4 видно, что форма речи оказывает существенное влияние на выбор глагольного вида подростками. Так, в письменной речи наблюдается значительное снижение употребления форм совершенного вида на фоне устной: в устных текстах словоформ несовершенного вида чуть больше половины, тогда как в письменной — больше двух третей.

Анализ влияния фактора «пол» на употребление вида в устных текстах подростков показывает, что в устных текстах девушки употребляют в данном случае глаголы совершенного вида несколько чаще, чем юноши (см. таблицу 5).

Таблица 5. Частота использования глаголов совершенного и несовершенного вида в зависимости от параметра «пол» в устных текстах, отн.

Вид	**Юноши**	**Девушки**
Несовершенный	0,644	0,609
Совершенный	0,367	0,391

Одновременное влияние факторов «пол» и «форма речи» на частоту реализации глаголов совершенного и несовершенного вида показано в таблице 6.

Таблица 6. Частота использования глаголов совершенного и несовершенного вида в зависимости от сочетания параметров «пол» и «форма речи», отн.

Вид	**Письменные**		**Устные**	
	Юноши	**Девушки**	**Юноши**	**Девушки**
Несовершенный	0,568	0,556	0,644	0,609
Совершенный	0,432	0,444	0,367	0,391

Данная таблица наглядно демонстрирует, что в разных формах речи наблюдаются разные закономерности влияния социальных параметров на употребление глаголов совершенного и несовершенного вида: в письменных текстах разница в частотах видов минимальна (у девушек только чуть больше словоформ совершенного вида), а в устных она усиливается.

Выводы. В целом носители русского языка разного возраста и пола при продуцировании как письменного, так и устного текста-описания комикса, предполагающего большое количество действий героев, чаще используют глагольные словоформы несовершенного вида.

При употреблении глагольных словоформ в письменных текстах мужчины чаще женщин употребляют совершенный вид, однако в речи подростков юношей и девушек такой разницы не наблюдается. Соотношение использования глагольных словоформ разного вида лицами женского пола в письменных текстах в зависимости от возраста остается неизменным, в то время как лица мужского пола с возрастом начинают чаще употреблять глаголы совершенного вида.

В зависимости от формы речи в текстах подростков меняется соотношение использования глагольных видов: в устных текстах количество глаголов совершенного вида больше, чем в письменных. При этом в устных текстах меняется соотношение глаголов несовершенного и совершенного вида в зависимости от пола: в устных текстах больше глаголов совершенного вида отмечается у девушек.

Таким образом, исследование показало, что вид глагола чувствителен к факторам социального порядка и форме речи, а также к их взаимодействию и может рассматриваться как социолингвистическая переменная.

Благодарности. Авторы статьи выражают благодарность обучающимся образовательного центра «Сириус» (осенняя лингвистическая смена 2020 года), которые участвовали в сборе, расшифровке и разметке материалов исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Лабов У.* Исследование языка в его социальном контексте // Новое в лингвистике. Вып. 7. М.: Прогресс, 1975. С. 96–181.

[2] Русский язык по данным массового обследования / под. ред. Л. П. Крысина. М.: Наука, 1974. 352 с.

[3] *Сичинава Д. В.* Вид // Русская корпусная грамматика [Электронный ресурс] // Русграм. — URL: http://rusgram.ru/Вид (дата обращения: 12.05.2023).

[4] *Янда Л. А.* Русские приставки как система глагольных классификаторов // Вопросы языкознания. 2012. № 6. С. 3–47.

[5] *Автухович Ю. Э.* Влияние факторов «специальность» и «гендер» на употребление видовых форм глагола // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. Вып. 1 (17). С. 33–40.

Erofeeva, E. V.; Pavlova, D. S.

Perm State University, Russia

THE ASPECT OF THE RUSSIAN VERB AS A SOCIOLINGUISTIC VARIABLE

The article discusses the use of perfective and imperfective verbs depending on the gender and age of the speaker, as well as the written and spoken speech. The material of the study consisted of 80 written and 48 oral texts, descriptions of the comics. The analysis of the use of verbal forms in written texts shows that adult men use the perfect form more often than women, while there is no such difference in the speech of adolescents. In the oral speech of adolescents, the frequency of the perfective aspect is higher than in the written one.

Keywords: sociolinguistic variable; verb; aspect; gender; age; written and spoken language.

Иванова Наталья Кирилловна,
Меркулова Надежда Евгеньевна

Ивановский государственный химико-технологический университет, Россия

nkiisuct@mail.ru; srg69@bk.ru

РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ В МЕНЯЮЩЕЙСЯ ЛОГОСФЕРЕ РОССИИ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСЕМ С СЕМАНТИЧЕСКИМ СДВИГОМ И ПСЕВДОАНГЛИЙСКИХ СЛОВ

На основе авторского эмпирического материала в статье рассматриваются некоторые заимствования из английского языка, функционирующие в русском языке с семантическим сдвигом, а также примеры не существующих «английских» слов. Особое внимание уделяется англицизмам в сфере образования и науки как источнику неэкологичных заимствований. Делается вывод о неэкологичности гибридных написаний (на двух языках) и специфике взаимовлияния русского и английского языков на современном этапе их развития.

Ключевые слова: взаимовлияние языков; эколингвистика; английские заимствования в русском языке.

Английский язык как международный, активно выступающий после Второй мировой войны в качестве **лингва франка**, продолжает действовать как мощный экстралингвистический фактор влияния на многие языки мира, затрагивая, в первую очередь их лексическую сферу. Многочисленные заимствования из английского языка и причины их появления давно стали предметом лингвистического изучения[1].

Цель настоящего исследования — проанализировать некоторые современные тенденции взаимодействия русского и английского языков в российском обществе, его логосфере, продолжающей насыщаться англицизмами. На наш взгляд, можно говорить о взаимовлиянии этих двух языков, но влияние русского языка на английский изучено мало. Общеизвестной является «русифицированная» орфография английского языка, например, в сетевой коммуникации. Самый яркий пример — написание английского **offline** («несетевой», «**без** подключения к сети») как ofline/офлайн[2].

Исследование построено на основе наблюдения за речью носителей русского языка различных поколений, анализе образцов письменного образовательного и рекламного дискурса на новостных лентах сайтов и т. д. Дефиниционный анализ осуществлялся на основе русскоязычных и англоязычных толковых словарей.

Приток англицизмов в русский язык и их распространение в официальной и неофициальной русской речи продолжается, но меняются пространства их распространения. Для 2000-х (с переходом на Болонскую систему образования) характерна англицизация образовательного и ака-

демического дискурса (*куррикулум, коворкинг, коуч, коучинг, воркшоп, кейс, квиз, квест, тьютор* и др.). В настоящее время, по нашим наблюдениям, наиболее активно пополняемой его сферой является непосредственная научная коммуникация. На сайте российских вузов в разделе «Наука», например, можно найти слова: *хакатон, flash-доклад, баркамп, slam-сессия, панельная дискуссия (*калька *panel + discussion), модераторы, спикеры, IMRAD-формат* и пр. Излишне говорить, что такая подача научных событий имеет неоднозначное восприятие среди участников русскоязычного научного сообщества, особенно представителей его старшего поколения. С лингвистической точки зрения очевидной чертой является двукодовость передачи информации (на национальном и на иностранном языках). В академической среде, подверженной экстралингвистическому фактору языковых изменений (влиянию английского языка как международного средства научной коммуникации), появился новый фактор — внутренний, а именно, активное внедрение в эту среду англоязычных заимствований через документы Министерства науки и образования, проекты, которые оно поддерживает. В них многие традиционные реалии вузовской жизни получают новые обозначения: *smart-траектория, online митап* (встреча)*, IT-коучинг, t-shaped навыки, стартап-трекеры, прокторинг, ресайклинг* и др.

Ранее мы писали о неэкологичности гибридных написаний в русской логосфере. Нежелание уточнить их оригинальную семантику, найти русский эквивалент, бездумное их повторение, как показало наше ранее проведенное исследование, приводит к употреблению англоязычных заимствований как агнонимов[3].

Одним из проявлений движения российского общества к билингвизму является употребление некоторых английских заимствований в русском языке с семантическим сдвигом. Вероятно, одной из первых на них обратила внимание С. Г. Тер-Минасова[4]. Интересные примеры можно найти в книгах переводчика и методиста Л. Виссон[5], а особенности функционирования «русского английского» в различных общественных сферах нашей страны подробно описаны в коллективной монографии российских и зарубежных ученых[6]. Особенности употребления некоторых англицизмов в российском языковом сообществе отмечаются носителями английского языка, живущими в России, и становятся объектом анализа, например, в блогах иностранцев, их видеокурсах английского языка и т. д. (см ресурсы «Шекспир учит» и «Шекспир плачет», «Убить Runglish»).

Нередко англицизмы, приобретая новое значение (более узкое или более широкое), конструируются на русском языке с использованием его средств словообразования. Данное явление при взаимодействии языков не является уникальным и подтверждено на примере различных языков[7]. Так, в последнее время в русскоязычном образовательном дискурсе, например, расширили свое значения слова *квиз* — ‘любое ин-

теллектуальное состязание на определенную тему' (ср. *педагогический квиз*, *страноведческий квиз* и пр.), а не «короткий тест без предупреждения»[8], *квилт* — 'викторина, вопросы в которой снимаются на цветных карточках, прикрепленных на доске (экране), а не «лоскутное одеяло»'[9], *хакатон* (hack+marathon) — 'состязательный «мозговой штурм» для решения какой-либо проблемы, её коллективное обсуждение, обучение участников встречи', а не долгая («марафонская») сессия программистов и разработчиков ПО с целью интенсивной работы над решением поставленной задачи. Например:

> ***Хакатон*** *«Развитие ТЭК — 2022» — это уникальная образовательная, проектная и коммуникационная площадка для молодых специалистов <...>, цель которой — выявление и профессиональное развитие прогрессивной команды талантливой молодежи <...>.* Из интервью участника: *«В ходе Хакатона проходило 6-дневное обучение, на котором были образовательные сессии, мастер-классы от ведущих экспертов нефтегазовой сферы,* ***блиц-хакатоны*** (выделено нами. — *Н. И., Н. М.*), *деловые игры и, конечно, — решение кейсов*[10].

Некоторые из ставших привычными английских слов представлены в таблице. Примеры 1–3 иллюстрируют так называемое псевдоанглийское слово, отсутствующее в английском языке. Примеры 4–6 относятся к случаям, когда обозначаемые ими явления и понятия имеют в английском языке другое наименование.

Таблица. Некоторые примеры англицизмов и особенности их значения в языке-источнике и в русском.

№	Понятие	В русском языке	В английском языке
1	Визуальная проверка на входе в клуб, дискотеку, ресторан и т. д.	Фейс-контроль	отсутствует
2	1. Комплексный обед в обеденный перерыв 2. Деловая встреча в ресторане	Бизнес-ланч	Lunch special Lunch deal
3	Черный пиджак с открытой грудью и длинными отворотами, обшитыми шелком[11].	Смокинг	Smoking-jacket (устар.) — мягкий халат для домашнего отдыха. Dinner jacket (брит.) Tuxedo (амер.).
4	Место проведения мероприятия (события, ивента).	Локация	Position, finding. расположение, нахождение.
5	Подписчик в социальных сетях.	Френд («зафрендится»)	Friend 1) person you like and who you know well. 2) person giving money. Facebook* friend, Instagram* friend.
6	Межвузовское общественное пространство для обучения и активного досуга студентов, проведения научно-образовательных и спортивных мероприятий.	Кампус	Campus — the buildings of a college or university and the land that surrounds them.

* Продукты организации Meta Platforms Inc., которая признана экстремистской в Российской Федерации.

В доказательство нашей формулировки примера № 6 приведем слова губернатора Ивановской области С. С. Воскресенского на встрече со студентами вузов города:

> «*Сегодня* ***кампусы*** *— это пространства, где студенты творят и что-то создают. Здесь размещаются лаборатории, технопарки, где создаются новые рабочие места, спортобъекты и развлекательная инфраструктура*»[16].

Проблема функционирования в русской логосфере английских слов с семантическим сдвигом требует дальнейшего исследования. Важным источником для её изучения может стать «Словарь новейших иностранных слов» Е. Н. Шагаловой 2023 года[17], содержание которого (около 3500 слов) должно вооружить широкий круг носителей русского языка, лингвистов и социолингвистов новыми актуальными сведениями. Материалы словаря позволят проанализировать механизмы и причины возникновения иноязычных заимствований, выявить основные сферы их появления и доминирующие социальные страты распространения в русской логосфере. Усложнение действительности, в которой мы живем, стимулирует постоянный поиск новых слов, обращение при номинации новых феноменов к уже существующим иностранным обозначениям. Неизбежность этого процесса доказана временем; необходимые заимствования обеспечивают языковую динамику. Однако нельзя не отметить, что в настоящее время для многих языковых сфер типично функционирование английских слов лишь для повышения слова в его ранге, для своеобразной «маскировки» через иностранное слово уже существующей в русском языке лексемы (например, в рекламе: *фулфилмент маркетплейсов* — ‘упаковка для торговых точек’, *анбоксин*г — ‘видеосъёмка распаковки нового товара’ и пр.). Такая лексика — уже объект эколингвистики, культуры русской речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гуторова И. С.* Аксиология языковых заимствований в контексте лингвистической (на основе англо-американизмов): дис. … канд. филол. наук / Ростовский государственный университет. Ростов-на-Дону, 2016. 171 с.; *Володарская Э. Ф.* Заимствование как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. 2002. № 4. С. 96–118.

[2] Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. Cambridge University Press, 2012. P. 983.

[3] *Иванова Н. К., Костина Е. В., Меркулова Н. Е.* Русский и английский языки в культурно-когнитивном пространстве русскоязычных студентов: опыт устранения агнонимов // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ, Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля — 03 мая 2019 года. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. С. 448–452.

[4] *Тер-Минасова С. Г.* Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. 286 с.

[5] *Виссон Л.* Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. М.: Р. Валент, 2003. 192 с.

[6] Russian English. History, Functions, and Features / ed. by Z. Proshina and A. Eddy. Cambridge University Press, 2016. 309 p.

[7] *Меркулова Н. Е., Иванова Н. К.* Глобальный английский в современном мире: возвращение к прошлому? [Электронный ресурс] // Литературоведение и языкознание: со-

временные трансформации и традиции: монография. [Эл. изд. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018. С. 72–90]. — URL: http://scipro.ru/conf/monograph-languages2.pdf (дата обращения 13.03.2023).

[8] Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press, 2012. P. 1167.

[9] Ibid. P. 983.

[10] Развитие ТЭК-2022 [Электронный ресурс] // Ивановский государственный химико-технологический университет [Иваново]. — URL: https://www.isuct.ru/department/ightu/news/2022/07/20/razvitie-tek-2022 (дата обращения 13.03.2023).

[11] Современный толковый словарь русского языка / ред. С. А. Кузнецов. М.: Ридерз дайджест, 2004. С. 960.

[12] Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press, 2012. P. 1363.

[13] Ibid. P. 840.

[14] Ibid. P. 574.

[15] Ibid. P. 197.

[16] О межвузовском кампусе и студенческом самоуправлении [Электронный ресурс] // Ивановский государственный химико-технологический университет [Иваново]. — URL: https://www.isuct.ru/department/ightu/news/2022/01/25/o-mezhvuzovskom-kampuse-i-studencheskom-samoupravlenii (дата обращения 13.03.2023).

[17] *Шагалова Е. Н.* Словарь новейших иностранных слов. М.: АСТ-Пресс, 2023. 576 с.

Ivanova, N. K.; Merkulova, N. E.

Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Russia

RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES IN THE CHANGING LOGOSPHERE OF RUSSIA: FUNCTIONING OF LEXEMES WITH SEMANTIC SHIFT AND PSEUDO-ENGLISH WORDS

The article, based on the authors' empirical material, discusses some borrowings from the English language that function in the Russian language community with a semantic shift, as well as some examples of non-existent "English" words are considered. Particular attention is paid to the English words in the field of education and science as a source of non-environmental-friendly borrowings. The paper includes examples obtained while monitoring the websites of a number of educational institutions, online news feeds, ministerial documents. The conclusion is made about the non-environmental nature of hybrid spellings (in two languages) and the specifics of the mutual influence of Russian and English at the present stage of their development.

Keywords: mutual influence of languages; ecolinguistics; English borrowings in Russian; English words with a semantic shift; pseudo-English words.

Камышева Светлана Юрьевна

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина, Россия

skamysheva@yandex.ru

ИНДЕКС ПОЛОЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В МИРЕ — 2023: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В докладе представлено исследование Центра языковой политики и международного образования Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина «Индекс положения русского языка в мире». Индекс рассчитан по прозрачной формуле с помощью объективных инструментов оценки.

Ключевые слова: языковая политика; индекс положения русского языка в мире; индекс глобальной конкурентоспособности.

В науке идет поиск объективных инструментов оценки положения того или иного языка в макро- или микрорегионе, разработка параметров, наиболее точно соответствующим реализации поставленной задачи. С 2020 года Центром языковой политики и международного образования Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина осуществляется работа над проектом «Индекс положения русского языка в мире». Научный эксперимент представляет собой комплексное исследование, направленное на определение рейтинга русского языка в зарубежных странах. Одной из ключевых задач проекта является мониторинг состояния русского языка на постсоветском пространстве.

В 2023 году представлен третий выпуск результатов исследования — Индекс-2023[1] в сравнении с предыдущими данными: Индекс-2020[2]; Индекс-2022[3]. Выпуск приурочен к Году русского языка в странах Содружества Независимых Государств и впервые включает в себя параметр «Русский язык в пространстве культуры».

В основе методики мониторинга лежит ряд принципов: 1) сбор данных проводится по наиболее значимым параметрам; 2) все параметры исчисляемы, то есть выражаются в конкретных числовых значениях; 3) по результатам анализа значения всех параметров суммируются в интегральный индекс — Индекс устойчивости русского языка. На основе собранных и обработанных данных авторы рассчитывают два Индекса: Индекс глобальной конкурентоспособности русского языка (ГК-Индекс) — интегральный показатель, основанный на сопоставлении позиций русского языка и его ближайших глобальных конкурентов; Индекс устойчивости русского языка в странах постсоветского пространства (УС-Индекс) — интегральный показатель, основанный на анализе данных сферы государственных и общественных коммуникаций, науки, образования и культуры, обобщенно показывающий степень устойчивости

русского языка. Уникальные формулы расчета, разработанные авторами Индекса, представлены в итоговых таблицах ГК- и УС-Индексов.

Индекс глобальной конкурентоспособности русского языка рассчитан на основе анализа данных по шести параметрам: 1) языки по числу говорящих; 2) языки по количеству международных организаций, в которых они являются официальными или рабочими; 3) языки по количеству публикаций в ведущих международных научных базах данных; 4) языки по количеству СМИ; 5) языки по численности пользователей в сети интернет; 6) языки по количеству ресурсов в сети интернет.

По количеству говорящих (250 млн человек) русский язык занимает девятое место в мире, уступая английскому, китайскому, хинди, испанскому, арабскому, французскому, португальскому и бенгали. В Индексе — 2022 авторы прогнозировали рост португальского языка, и эти прогнозы подтвердились. В 2020 году русский язык занимал 8-е место в мире по числу на нем говорящих, в то время как 10–12 лет назад он занимал 6-е место после английского, китайского, хинди/урду, испанского и арабского[4]. Причинами снижения количества говорящих на русском являются демографический спад в России и снижение популярности русского языка за рубежом за исключением ряда стран СНГ.

Одним из важнейших показателей функционирования языков на международной арене является употребление этих языков в качестве официальных и рабочих в международных организациях в контексте дипломатических, экономических и культурных связей на наднациональном, макрорегиональном, континентальном и глобальном уровнях. По статусу в международных организациях русский язык занимает четвертое место (после английского, французского и испанского), являясь официальным в 15 крупнейших международных организациях (прежде всего это ООН, ВОЗ, МАГАТЭ, ФАО, ЮНЕСКО, МВФ, ИСО, ВТО, Интерпол и др.).

По параметру публикаций в международных научных базах данных Scopus и Web of Science русский язык находится на 5-м месте, и позиции его по сравнению с предыдущим периодом не изменились. Вместе с тем параметр «Языки по количеству СМИ» демонстрирует позитивную динамику изменений в отношении русского языка, поднявшегося на одну позицию: с седьмой позиции в Индексе — 2022 русский поднялся на шестую, обогнав японский.

По числу пользователей сети Интернет и количеству сайтов в сети позиции русского языка по сравнению с предшествующим периодом являются стабильными.

В ГК-Индексе 2023 г. русский язык занимает пятое место, сохранив свою позицию по сравнению с 2022 годом. Русский язык по-прежнему опережают английский, испанский, китайский и французский языки. Учитывая потерю одной позиции по параметру количества говорящих на русском языке, но при этом компенсационный рост на одну позицию

по параметру СМИ, можно констатировать, что объективное положение русского языка в Индексе глобальной конкурентоспособности может оцениваться как стабильное.

Индекс устойчивости русского языка в странах постсоветского пространства рассчитан на основе анализа данных положения русского языка в странах постсоветского пространства по пяти основным параметрам: русский язык в государственно-общественной сфере, сфере образования, научной коммуникации, сфере СМИ и пространстве культуры, причем параметр культуры в Индексе — 2023 введен впервые, что позволяет сделать выводы еще более точными.

О функционировании русского языка в государственно-общественной сфере свидетельствуют юридические аспекты положения русского языка в странах постсоветского пространства, прежде всего, его статус, зафиксированный в конституциях этих государств. Русский язык является государственным, помимо России, в Белоруссии (вместе с белорусским) и в Республике Южная Осетия. Русский язык признан официальным языком в Абхазии, Казахстане, Киргизии и самопровозглашенной Приднестровской Молдавской Республике (в ПМР русский язык фактически выполняет функцию государственного языка). Русский язык является языком межнационального общения в Таджикистане, отдельно упомянут в конституции, но без закрепления за ним какого-либо юридического статуса — в Молдавии, на Украине (фактически является языком нацменьшинства, а в системе образования имеет статус иностранного), не упоминается отдельно не имеет конституционного статуса в Узбекистане, Туркмении, Азербайджане, Грузии, Армении и странах Балтии.

По последним данным официальных сайтов законодательной и исполнительной власти (глав государств, правительств, парламентов, верховных судов) стран на территории бывшего СССР, по степени функционирования русского языка в коммуникации между органами власти и гражданами государств бывшего СССР лидируют Белоруссия, Казахстан и Киргизия.

За время, прошедшее с 1991 года, численность обучающихся на русском языке в республиках на территории бывшего СССР сократилась более чем вдвое на всех ступенях образования.

В целом страны постсоветского пространства по параметру «Русский язык в сфере образования» могут быть разделены на три группы:

1. Страны с высокой долей обучающихся на русском языке (60–100%) — Белоруссия, Абхазия, Южная Осетия, Киргизия (только в системе высшего образования). К этой же группе могла бы быть отнесена самопровозглашенная Приднестровская Молдавская Республика.
2. Страны с умеренной долей обучающихся на русском языке (20–59%) — Казахстан, Киргизия (в системе общего и среднего профессионального образования), Латвия (только в системе общего образования), Эстония (только в системе среднего профессионального образования), Таджикистан (только в системе высшего образования), Молдова (за счет Приднестровья, тогда как без учета ПМР доля

обучающихся на русском составляет около 20% в школах, около 10% — в системе СПО и 0% — в системе ВПО).

3. Страны с низкой долей обучающихся на русском языке (0–19%) — Армения, Туркменистан, Грузия, Таджикистан (в системе общего и среднего профессионального образования), Азербайджан, Узбекистан, Украина, Молдавия (без учета территории Приднестровья), Литва, Эстония (в системе общего и высшего образования), Латвия (в системе среднего профессионального и высшего образования).

Наибольшая доля учителей-русистов работает в Южной Осетии, Армении, Абхазии, Киргизии, Таджикистане и Казахстане, наименьшая — в Латвии, Грузии, Туркмении, Литве, Украине.

Анализ функционирования русского языка в научной коммуникации позволяет говорить о следующих результатах: в когорте стран, где русский язык по-прежнему играет важную роль и остается одним из ведущих языков научных публикаций, таких как Республика Белоруссия, Республика Казахстан, Республика Узбекистан, Киргизская Республика, Республика Таджикистан, Азербайджанская Республика, отмечается ряд динамических изменений. Республика Белоруссия и Киргизская Республика продолжают удерживать ведущие позиции в рейтинге, а Республика Таджикистан поднимается в рейтинге на 4 пункта и становится вровень с Киргизской Республикой. Республика Казахстан, Республика Узбекистан и Украина также поднимаются на 1 пункт. В то же время наблюдается снижение позиций Азербайджанской Республики и повышение позиций Республики Армении, что позволяет последней занять вторую позицию итогового показателя «Русский язык в научной коммуникации». Туркменистан демонстрирует положительную динамику в 4 пункта, тогда как позиция Республики Молдовы снижается на 4 пункта.

По параметру «Русский язык в СМИ» рассматривались изменения в динамике за 1990 год и 2022 год, на основании чего страны постсоветского пространства можно разбить на две группы. В первой за прошедший период наблюдался рост числа изданий на русском языке. В некоторых странах рост был достаточно значительным, например, в Республике Белоруссия (51% — 81%), Азербайджанской Республике (20% — 38,4%) и Республике Таджикистан (23% — 50%), в некоторых — незначительным, например, в Казахстане (58% — 63,1%), на Украине (31% — 35%). Остальные страны показывают снижение доли периодики на русском языке. Это Республика Молдова (50% — 18%), Латвийская Республика (35% — 18,5%) и Республика Армения (16% — 13%). Важно отметить, что уменьшение доли русскоязычных изданий не всегда говорит об уменьшении их количества. Например, число зарегистрированных в Молдавии, Армении СМИ на русском немного выросло по сравнению с предыдущим годом, но еще больше увеличилось число изданий на национальных языках.

Впервые в «Индексе устойчивости русского языка в странах постсоветского пространства» применен параметр «Русский язык в про-

странстве культуры», в котором используются показатели — «Театры», «Музеи», «Библиотеки». В итоговой таблице по функционированию русского языка в пространстве культуры первую позицию уверенно занимает Белоруссия, вторую — Казахстан, третью — Таджикистан. Все другие страны можно разделить на несколько групп.

– Страны, в культуре которых русский язык используется очень активно, и по итоговым показателям их позиции выше 20 баллов. Это Киргизия, Узбекистан, Абхазия и Туркменистан. В этих государствах русский язык остается одним из ведущих языков в деятельности таких социальных институтов, как библиотеки, театры и музеи, он востребован читателями, зрителями, посетителями и продолжает играть важную роль в деле сохранения и продвижения русской культуры.
– Страны, в которых итоговый показатель параметра составляет от 10 до 20 баллов. В них русский язык продолжает функционировать в пространстве культуры достаточно широко — это Армения, Молдавия, Азербайджан, а также Республика Южная Осетия, которая вошла в эту группу из-за отсутствия последних официальных данных по показателю «Библиотеки».
– Страны, занимающие позицию по баллам от 1 до 10. Самый высокий итоговый показатель у Эстонии, одинаковое количество баллов у Литвы, Латвии и Грузии, последнюю строку рейтинга занимает Украина. Использование русского языка в данной группе стран в официальных учреждениях культуры приветствуется все меньше, тем не менее ни в одной из стран не наблюдается полного отсутствия русскоязычного контента в библиотечной, театральной и музейной деятельности.

Согласно актуализированным данным в тройку лидеров индекса устойчивости русского языка в странах постсоветского пространства входят Республика Белоруссия, Республика Казахстан и Киргизская Республика. С некоторым отставанием за ними следует Республика Таджикистан. Наименьший показатель УС-Индекса у Украины, Грузии и Литвы.

Создание Индекса, позволяющего держать руку на пульсе и мониторить динамику положения русского языка в мире, актуально для государственных органов, реально занимающихся формулированием государственной языковой политики, способствует принятию верных управленческих решений. Дело ученых — искать параметры, целостно, системно и объективно отражающие положение конкретных языков.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Арефьев А. Л., Жильцов В. А., Камышева С. Ю. и др.* Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Вып. 3. / под ред. С. Ю. Камышевой. М.: Гос. ин-т русского языка им. А. С. Пушкина, 2023. 72 с.

[2] *Арефьев А. Л., Жильцов В. А., Камышева С. Ю. и др.* Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс) / под ред. М. А. Осадчего. М.: Гос. ин-т русского языка им. А. С. Пушкина, 2020. 34 с.

[3] *Арефьев А. Л., Голубь А. Р., Камышева С.Ю. и др.* Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости

в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Вып. 2 / под ред. М. А. Осадчего. М.: Гос. ин-т русского языка им. А. С. Пушкина, 2022. 60 с.

[4] *Арефьев А. Л.* Социология языка. Русский язык. Современное состояние и тенденции распространения в мире. М.: Юрайт, 2018. С. 116.

Kamysheva, S. Yu.

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

INDEX OF THE POSITION OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE WORLD-2023: PROBLEMS AND PROSPECTS

The article presents a study of “Index of the position of the Russian language in the world” by the Centre for Language Policy and International Education of the Pushkin State Russian Language Institute. The index is calculated according to a transparent formula using objective assessment tools.

Keywords: language policy; index of the position of the Russian language in the world; global competitiveness index.

Карпенко Людмила Борисовна

Самарский национальный исследовательский университет им. академика С. П. Королёва, Россия

liudmila.karpenko.53@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОМ МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

В статье рассматриваются проблемы избыточного заимствования, важности ценностного подхода к русскому языку. Показано, что выразительные ресурсы русского литературного языка, обеспечивающие его универсальность и многофункциональность, в значительной мере обусловлены связью с древнеславянским литературным языком. Среди причин выдвижения заимствованной лексики на роль актуального языкового регистра указывается ослабление статуса славянизмов, о чем свидетельствуют процессы их десакрализации, неосемантизации.

Ключевые слова: русский язык; ценностный подход; заимствования; славянизмы; неосемантизация.

Русский язык, государственный язык Российской Федерации, — один из языков мировой коммуникации. По данным «Индекса положения русского языка в мире», подготовленного экспертами Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина[1], он занимает четвертое место (после английского, французского и испанского) по числу международных организаций, в которых является официальным или рабочим (ООН, ВОЗ, МАГАТЭ, ЮНЕСКО, МВФ и др.). Русский язык является официальным и в региональных международных организациях: БРИК, ОДКБ, ШОС, СНГ. За последние 30 лет отмечен рост русскоязычных изданий во многих странах СНГ: в Азербайджане, в Белоруссии, в Казахстане, в Киргизии, Таджикистане и Туркменистане. Количественные данные «Индекса положения русского языка в мире», установленные экспертами, очень важны: они служат объективным основанием для определения векторов государственной языковой политики, в деталях представляют диапазон функционирования русского языка, но лишь косвенно указывают на его ценностную основу.

Какие же ценностные качества укоренены в русском языке? Какие сущностные начала определяют его универсальность, полифункциональность, роль посредника культурных традиций? Эти свойства обусловлены средствами выразительности: богатство лексических, семантических и стилистических ресурсов русского языка ассоциируют его с «вызовом Создателя» (В. А. Жуковский), «божественным глаголом» (А. С. Пушкин), «небесным гласом» (В. Я Брюсов), «зовом отвесного луча» (И. Ф. Анненский). Именно благодаря своему богатому выразительному потенциалу русский литературный язык служит сохранению и воспроизведению ценностного содержания текстов.

На протяжении многих столетий русский литературный язык формировался в условиях гомогенного двуязычия, при котором в качестве его основы служил родственный классический язык, называемый по-разному — старославянским, древнецерковнославянским, древнеболгарским, древнеславянским литературным. В свою очередь древнеславянский литературный язык (по определению Н. И. Толстого), созданный при переводе богослужебных книг, унаследовал от греческого системность грамматической организации, богатство синтаксического строя и словарных ресурсов, развитость стилистических средств. Таким образом, являясь восприемником длительной культурной истории, русский язык имеет богатую аксиологическую генеалогию: он является продолжением давней литературно-книжной традиции, заключает в себе богатство исконного словарного запаса, в нем органично присутствуют греческие и латинские термины, заимствования из западных и восточных языков. Но в наибольшей степени синергетика русского языка определяется преемственной связью с языком славянской Библии — древнеславянским литературным языком, что и обеспечивает русскому языку звучание высокого слога.

В современном меняющемся мире ценностная основа русского литературного языка подвергается разным воздействиям, в том числе и негативным. Сокращение тиражей изданий словарей, справочников, книг, журналов, газет; вытеснение книг средствами электронной связи и т. д. — эти обстоятельства сокращают пространство литературного языка, способствуют расшатыванию языковых и речевых норм, активизации сленга, просторечия, распространению неоправданных заимствований.

Состояние русского языка, задачи его поддержания сегодня, как и всегда, находятся под пристальным вниманием филологов и российской общественности. Не стесненное ограничениями распространение неоправданных заимствований вызывает многочисленные и острые дискуссии. В то время, когда одни языковеды склонны видеть в современном состоянии русского языка проявления его естественной жизни в условиях социальных преобразований, другие выражают обеспокоенность по поводу чрезмерного распространения иноязычных заимствований. Экспансия культуры рынка, влияние западных технологий, распространение сетевой коммуникации вызвали моду на так называемые англоглобализмы. Лингвисты обращают внимание на показательные факты московской топонимики: в Москве нет улицы и фасада, где в той или иной степени не нарушался бы закон «О государственном языке Российской Федерации»; многие наименования новых жилых комплексов содержат англицизмы: *ЖК «**Headliner**», ЖК «**River Park Towers**», ЖК «**Victory Park Residences**», ЖК »**Famous**»* и т. д.; три четверти вывесок — на чужих языках[2].

Распространение англо-американских заимствований связано с определенными, бурно развивающимися областями бизнеса, сферами

СМИ, спорта, индустрии развлечений т. д. В особенности во внутрикорпоративных средах проникновение заимствований происходит интенсивно и более агрессивно, чем несколько десятилетий назад. Несколько примеров из одной статьи о технологиях подбора кадров: *аутсорс, аутсорсинг* (‘подряд, привлечение внешних ресурсов’), *аутстаффинг* (‘способ организации работы с сотрудниками в интересах работодателя’), *гейм-тест, джобсайт* (‘рабочая площадка’), *лайфхак, софтскилс, хардскилс, хедхантинг* (‘переманивание специалистов из другой организации’), *эйчар* (‘специалист по кадровой политике’) и т. п.). Можно ли было представить 20–30 лет назад, что эта чужая лексика будет у нас востребована?! Многочисленны англоязычные заимствования, функционирующие в сфере масс-медиа. Среди них: 1) наименования кинематографических жанров: *блокбастер*, *саспенс, трэш*, *фьюжен, хоррор*, *экшен;* 2) наименования, связанные с производством медийной продукции: *клипмейкер, саундтрек, хоррор-продюсер*; *фолк-саундтрек;* 3) лексика сферы развлечений: *брейк-данс, гэг, диджей, дистрибьютор, панк*, *реалити-шоу, ток-шоу*, *трек, флаер, фронттмен, хардкор, шорт-лист, шоу-бизнес, шоумен*. Аналогичная ситуация в сфере игровых технологий, спорта, моды и т. д.

Лексический состав постоянно подвергается изменениям, в особенности во время значительных социальных сдвигов, как в последние три десятилетия. Однако среди современных заимствований не только оправданные наименования, пришедшие с приобретенными технологиями, но и масса дублирующих имеющиеся в языке слова и создающих конкуренцию лексике исконной и славянского происхождения. Таковы примеры в следующих парах: *баннер — символ, драйв — ликование; инвайронмент — среда; креатив — творчество; месседж — послание; ребрендинг — переименование, стори — повесть; тренинг — учение; тьютор — наставник, учитель; тьуториал — указание; френд — приятель; хаус — здание* и др. Избыточным заимствованиям в русском языке посвящено немало публикаций. Здесь как будто нечего добавить. Но есть аспекты, касающиеся заимствований и языковой политики, которые могут оказаться не столь общеизвестными. На них стоит остановиться.

Авторы, считающие состояние русского языка и условия его современного состояния обычными, не учитывают, что сегодняшние условия не соответствуют тысячелетней истории русского литературного языка. Одновременно с массированным потоком заимствований сегодня на языке сказывается все более увеличивающийся после 1917 года разрыв связей с его классической книжно-письменной основой. В течение многих столетий в функциональную парадигму русского языка, как уже было отмечено, на правах основной системы входил родной классический древнеславянский язык, или церковнославянский. Значение церковно-

славянского для русского языка были прояснены еще М. В. Ломоносовым, который в «Предисловии о пользе книг церковных в российском языке» показал, что стили русской литературной речи находятся в прямой связи с церковнославянским языком. Ломоносов советовал «старательным и осторожным употреблением сродного коренного славенского языка... предупреждать странные слова и нелепости, входящие к нам из чужих языков»[3]. В творчестве А. С. Пушкина, создателя современного русского литературного языка, и его последователей была решена задача гармоничного соединения славянизмов с общенародной лексикой, славянизмы были закреплены за высоким стилем для выражения ценностных смыслов. И сегодня из более чем 10 000 лексем, отраженных в «Старославянском словаре (по рукописям X–XI веков)»[4], 3 600 слов, не считая производных, продолжают жизнь в современном русском литературном языке. Сплошная выборка из данного словаря лексем, сохранивших употребительность и актуальных в современном русскоязычном дискурсе, позволяет судить о важной роли, которую и сегодня выполняют славянизмы в формировании не только словарного корпуса, но и концептосферы русского литературного языка.

Язык как система выразительных средств для естественного функционирования должен быть обеспечен достаточным количеством стилевых регистров, позволяющих оформлять тексты любых стилей: и высокохудожественные, и специальные научные, и деловые, и публицистические, и разговорно-бытовые. На протяжении столетий основным ресурсом высокого стиля (высокого регистра) русского литературного языка служила лексика славянская. Русский язык высокого стиля — это и сегодня область функционирования церковнославянского слова в русской речи. Славянизмы — это не только лексика церковного круга. Они передают представления: об основных онтологических категориях — пространстве и времени; о жизненном пути человека; о духовных, интеллектуальных, творческих проявлениях: *вера, дарование, изобретение, образование, призвание, радость, разум, талант, художество* и др.; о социальных, государственных категориях: *власть, гражданин, народ, область, отечество, страна, человечество* и др. Сотни подобных значимых слов-концептов входят в ядро русского словаря, определяют измерения ценностной концептосферы, общность выражения духовного, интеллектуального, социального опыта.

Сегодня обновление лексики отражает не только процессы естественной жизни языка, закрепление новых реалий и понятий, но и изменение баланса стилевых ресурсов. Эта зависимость имеет взаимообусловленный характер. К выдвижению заимствованной лексики на роль актуального языкового выразительного регистра приводит, в конечном счете, ослабление статуса лексики исторически сложившегося высокого стиля, о чем свидетельствуют процессы неосемантизации, десакрали-

зации славянизмов, иногда и их употребление в ироническом смысле. Таковы следующие выражения, из Национального корпуса русского языка: *бюджетная* ***благодать, вседержитель*** *шпионских сетей,* ***вознесение*** *Павлика Морозова,* ***«благая весть»*** *новых технологий,* ***священный завет*** *предпринимательства, либеральная* ***купель*** *перестройки, советское* ***милосердие,*** *воинствующий* ***миротворец,*** *сознание* ***праведного*** *выпускника политкурсов, живописная* ***праведность*** *персонажей* и под. Процессы неосемантизации, десакрализации высокой лексики и её вытеснения заметны не всем, но они являются фактами современного состояния русского языка. Такие примеры свидетельствуют не только о снижении языкового вкуса, но и о нарушении традиционной ценностной ориентации.

Стоящая перед обществом задача — сохранение национальной самобытности и всего языкового богатства — требует применения в отношении к русскому языку ценностного подхода. Ценность определяется философами как сложившаяся в условиях цивилизации и непосредственно переживаемая людьми форма их отношения к общезначимым образцам культуры и к тем предельным возможностям, от осознания которых зависит способность каждого индивида проектировать *будущее*, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое[5]. В применении к языку ценностный, аксиологический подход — это такой подход, который обеспечивает понимание сущностных оснований языка, а потому способствует наиболее целесообразному его изучению и преподаванию. Такой подход в наибольшей степени отвечает задаче поддержания русского языка в перспективе государственной языковой политики, выдвинутой в современных целеполаганиях российского общества в ряд наиболее значимых программ.

В современном меняющемся мире сохранение национальной идентичности обеспечивается и заботой о государственном языке. Внимание к языку особенно важно в период политической переориентации на постсоветском пространстве, проявлений национализма и вытеснения русского языка, глобализации английского. Понимание государственного языка как «величайшей духовной ценности, которая обладает объединяющей силой», «как основы нашей национальной идентичности» отражено во многих обращениях Президента Федеральному собранию РФ, членам Совета по русскому языку, оно занимает одно из центральных мест в «Основах государственной культурной политики». Оценивая нынешнее состояние русского языка, подчеркивая ценность русского языка как государственного в единой многонациональной державе 16 февраля 2023 года Госдума приняла правительственный законопроект «О соблюдении норм литературного русского языка», защищающий язык от чрезмерных иностранных заимствований. Важно последовательное осуществление данного законопроекта.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс) / сост. А. Л. Арефьев, Д. А. Горбатова, В. А. Жильцов и др.; ред. М. А. Осадчий. М.: Гос. инст. рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2020. 34 с.

[2] *Замахина Т.* Почему в центре Москвы три четверти вывесок на иностранных языках [Электронный ресурс] // ГодЛитературы.РФ. — URL: https://godliteratury.ru/articles/2022/12/14/pochemu-v-centre-staroj-moskvy-tri-chetverti-vyvesok-na-chuzhih-iazykah (дата обращения: 16.02.2023).

[3] *Ломоносов М. В.* Предисловие о пользе книг церковных в российском языке. // Полн. собр. соч. М. В. Ломоносова. Т. 1. СПб., 1803. С. 5–6.

[4] Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков): Около 10 000 слов. / Э. Благова, Р. М. Цейтлин, С. Геродес и др. / под ред. Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. М.: Русский язык, 1994.

[5] *Плотников В. И.* Ценность // Современный философский словарь / ред. В. Е. Комаров. Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Люксембург; Москва; Минск: Панкрипт, 1998. С. 1001.

Karpenko, L. B.

Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev, Russia

THE VALUE APPROACH TO RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN CHANGING WORLD

The article deals with the problems of excessive borrowing, the importance of the value approach to the Russian language. It is shown that expressive resources of the Russian literary language, providing its universality and multifunctionality, are substantially determined by the connection with the Old Slavonic literary language. Among the reasons for the promotion of borrowed vocabulary to the role of topical linguistic register is shown the weakening of the status of Slavicisms, as evidenced by the processes of their desacralization and neosemantization.

Keywords: Russian language; value approach; borrowings; Slavicisms; neosemantization.

Клобукова Любовь Павловна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

klobukov@list.ru

Молчанова Наталья Сергеевна

Псковский государственный университет, Россия

molcnatasha@yandex.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ МИГРАНТОВ В СИТУАЦИЯХ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ СФЕРЫ ОБЩЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СТЕПЕНИ ИХ ИНТЕГРАЦИИ В ПРИНИМАЮЩЕЕ СООБЩЕСТВО

Статья посвящена анализу речевого поведения иностранных граждан, прибывающих на территорию Российской Федерации с целью осуществления трудовой деятельности, в официально-деловой сфере общения. В статье проанализированы особенности коммуникации трудовых мигрантов и российских специалистов, проводящих обязательную процедуру государственной дактилоскопической регистрации и фотографирования. В ходе проведенного исследования выявлены специфические черты коммуникативного поведения участников данной речевой ситуации, описаны языковые особенности продуцируемых высказываний, показана практическая значимость полученных результатов.

Ключевые слова: коммуникативные потребности мигрантов; речевые стратегии и тактики участников коммуникации; официально-деловая сфера общения; коммуникативное поведение участников речевой ситуации; устная и письменная формы коммуникации; средства невербальной коммуникации.

Способность мигрантов выстраивать эффективную коммуникацию в ситуациях официально-деловой сферы общения является одним из важных показателей их интеграции в принимающее сообщество. Именно в данной сфере коммуникации реализуются самые необходимые социальные потребности иностранного гражданина на территории Российской Федерации: правовые вопросы пребывания в стране и проживания по конкретному адресу, проблемы, связанные с трудоустройством и соблюдением обязательств сторон по трудовому договору и др.

К настоящему времени уже собран и изучен богатый материал, позволивший описать содержание и структуру беседы иностранного гражданина с сотрудником Управления по вопросам миграции при подаче документов на получение патента — разрешительного документа для осуществления трудовой деятельности на территории РФ. Были проанализированы десятки диалогов общей продолжительностью более 4 часов, что позволило выявить специфические черты данного вида коммуникации[1]. Кроме того, описаны речевые ситуации, связанные с пересечением иностранным гражданином границы, прохождением паспортного и таможенного контроля[2].

Данная статья посвящена анализу одной из ключевых речевых ситуаций, с которой сталкивается мигрант при оформлении разрешительных документов на трудовую деятельность в Российской Федерации, — прохождение обязательной государственной дактилоскопической регистрации и фотографирования. В соответствии с п. 17 Федерального закона от 01.07.2021 № 274-ФЗ (в ред. Федерального закона от 14.07.2022 № 357-ФЗ) для прохождения обязательной государственной дактилоскопической регистрации и фотографирования иностранные граждане обязаны лично обратиться в территориальный орган федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел либо в подведомственное предприятие или уполномоченную организацию и пройти указанную процедуру.

Дактилоскопическая регистрация представляет собой мероприятие по снятию узоров отпечатков пальцев и ладоней для внесения в базу данных МВД. Она проводится однократно независимо от количества въездов в Россию. Дактилоскопию и фотографирование иностранный гражданин проходит в подразделениях по вопросам миграции территориальных органов МВД России или в Многофункциональном миграционном центре (далее — ММЦ) — организации, уполномоченной проводить данную процедуру. Нарушение сроков прохождения дактилоскопической регистрации приводит к сокращению сроков пребывания мигранта на территории РФ, штрафу и выдворению из страны. Кроме того, несоблюдение сроков может привести даже к запрету на последующий въезд.

Метод наблюдения за речевым взаимодействием инофонов с сотрудниками, проводящими процедуру дактилоскопической регистрации и фотографирования, позволил выявить речевые стратегии и тактики участников данного вида коммуникации, а также особенности языкового оформления их высказываний.

Прохождение мигрантом вышеназванной процедуры занимает в целом около 10 минут. Исследованный нами речевой материал показал, что продуктивная речевая деятельность инофона в данной ситуации практически сведена к нулю: доминирующим для него видом речевой деятельности является аудирование. Иностранный гражданин должен адекватно реагировать на реплики сотрудника ММЦ, выполняя определенные команды: сесть, подойти к аппарату для проведения дактилоскопической регистрации, положить поочередно пальцы левой и правой руки, ладони, сесть на стул и направить взгляд на объектив камеры для фотографирования, расписаться за получение дактилоскопической карты, получить карту. Необходимость в продуцировании высказываний со стороны мигранта реально отсутствует.

В многоаспектной речевой ситуации, связанной с прохождением мигрантом дактилоскопической регистрации и фотографирования, нами было выделено пять микроситуаций, в ходе которых сотрудник, прово-

дящий ту или иную конкретную процедуру, произносит многочисленные реплики, обращенные к инофону, и ожидает в ответ на них соответствующую реакцию. Представим кратко выявленные микроситуации и проанализируем тот речевой материал, который должен быть адекватно воспринят на слух иностранным посетителем.

1. Приветствие, предложение пройти и занять определённое место, идентификация личности. Данные интенции выражаются в следующих репликах российского специалиста: *Проходите, садитесь. Пока сядьте здесь. Фамилия. Кто Вы? Ваши документы.*
2. Уточнение о прохождении мигрантом ранее дактилоскопической регистрации. Это необходимый для сотрудника ММЦ запрос, в результате которого он определяет, будет ли проведена полноценная дактилоскопическая регистрация или же необходима только проверка биометрических данных в базе Министерства внутренних дел. Запрос осуществляется в виде вопросительных предложений, требующих от посетителя утвердительного или отрицательного ответа: *Вы были уже в Пскове? Работали? В Пскове раньше работали? Патент в Пскове был у Вас? Пластика не было у Вас? Пластик есть зеленый? Раньше патент был у нас?* Отметим, что в отдельных случаях встречается вопрос, предполагающий развернутый ответ: *В каком году?* Это связано с тем, что сотруднику необходимо уточнить, оформлял мигрант патент до или после вступления в силу закона об обязательном прохождении дактилоскопии.
3. Проведение процедуры дактилоскопической регистрации. На этом этапе от сотрудника ММЦ в адрес посетителя поступают команды, сигнализирующие начало процедуры: *Ну, всё, сюда проходим. Так, сюда подходим. Смотрите сюда. Делаем так.* При этом у мигранта есть возможность видеть на экране монитора рисунок, на основании которого он понимает, какую часть руки необходимо положить на аппарат, поэтому набор реплик, обращенных к нему, минимален: *Так, дальше. Так, вторая. Ладонь. Теперь левая.*
4. Фотографирование. На этом этапе сотрудник ММЦ произносит реплики, указывая на стул: *Так, всё, на фото. Всё, внимание.*
5. Получение дактилоскопической карты, или зеленой карты. Сотрудник обращается к инофону с репликами: *Так, сюда подходите расписываться. Всё, я сейчас Вам пластик распечатаю. Так, здесь подпись ставите.*

Обращают на себя внимание случаи, когда сотрудник Управления по вопросам миграции или работник ММЦ при общении с мигрантом, демонстрирующим низкий уровень владения русским языком, отдают предпочтение невербальным средствам передачи информации о выполнении необходимых действий (при этом используются указательные жесты, мимика согласия или несогласия).

Охарактеризуем языковые особенности оформления высказываний сотрудников, проводящих дактилоскопию и фотографирование, поскольку этот материал помогает методистам и преподавателям-практикам сформировать общее представление о тех речевых навыках и умениях инофонов, которые необходимы им для эффективной коммуникации в рассматриваемой ситуации официально-деловой сферы общения. Так, мигранты должны адекватно воспринимать на слух волеизъявление, выраженное с помощью форм повелительного наклонения глагола или других глагольных форм, используемых для разных оттенков побуждения

к действию (инфинитив, формы изъявительного наклонения настоящего времени): *смотрите / смотрим, садитесь / садимся, кладите, ставьте, не теряйте / не терять, подходите расписываться / подходим, распишитесь, подождите, возьмите, идёмте* и др. Именно на точном понимании указанных глагольных форм основаны, как правило, адекватные действия иностранного гражданина во время прохождения процедуры дактилоскопической регистрации и фотографирования. Что же касается существительных, прилагательных и наречий, необходимых для восприятия мигрантом обращенных к нему реплик, то их перечень минимален: *рука, палец, ладонь, карта, пластик, подпись; левый, правый, второй, большой; еще раз, туда, сюда, раньше* и др. При этом в реальной речевой ситуации наречия места часто заменяются или сопровождаются указательными жестами.

Таким образом, анализ речевой ситуации, в процессе которой трудовой мигрант проходит процедуру дактилоскопической регистрации и фотографирования, позволил выявить следующие специфические черты коммуникативного поведения её участников:

- в процессе устной коммуникации доминирующим для мигрантов оказывается процесс аудирования;
- сотрудники Управления по вопросам миграции и ММЦ дают собеседнику четкие установки на восприятие наиболее важной информации, контролируют процесс ее понимания мигрантом, находя оптимальные способы выражения важных для него смыслов;
- в речи сотрудников, проводящих процедуру дактилоскопической регистрации и фотографирования, большую роль играют императивные глагольные формы, побуждающие мигранта к выполнению необходимых действий;
- большую роль в анализируемой речевой ситуации играют средства невербальной коммуникации, помогающие российскому специалисту оперативно побудить инофона к соответствующим действиям.

Подводя итоги, подчеркнем, что изучение речевого взаимодействия мигранта с носителями русского языка в ситуациях официально-делового общения имеет большое практическое значение. Оно помогает методистам и преподавателям-практикам сформировать комплексное представление о коммуникативных потребностях инофонов в данной сфере, что необходимо для решения целого ряда научно-методических задач. Прежде всего, это позволяет уточнить перечень речевых ситуаций, представленных в уже изданных нормативных документах, которые лежат в основе проведения экзамена по русскому языку как иностранному для мигрантов[3]. Во-вторых, это создает условия для совершенствования контрольно-измерительных материалов к данному экзамену благодаря включению в них коммуникативно ориентированных заданий, отражающих реальные актуальные для мигрантов ситуации общения. Кроме того, подобные исследования являются основой для разработки образовательных курсов и учебно-методических материалов, используемых в процессе подготовки иностранных граждан, прибывающих в Россию с целью трудоустройства.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Головина Л. С., Клобукова Л. П., Молчанова Н. С.* Эффективность коммуникации мигрантов с представителями органов государственной власти РФ как фактор социальной адаптации инофонов и их интеграции в принимающее сообщество // Успехи гуманитарных наук. 2022. № 2. С. 198–203.

[2] *Головина Л. С., Клобукова Л. П., Молчанова Н. С.* Лингвометодические проблемы отражения типичных ситуаций и форм общения в «Лексических минимумах» к «Комплексному экзамену по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации» // Русский тест: теория и практика. 2019. № 7. С. 25–30.

[3] Об утверждении требований к минимальному уровню знаний, необходимых для сдачи экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации: постановление Правительства Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 840 [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Гарант». — URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400746458/

Klobukova, L. P.

Lomonosov Moscow State University, Russia

Molchanova, N. S.

Pskov State University, Russia

THE EFFECTIVENESS OF MIGRANTS' COMMUNICATION IN SITUATIONS OF THE OFFICIAL BUSINESS SPHERE OF COMMUNICATION AS AN INDICATOR OF THE DEGREE OF THEIR INTEGRATION INTO THE HOST COMMUNITY

The article is devoted to the analysis of the speech behavior of foreign citizens arriving on the territory of the Russian Federation for the purpose of carrying out work in the official business sphere of communication. The article analyzes the peculiarities of communication between migrant workers and Russian specialists conducting the mandatory procedure of state fingerprint registration and photographing. In the course of the study, specific features of the communicative behavior of participants in this speech situation were identified, the linguistic features of the statements produced were described, and the practical significance of the results obtained was shown.in this speech situation are revealed, the linguistic features of the statements produced are described.

Keywords: communicative needs of migrants in the official business sphere of communication; speech strategies and tactics of communication participants; specific features of communicative behavior of participants in a speech situation; oral and written forms of communication; means of non-verbal communication; educational and methodological and control and measuring materials.

Козловцева Нина Александровна

Финансовый университет
при Правительстве Российской Федерации, Россия

ninelkorch@yandex.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК В РОССИИ И БЕЛОРУССИИ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ, ГОСУДАРСТВЕННЫЙ, МЕЖДУНАРОДНЫЙ

В статье рассматриваются роли и функции русского языка в России и Белоруссии с точки зрения политических, социальных и общественных факторов. Являясь государственным языком обеих стран, на территории Белоруссии, русский язык находится в ситуации паритета с белорусским языком, что сопоставимо с ситуацией двуязычия в национальных республиках Российской Федерации. В свою очередь 2023 год объявлен Годом русского языка как языка международного общения на пространстве СНГ.

Ключевые слова: русский язык; русский язык в России и Белоруссии; государственный язык; национальный язык; язык международного общения.

Современный мир требует современных решений при реализации государственной языковой политики. Активизация процессов «культуры отмены» в ряде иностранных государств способствовала повышению роли и значимости поддержки русского языка за рубежом. Одним из значимых мероприятий в рамках данной деятельности стало объявление 2023 года Годом русского языка как языка международного общения на пространстве СНГ. Безусловно, среди стран СНГ Республика Беларусь считается самой русскоязычной, ведь только там русский язык конституционно признан государственным. Однако же специфика функционирования русского языка в Белоруссии обусловлена наличием ещё одного государственного языка — белорусского. Данная ситуация двуязычия сопоставима с языковой ситуацией национальных республик РФ, таких как Чечня, Дагестан, Татарстан, где язык титульной нации также признан государственным, широко распространен и используется в различных сферах жизни общества. Цель данного исследования заключается в сравнении ролей и функций русского языка в Республике Беларусь и национальных республиках РФ, а также выявлении лакун языковой политики, заполнение которых необходимо для утверждения языкового равноправия. Статья подготовлена в рамках реализации международного молодежного научного проекта «Русский язык на пространстве России и Беларуси: сопоставительный аспект» Финансового университета при Правительстве РФ по заказу Минского государственного лингвистического университета.

Как известно, язык может иметь различный статус и выполнять различные функции в государстве. Рассмотрим функции русского языка, выполняемые им на пространстве СНГ.

1. **Национальный язык** — язык нации, сформировавшийся при её становлении. Национальный язык может существовать в качестве литературного языка (в устной и письменной формах), народно-разговорного варианта языка и диалектов[1]. По данным последней переписи населения, в России русскими себя называет 77,7% жителей страны[2]. В ходе переписи населения в 1999 года в Республике Беларусь 81,2% всего населения назвали себя белорусами, в то время как русские составили лишь 11,4%. По данным же переписи 2009 года белорусы составили 83,7%, в то время как доля этнических русских снизилась до 8,3%[3]. Что интересно, национальная самоидентификация в Белоруссии не напрямую коррелирует с пониманием того, какой язык является родным. По результатам переписи населения Белоруссии 2019 года более 42,3% опрошенных родным считают русский язык, а 54% — белорусский[4]. В этом смысле русский язык выполняет функцию национального языка не только в России, но и для части населения Белоруссии.

2. **Государственный язык** интегрирует общество в рамках государства в культурной, социальной и политической сферах, выступает его символом. Согласно Конституции русский язык закреплен в качестве государственного и в Российской Федерации, и в Республике Беларусь. При этом в России русский язык является единственным государственным языком, использующимся на всей территории страны, однако же на территории национальных республик возможно конституционное закрепление иных государственных языков. В Белоруссии же согласно Конституции русский язык является государственным наряду с белорусским. Важно отметить, что и в Республике Беларусь, и в национальных республиках РФ для государственных языков реализован принцип языкового равноправия. К примеру, и в Белоруссии, и в республиках РФ граждане имеют право получить ответ в органах государственной власти и местного самоуправления на языке обращения, что свидетельствует об обязательности владения государственными и муниципальными служащими обоими языками.

3. **Официальный язык** реализует функции государственного управления, законодательства и судопроизводства. В 1953 году экспертами ЮНЕСКО было предложено разграничение понятий «государственный язык» и «официальный язык» в зависимости от сфер использования. Так, государственный язык используется в политической, социальной и культурной сферах, а официальный — в сфере государственного управления, законодательства и судопроизводства. Однако же следует отметить, что данное разграничение носит разъяснительно-рекомендательный характер и не является обязательным для всех стран[5]. Соответственно, исходя из данного определения, русский язык является не только государственным, но и официальным в обеих странах.

4. **Язык межнационального общения.** Язык в данном случае используется в качестве посредника при общении народов многонационального государства, отличается от международного языка использованием в пределах одного государства. По данным последней переписи населения, на территории России проживают представители 193 народов, говорящих на 370 языках[6]. Как отмечалось ранее, в национальных республиках РФ государственным помимо русского может являться и язык титульной нации. В данной связи на территории России как многонационального государства язык выполняет функции и языка межнационального общения, аналогичную функцию он выполняет и в Белоруссии. Важно отметить: родным его считает 3,984 млн чел. (42,3%), но говорят на нём дома 6,719 млн чел. (71,3%), в то время как белорусский, являясь родным для 5,095 млн чел. (54,1%), используется в домашнем общении только 2,448 млн чел. (26%)[7]. Данные цифры можно экстраполировать и на ситуации повседневного общения.

5. **Языком международного общения (международным языком, языком мирового значения)** может быть признан язык, который является инструментом коммуникации для большого количества людей в мире и отвечает ряду требований, которые будут рассмотрены на примере русского языка:

- является родным для большого количества людей (по версии журнала Ethnologue русский является родным для 147 млн человек в России и 127 млн человек в 22 странах мира[8], в соответствии с Индексом положения русского языка в мире 2022 г. число говорящих на русском языке составляет 258 млн человек[9]);
- большое количество людей владеет им как вторым родным или иностранным (по данным 2019 года русский язык как второй родной или иностранный изучался 8 330 млн человек в различных странах мира);
- язык используется во многих странах на различных континентах и в разных культурных кругах (представленность Россотрудничества в разных странах мира — 80 стран мира и 87 загранпредставительств; Русские центры Фонда «Русский мир» открыты в 40 странах мира; функционирует 127 центров «Институт Пушкина» в 47 странах мира; русская диаспора считается одной из самых больших в мире, представленной во всех странах и на всех континентах, по оценкам её численность составляет около 25 — 40 млн человек);
- язык изучается в школе как иностранный во многих странах (русский язык изучается в школах стран СНГ, отчасти стран Балтии, на территории Европы действует более 10 000 организаций среднего образования, в которых изучается русский язык, на территории Северной Америки, Австралии и Новой Зеландии таких организаций более 100, большой интерес к изучению русского языка проявляют в странах АТР и Африки);
- язык используется в качестве официального международными организациями, на международных конференциях и в крупных международных компаниях (русский язык является одним из официальных языков 15 международных организаций: в первую очередь ООН и ряда её дочерних организаций, а также СНГ, ШОС, БРИКС, ОБСЕ, ЕврАзЭС, и др.[10]).

О важности того, как понимается международный аспект функционирования русского языка в странах Содружества, свидетельствует объ-

явление 2023 года Годом русского языка в СНГ как языка международного общения. В 9 странах объединения русский язык становится лингва франка для общения представителей политической, общественной сфер и бизнеса. Так, уже на сегодняшний день встречи глав стран СНГ проходят в основном на русском языке без перевода на другие языки. Русскоязычный диалог такого масштаба крайне важен во всех сферах, ведь, как известно, на сегодняшний день во всех странах Содружества, кроме Белоруссии, наблюдается спад интереса к русскому языку.

Подводя итог сказанному выше, важно отметить, что русский язык в России и Белоруссии выполняет ряд функций разного рода (от языка нации до международного языка). На территории Белоруссии функционирование русского языка сопряжено с наличием второго государственного языка, что сопоставимо с ситуацией двуязычия в национальных республиках РФ. Однако же острым остаётся вопрос о равноправии языков, о невытеснении одного другим. Значимой задачей языковой политики сегодня является не только повышение роли и статуса русского языка в мировом пространстве, но и признание и поддержка белорусского языка на территории Белоруссии, как и национальных языков республик на территории РФ.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гухман М. М.* Вопросы формирования и развития национальных языков: сб. статей / отв. ред. М. М. Гухман. М.: Изд-во АН СССР, 1960. 308 с.

[2] Всероссийская перепись населения 2020 года [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. — URL: https://rosstat.gov.ru/vpn_popul (дата обращения: 14.02.2023)

[3] Итоги переписи населения 2009. Общая численность населения, его состав по возрасту, полу, состоянию в браке, уровню образования, национальностям, языку и источникам средств к существованию (2010). [Электронный ресурс] // Национальный статистический комитет Республики Беларусь. — URL: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/makroekonomika-i-okruzhayushchaya-sreda/perepis-naseleniya/perepis-naseleniya-2009/statisticheskie-izdaniya/statisticheskie-byulleteni/index_544/?ysclid=len9i6sp6p333643543 (дата обращения: 14.02.2023)

[4] Статистический бюллетень «Общая численность населения, численность населения по возрасту и полу, состоянию в браке, уровню образования, национальностям, языку, источникам средств к существованию по Республике Беларусь» (2020). [Электронный ресурс] // Национальный статистический комитет Республики Беларусь. — URL: https://www.belstat.gov.by/upload/iblock/471/471b4693ab545e3c40d206338ff4ec9e.pdf (дата обращения: 14.02.2023)

[5] *Дьячков М. В.* Миноритарные языки в полиэтнических (многонациональных) государствах. М.: ИНПО, 1996. С. 85.

[6] Всероссийская перепись населения 2020 года...

[7] Статистический бюллетень «Общая численность населения...»

[8] Languages with at least 50 million first-language speakers [Электронный ресурс] // Ethnologue. —URL: https://www.ethnologue.com/statistics/ (дата обращения: 05.04.2023)

[9] Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс), индекс устойчивости в странах постсоветского пространства (УС-Индекс). Вып. 2 / сост. А. Л. Арефьев, А. Р. Голубь, С. Ю. Камышева и др.; под ред. М. А. Осадчего. М.: Гос. инст. рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2022. 60 с.

[10] Там же.

Kozlovtseva, N. A.

Financial University under the Government of the Russian Federation, Russia

RUSSIAN IN RUSSIA AND BELARUS: NATIONAL, STATE, INTERNATIONAL

The article considers the roles and functions of the Russian language on the territory of Russia and Belarus in terms of political, social and social factors. As the official language of both countries, Russian on the territory of Belarus is on par with the Belarusian language, which is comparable to the situation of bilingualism in the national republics of the Russian Federation. In turn, 2023 was declared the Year of Russian as the language of international communication in the CIS.

Keywords: Russian; Russian in Russia and Belarus; official language; national language; language of international communication.

Коломейцева Екатерина Борисовна

Российский государственный университет им. А. И. Герцена, Россия

tillyriddle@yandex.ru

ДИАЛЕКТНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ НА ПРИМЕРЕ НОСИТЕЛЯ ДИАЛЕКТА ЗАБАЙКАЛЬСКОГО КРАЯ

Статья посвящена описанию диалектных особенностей жителей Забайкальского края посредством обращения к языковой личности. Автором выбрана для рассмотрения конкретная языковая личность диалектоносителя, составлен словарь диалектизмов, на основе которого даны ключевые характеристики выбранной личности. Автор обращается к концепции языковой личности Ю. Н. Караулова, выделявшего три уровня языковой личности, и характеризует информанта исходя из этих уровней: выделяются языковые особенности информанта, его когнитивные и прагматические мотивы. Проведенное исследование позволяет выявить некоторые характеристики, типичные для диалектной речи жителей Забайкальского края.

Ключевые слова: диалект; лингвоперсонология; языковая личность; диалектология; словарь языковой личности.

В современной лингвистике широко освещено понятие языковой личности. Создаются типологии языковых личностей и описывается их структура. В общих чертах можно отметить, что лингвоперсонология развивается в двух основных направлениях: общем и частном. Общая лингвоперсонология направлена на выявление тех или иных особенностей, присущих тому или иному типу личности, либо структурных особенностей языковой личности как таковой. Частная рассматривает языковые особенности определенных личностей (писателей, политиков и т. п.), либо языковые особенности групп языковых личностей (например, группы «интеллигенция», группы «преподаватель вуза» и др.). Широко освещаются и особенности региональных диалектных языковых личностей, что в дальнейшем позволяет сделать вывод об общих особенностях личности диалектоносителя.

В данной статье представляется актуальным обратиться к личности диалектоносителя Забайкальского края. Этот регион представляет собой в лингвистическом плане смешение множества говоров и особенностей: бурятские вкрапления, южнорусские и украинские диалектизмы, старорусские лексемы семейских. Как показал анализ литературы, чаще всего исследователи обращаются к лексическим особенностям речи забайкальцев. В 1921 году было предпринято фундаментальное исследование А. М. Селищева «Диалектологический очерк Сибири», а в 1934 году была написана книга «Русский язык в Сибири» П. Я. Черных[1]. На сегодняшний день существует два словаря диалектизмов Забайкалья[2], один из которых посвящен сугубо лексике старообрядцев-семейских, уникального явления на территории края. Крупным исследователем

диалекта Восточного Забайкалья является Т. Ю. Игнатович, которой написано множество статей и монографий о проблеме. Также можно обратиться к работам и диссертации О. Л. Абросимовой, посвященным фонетическим особенностям говора Ононского района Забайкалья. Как видно из краткого обзора научных работ, диалекты и говоры края достаточно исследованы. Что же побуждает автора статьи обратиться к этой теме? Диалекты и говоры были достаточно исследованы с различных сторон, однако стоит обратиться к ним с позиций лингвоперсонологии, чтобы выявить, как данные диалектные особенности реализуются в речи. По мнению Е. В. Иванцовой, диалектная языковая личность характеризуется большей конкретностью речевых ситуаций, специфическим объемом лексикона и его словарного состава, особенностями реализации системных связей, функциональными характеристиками речи и т. п.[3] Исследователи диалектных языковых личностей описывали конкретную персоналию, происхождение личности, порожденные личностью устные и письменные тексты. Лексический запас диалектной языковой личности классифицируется, разбирается по тематическим группам, характеризуются фонетические и морфологические особенности. Изучение выбранной нами к исследованию языковой личности затем может быть сравнено с полученными исследователями общими наблюдениями над диалектами и говорами жителей Забайкалья.

Для исследования выбрана языковая личность Макаровой Галины Сергеевны, 1948 г. р., уроженки села Усть-Курлыча Сретенского района Забайкальского края. Выбор личности для исследования примечателен: отец Галины Сергеевны происходит из рода ссыльных польских дворян, тогда как мать, скорее всего, потомок русско-украинского брака. Родители всю жизнь проживали на территории Забайкальского края, как и информантка. При этом ее родители не получили образования и жили в сельской местности, тогда как Г. С. Макарова получила высшее образование, работала в г. Нерчинске и может переключаться с диалектной речи на нормированную общераспространенную. Это позволило обратиться к рефлексии информанта по поводу своей речи: информантом самостоятельно собрано порядка 150 диалектных единиц, используемых в речи, и порядка 15 фразеологических образных выражений. При исследовании мы пользовались расшифровкой устной речи Г. С. Макаровой и ее записями. Так как на сегодняшний день представлено много методик исследования языковой личности, мы выбрали некоторые методики для описания. Так, согласно классификации В. П. Нерознака, выбранная нами языковая личность представляет собой нестандартную идиолектную языковую личность (в связи с диалектными особенностями)[4]. Обратимся и к модели Ю. Н. Караулова, выделявшего три уровня языковой личности: вербально-семантический, когнитивный и прагматический[5]. Постараемся охарактеризовать выбранную личность с точки

зрения этих трех уровней и уровней языка на основе семантического анализа, в процессе выделим тематические группы, опишем основные характеристики речи диалектоносителя Забайкальского края.

На вербально-семантическом уровне отметим интересную диалектную фонетическую особенность речи жителей Забайкальского края — редукцию гласной фонемы в конце форм глаголов 2-го лица единственного числа, например: *болеешь — [бал'еш], делаешь — [д'елаш],* а также специфическое произношение слова *кого — [каво]*. Темп речи обычно быстрый. У информанта эти особенности замечены в разговорах со старожилами края. Лексический уровень выявляет множество слов бурятского происхождения (*зундугло, хама угэ, жембура*), такие междометия, как *моя-то, мояточка,* обращения *паря, дева*. На синтаксическом уровне отметим замену несогласованных определений согласованными, причем смысловые нюансы не берутся в расчет. Приведем пример: *дом престарелых — престарелый дом*.

Как показывает анализ собранной лексики, в речи Г. С. Макаровой можно выделить следующие группы: погодные / климатические явления, сельское хозяйство, описание качеств характера и эмоций / поведения человека, природа / окружающий мир, местная кухня. Так, выделено 6 лексических единиц для описания погодных условий, 17 единиц для описания сельскохозяйственных построек, орудий труда (7 единиц), домашних сельскохозяйственных животных (5 наименований), 19 единиц для описания окружающей действительности, 6 единиц — местной кухни и 22 единицы для описания качеств характера / эмоций человека. Уже из этого перечня видно, что диалектизмы ограничены в использовании бытовыми ситуациями. В рабочей обстановке информант пользуется общеупотребительной лексикой.

Из приведенного количественного подсчета видно, что большое место в концептосфере забайкальца занимает природа и отношения с другими людьми, сезонная хозяйственная деятельность и работа с животными. Причем наименования животных используются как в прямом, так и в переносном смысле (слова *гуран, иман* и др.). Отдельное слово выделено для понятия «семья» — *родова*. Вопрос «кто у тебя в родовой?» подразумевает выяснение общих знакомых, мест рождения и проживания. Это отражает, на наш взгляд, связь забайкальских коренных жителей с культурой семейских старообрядцев, которые четко придерживаются строгих родственных традиций. Мы видим мир, тесно связанный с природой, как это было принято в традиционных сельскохозяйственных культурах. Прослеживается зависимость течения жизни от календаря: погодных и климатических условий.

Следует также отметить, что во всех сферах, кроме сферы описания людей / эмоций / отношений слова нейтральны, не имеют положительных или отрицательных коннотаций, тогда как часто даже глаголы, отно-

сящиеся к человеческим действиям, маркированы, например, *натутурщиться* — ‘надеть слишком много одежды’, *расшипериться* — ‘сесть с расставленными ногами, занять слишком много места’. Много есть и нелестных характеристик человека, например, *зундугло* — ‘дурак’, *похорукий* — ‘всё валится из рук’, *варега* — ‘растяпа’ и др.

Из описанного следует, что в культуре забайкальцев есть определенные стандарты и нормы поведения, описанные и в пословицах и поговорках (часто с обсценной лексикой в них). «Правильный» забайкалец делает всё точно, быстро, не теряя времени (*кулёма* — унич. ‘о нерасторопном человеке, недотепе’; *вахлак* — унич. ‘неопрятный, недотепистый человек’; *тасконогий* — унич. ‘запинающийся при ходьбе, медленный’). Это сообразительный и хитроумный человек (*вещица* — положит. ‘хитрая озорная девушка’), не боящийся трудностей (*бедному Ванюшке везде-то камушки*), который, однако придерживается норм морали (*таскается как свинья по грязи; проворуешь ворохами — не соберешь крохами*). Забайкальский диалектоноситель — человек, который не может сидеть без дела (*коту делать нечего — себя лижет*).

Таким образом, прагматика поведения такой языковой личности включает стратегии использования меткого образного слова, умение договариваться и получать свое (*чей бы бычок ни был, а теленочек-то наш*), активность в бытовой жизни (о чем свидетельствуют глаголы, описывающие медленные действия с отрицательным к ним отношением: *колготиться, долдычить, пелеговаться* и др.), однако же неактивную и скромную позицию в общественной жизни (*отмолчишься — как в саду отсидишься*).

Сделаем выводы из сказанного. Языковая личность Г. С. Макаровой, представляющая из себя личность диалектоносителя, является ярким и репрезентативным образом жителя Сибири, причем не городского жителя, о чем свидетельствует связь с календарем и сельскохозяйственной деятельностью. Черты диалектного словаря личности представлены интересными образными конструкциями, словами из украинского, бурятского языков, что объясняется национальным составом края. Исследование подобной диалектной языковой личности может быть дополнено прослеживанием изменений в диалектной речи в аспекте диахронии, изучением языка информанта посредством других характеристик, что позволит сделать вклад как в диалектологию, так и в лингвоперсонологию.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Игнатович Т. Ю.* Восточнозабайкальские говоры севернорусского происхождения в истории и современном состоянии (на материале фонетики и морфологии): монография. М.: Флинта: Наука, 2013. 312 с.

[2] *Элиасов А. Е.* Словарь русских говоров Забайкалья / отв. ред. член-корр. АН СССР Ф. П. Филин. М.: Наука, 1980. 474 с.; Словарь говоров старообрядцев (семейских) Забайкалья / авт. коллектив: Т. Б. Юмсунова и др. / под ред. Т. Б. Юмсуновой. Новосибирск: Изд-во СО РАН: Науч.-изд. центр ОИГГМ СО РАН, 1999. 539 с.

[3] *Ильина Е. Н.* Диалектная языковая личность в фокусе лингвистических проблем // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 2. С. 75–79.

[4] *Нерознак В. П.* Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод: сб. науч. тр. М.: МГЛУ, 1996. С. 112–116.

[5] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 261 с.

Kolomeytseva, E. B.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia

DIALECT LINGUISTIC PERSONALITY ON THE EXAMPLE OF A SPEAKER OF THE DIALECT OF TRANS-BAIKAL TERRITORY

The article is devoted to a description of dialectal features of the inhabitants of Trans-Baikal Region by referring to linguistic personality. For the research the author has chosen a specific linguistic personality of the dialect speaker, compiled a dictionary of dialectisms, on the basis of which are given key characteristics of the chosen personality. The author refers to a concept of linguistic personality offered by Yu. N. Karaulov, who singled out three levels of a linguistic personality. The author characterizes the informant based on these levels, highlighting linguistic features of the informant, the cognitive and pragmatic motives. Conducted research makes it possible to single out some characteristics that are typical for the dialect speech of the inhabitants of Trans-Baikal Region.

Keywords: dialect; linguopersonology; linguistic personality; dialectology; dictionary of linguistic personality.

Короткевич Вячеслав Иванович

Академия образования, Республика Беларусь

viachka@yandex.ru

Шарапова Елена Васильевна

Белорусско-Российский университет, Республика Беларусь

elenasharapova@tut.by

РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ: АНАЛИЗ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

В статье анализируется функционирование русского языка на разных уровнях современной системы образования Республики Беларусь. Отмечаются исторические изменения в подходах к определению статуса русского языка. Приводятся статистические данные разных лет по количеству обучающихся на русском языке в учреждениях образования Беларуси.

Ключевые слова: система образования; русский язык в Республике Беларусь; учреждения образования; обучающиеся на русском языке.

На протяжении XX века статус русского языка в Беларуси несколько раз изменялся. После 1917 года в Конституции страны в разных редакциях он определялся как один из официальных языков. Когда в 1990 году был принят Закон «О языках в Республике Беларусь», статус государственного приобрел белорусский язык, а русский стал языком межнационального общения. При этом граждане имели право получать образование на русском языке и использовать его во всех сферах жизни. В результате референдума 1995 года русский язык приобрел статус государственного, как и белорусский. Данная норма закреплена 17 статьей действующей Конституции Республики Беларусь. Данные процессы так или иначе нашли свое отражение в белорусской системе образования, представленной несколькими уровнями основного образования (дошкольное, общее среднее, профессионально-техническое, среднее специальное, высшее и научно-ориентированное) и системой дополнительного образования (детей и молодежи; взрослых). Образовательная политика Республики Беларусь на всех уровнях базируется на норме равенства белорусского и русского языков, что зафиксировано в действующей редакции Кодекса об образовании[1].

Дошкольное образование. На сегодняшний день в Беларуси система дошкольного образования представлена достаточно хорошо, хотя имеется тенденция к минимизации количества учреждений дошкольного образования. Это связано с уменьшением количества воспитанников с 426 258 до 405 512[2]. Охват детей от 1 года до 6 лет учреждениями дошкольного образования составляет 88,5% (по данному показателю стра-

на входит в десятку лучших стран мира). Численность воспитанников по языку обучения и воспитания представлена на рис. 1[3].

Рис. 1. Численность воспитанников учреждений дошкольного образования по языку обучения и воспитания.

Последние пять лет наблюдается устойчивое увеличение количества воспитанников учреждений дошкольного образования, для которых русский язык является основным в процессе обучения и воспитания. Воспитанники, получившие образование на русском языке на ранних стадиях развития, как правило, в дальнейшем получают образование на этом же языке.

Общее среднее образование. В Кодексе об образовании зафиксировано обязательное получение общего среднего образования, включающего в себя три ступени: первую (I–IV классы), вторую (V–IX классы), третью (X–XI класс). В 2021/2022 учебном году в стране действовало 2967 учреждений общего среднего образования[4]. В Беларуси наблюдается тенденция к увеличению количества учащихся на фоне уменьшения количества учреждений общего среднего образования, что связано с процессами урбанизации населения, увеличения рождаемости и миграции в республику. Согласно Кодексу об образовании, язык обучения и воспитания в учреждениях образования определяется учредителем с учетом пожеланий обучающихся, их законных представителей при наличии такой возможности. Численность обучающихся по языку обучения и воспитания представлена на рис. 2[5].

У учащихся, получающих общее среднее образование, имеется устойчивый интерес к изучению русского языка как государственного, что продиктовано необходимостью обеспечивать коммуникацию с представителями других стран, в том числе стран бывшего СССР. О качестве подготовки по русскому языку свидетельствуют, например, достижения белорусских учащихся в международной олимпиаде «Россия и Беларусь: историческая и духовная общность»[6]. Ежегодно в Республике Беларусь проводится республиканская олимпиада по учебным предметам «Рус-

Рис. 2. Численность воспитанников учреждений общего среднего образования по языку обучения и воспитания.

ский язык» и «Русская литература». Проводится республиканский конкурс работ исследовательского характера по этим учебным предметам.

Учащиеся имеют право выбора сдачи одного государственного языка при итоговой аттестации и в качестве вступительного испытания в учреждения, обеспечивающие реализацию образовательных программ среднего специального и высшего образования, кроме некоторых специальностей филологического профиля.

Профессионально-техническое, среднее специальное и высшее образование. В Республике Беларусь в 2021/2022 учебном году действовало 172 учреждения образования, обеспечивающих реализацию образовательных программ профессионально-технического образования, 221 учреждение образования, обеспечивающее реализацию образовательных программ среднего специального образования, 50 учреждений высшего образования[7]. Численность обучающихся по языку обучения и воспитания на уровне среднего специального образования представлена на рис. 3[8], на уровне высшего образования — на рис. 4[9].

Если сравнивать количество обучающихся по языкам обучения, то заметим тенденцию к существенному преобладанию русского языка как основного языка обучения и воспитания. Последние пять лет наблюдается достаточно стабильная ситуация с основным языком обучения и воспитания на уровнях среднего специального и высшего образования.

Всего в Республике Беларусь на уровне среднего специального образования в 2020/2021 учебном году обучалось 865 иностранных учащихся. Более 2000 иностранных студентов проходят обучение на совместных факультетах и по программам белорусских учреждений высшего образования за рубежом. Как правило, иностранные граждане в Беларуси выбирают для себя русскоязычные образовательные программы.

Рис. 3. Численность воспитанников учреждений среднего специального образования по языку обучения и воспитания.

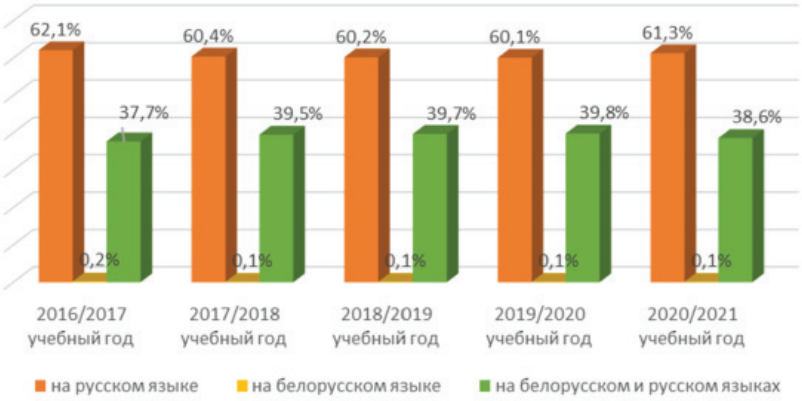


Рис. 4. Численность воспитанников учреждений высшего образования по языку обучения и воспитания.

Белорусские учреждения высшего образования реализуют совместные русскоязычные образовательные программы с выдачей двойного диплома. Как отмечают выпускники — граждане других государств, русскоязычное образование, полученное в Беларуси, позволяет им занимать хорошие должности, строить карьеру и саморазвиваться у себя на родине.

Научно-ориентированное образование и наука. Научно-ориентированное образование включает в себя аспирантуру (адъюнктуру) и докторантуру и может осуществляться на государственных языках и на иностранном.

Анализ авторефератов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук, представленных в электронной библиотеке диссертаций и авторефератов диссертаций Национальной библиотеки Беларуси[10], свидетельствует о достаточно высокой востребованности русского языка в научной сфере (рис. 5).

Рис. 5. Количество авторефератов диссертаций, представленных на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук по языку печати.

Учитывая, что в соответствии с Законом Республики Беларусь «О научной деятельности», правовое регулирование отношений в сфере научной деятельности основано на Конституции Республики Беларусь, то белорусский и русский языки в сфере науки являются равноправными[11].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З (в актуальной редакции) [Электронный ресурс] // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. — URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243 (дата обращения: 09.03.2023).

[2] Образование в Республике Беларусь: Education in the Republic of Belarus. Минск, 2021. С. 12; Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования Республики Беларусь на 2019–2025 годы [Электронный ресурс]. — URL: http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=34963 (дата обращения: 12.03.2023).

[3] Образование в Республике Беларусь... С. 13.

[4] Образование в Республике Беларусь (на начало 2021–2022 учебного года) [Электронный ресурс]. — URL: infografika-obrazovanie-21_22.pdf (belstat.gov.by) (дата обращения: 11.03.2023).

[5] Образование в Республике Беларусь... С. 18.

[6] Олимпиада.ру [Электронный ресурс]. — URL: https://olimpiada.ru/ (дата обращения: 12.04.2023).

[7] Образование в Республике Беларусь (на начало 2021–2022 учебного года).

[8] Там же. С. 25.

[9] Там же. С. 29.

[10] Электронная библиотека диссертаций и автореферетов диссертаций Национальной библиотеки Беларуси [Электронный ресурс]. — URL: http://dep.nlb.by/ (дата обращения: 10.04.2023).

[11] Закон Республики Беларусь «О научной деятельности» (в ред. от 04.01.2021 № 74-З) // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — URL: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=V19600708 (дата обращения: 08.04.2023).

Karatkevich, V. I.

National Institute of Education, Belarus

Sharapava, A. V.

Belarusian-Russian University, Belarus

THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE REPUBLIC OF BELARUS: ANALYSIS OF FUNCTIONING

The article analyzes the Russian language functioning at different levels of the modern education system of the Republic of Belarus. The historical changes in the approaches to the definition of the Russian language status are described. Statistical data on the number of the Russian language learners in the educational institutions of Belarus in different time periods are given.

Keywords: education system; Russian language in the Republic of Belarus; educational institutions; Russian language learners.

Михиенко Жанна Николаевна

Алтайский Государственный университет, Россия

zhanna.mihienko@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СУБЪЕКТИВНЫХ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ОЦЕНОК ПРИ ВАЛИДАЦИИ ТЕКСТОВ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ ЛЕГКОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Процесс создания легких текстов предполагает участие представителей целевой аудитории — людей, имеющих когнитивные особенности. Важной задачей является поиск инструментария, с помощью которого такие читатели смогут маркировать текст как (не) понятный. В статье представлены результаты эксперимента, где в качестве инструмента был выбран метод шкалирования. Полученные данные свидетельствуют о ненадежности субъективных методов оценки при валидации текстов в рамках концепции легкого русского языка.

Ключевые слова: легкий язык; ясный язык; валидация; понимание текста; шкалирование; инвалиды.

Концепция легкого языка (Easy Language) включает совокупность социальных и лингвистических приемов и инструментов, с помощью которых создается доступная информационная среда для людей, имеющих когнитивные особенности — временные или постоянные трудности с чтением и пониманием стандартных текстов (как правило, речь идет об инвалидах, реже — о малообразованных людях и иностранцах). Концепция получила широкое распространение в странах Европе: она не только реализуется в социальных проектах, но и вызывает интерес в научной среде. Вопросами легкого языка занимаются К. Линдхольм, У. Ванхатало, Л. Лескела, О. Гаркиа, К. Маас, У. Бохман. В справочнике «Легкие языки в Европе»[1] размещены статьи о развитии концепции в 22 странах. В России упрощение текстов для читателей-инвалидов является только зарождающимся социолингвистическим явлением, однако исследования в этой области уже ведутся Н. В. Нечаевой, Э. М. Каировой, К-С. Хельмле, А. Мустайоки, Ж. Михиенко. Для описания концепции используется термин «легкий»[2], «ясный или простой»[3] русский язык.

В отличие от других объектов доступной среды (высота пандуса или размер шрифта), лингвистические требования к легким текстам сложно формализовать, так как не существует надежного метода, позволяющего измерить степень когнитивных возможностей разных людей относительно понимания текстов на родном языке. Долгое время наблюдалось скептическое отношение к контактам читателей-инвалидов с авторами, переводчиками и распространителями упрощенных текстов. Считалось, что такие контакты не имеют никакой ценности, потому что целевая группа не способна дать конструктивную обратную связь. На сегодняшний день в концепции легкого языка принята точка зрения, что легкие

тексты должны создаваться только с участием представителей целевой аудитории, то есть с привлечением людей, имеющих когнитивные особенности. Это участие реализуется, в первую очередь, в процессе валидации текстов — проверки того факта, что тексты понятны и доступны читателям-инвалидам. Рекомендации содержатся в многочисленных методических пособиях: они представлены на 16 языках в европейских стандартах оформления информации[4]; в сборнике лучших европейских практик валидации[5]; в рекомендациях о ясном русском языке[6] и первом предварительном национальном стандарте для легкого русского языка[7], где одним из обязательных этапов является верификация. Она должна включать «проверку и оценку разработанных материалов на ясном языке редакторами, являющимися представителями целевой аудитории»[8].

Идея спросить у представителей целевой аудитории, понятен ли им текст, кажется наиболее простой и логичной, и реализуется на практике авторами легких текстов. Однако исследователями еще не получен ответ на вопрос, какой из способов получения информации от читателей-инвалидов об их понимании текста можно считать достоверным.

С целью получения данных об эффективности субъективных методов оценки понятности текста читателями-инвалидами был проведен лингвистический эксперимент, в котором приняли участие пациенты Алтайской краевой клинической психиатрической больницы им. Эрдмана. Это мужчины и женщины в возрасте от 18 до 65 лет, имеющие инвалидность II и III группы, страдающие хроническими психическими патологиями шизофренического спектра без выраженного эмоционально-волевого дефекта, а также с хроническими психическими патологиями, сочетаемыми диагнозами шизофрения и олигофрения (умственная отсталость). Все испытуемые владели устной и письменной речью. Специальный отбор участников не проводился, исследование встроилось в текущие занятия двух групп, проходившие на территории клиники. Всего в эксперименте участвовали 36 человек. Для эксперимента было отобрано 30 текстов (таблица 1), которые мы маркировали как стандартные и легкие. Легкие — тексты, созданные в рамках концепции легкого русского языка и размещенные в открытом доступе (сайт Ассоциации преподавателей перевода «На ясном языке», сайт «Простыми словами», сайт «Даунсайд Ап»). В сравнении со стандартными текстами, легкие отличает небольшое количество слов и предложений, отсутствие терминов и слов с переносным значением.

Стандартными мы назвали аутентичные тексты-источники, отобранные с официальных сайтов государственных учреждений: управления социальной защиты Алтайского края, города Барнаула, Алтайского края. Основной критерий отбора —предполагаемая ценность для читателей: практические советы, связанные с физической, экономической безопасностью, работой социальных служб; документы и объявления

о льготах, выплатах, юридической / медицинской и иной помощи; анонсы событий, происходящих в городе, где живут испытуемые.

Таблица 1. Количественные характеристики стандартных и легких текстов.

Тип текста	Кол-во текстов	Среднее кол-во слов в тексте	Среднее кол-во предложений	Среднее кол-во слов в предложении
Стандартный	15	183	11	16,6
Легкий	15	64,6	8	8

Пример стандартного текста (фрагмент)

Перечень документов, необходимых для получения в Алтайском крае бесплатной юридической помощи, утверждён постановлением Правительства Алтайского края от 01.02.2018 № 38 «Об обеспечении граждан юридической помощью в Алтайском крае». Участники государственной системы бесплатной юридической помощи, перечень которых определен правовыми актами Алтайского края, предоставляют бесплатную юридическую помощь гражданам, проживающим на территории Алтайского края и имеющим право на её получение в соответствии с федеральными законами и законами Алтайского края. Источник: официальный сайт города Барнаула.

Пример легкого текста (фрагмент)

Чтобы взять деньги в банкомате,
вы должны знать специальный секретный код.
Этот секретный код называется пин-код.
Обычно пин-код состоит из 4 цифр.
Чтобы банкомат смог взять деньги с вашего счёта,
вы должны ввести эти 4 цифры на клавиатуре.
Если вам трудно пользоваться банкоматом,
попросите работников банка помочь вам.
Работники банка есть только в отделении банка.
Узнать работников банка вы можете по рабочей форме и карточке с именем.

Источник: сайт «На ясном языке».

Для получения информации о том, понятен ли текст испытуемым, мы использовали оценочную шкалу. Метод шкалирования с Чарльза Осгуда применяется преимущественно для изучения лексического значения слов и выражений, построения семантических полей и описания языковой картины мира. Примером использования метода как инструмента субъективной оценки доступности текста можно считать эксперимент, проведенный в России в 1976 году[9], в котором испытуемые читали текст и для оценки его сложности использовали семь градаций от «очень трудный» до «очень легкий». Чтобы определить обоснованность метода, исследователи сравнивали итоговые данные с теми, что были обнаружены при применении другой методики, предполагающей использование разработанных ими тестов с вопросами. «Результаты, полученные при применении этих двух методов, хорошо коррелировали друг с другом»[10].

В данном исследовании использована описанная шкала, но с изменениями: испытуемым было предложено самостоятельно прочесть

письменный текст и ранжировать его по следующей шкале: «понятный текст» — 5; «понять текст сложно, но можно» — 3; «совершенно непонятный текст» — 1. Мы предполагали, что испытуемые определят легкие тексты преимущественно на «5», а стандартные чаще на «3» и реже на «1». Предположение было основано на том, что оценку «1» будут выбирать редко, так как читатели не захотят показывать полное непонимание текста (несмотря на то, что исследование проводилось анонимно). Вместе с тем мы считали, оценка «5» покажется им слишком высокой для текстов, написанных на стандартном языке в официально-деловом стиле. Однако предположение подтвердилось лишь частично: испытуемые действительно редко ставили «1», но в большинстве случаев маркировали все тексты как понятные — и легкие, и стандартные.

Таблица 2. Количество оценок стандартных и легких текстов.

Текст	Оценка			Всего оценок	Пустые бланки
	1	3	5		
Стандартный	3	41	68	112	23
Легкий	4	14	129	147	13

Результаты (таблица 2), полученные при использовании метода субъективного шкалирования, могли бы поставить под сомнение саму идею концепции легкого языка: читатели, имеющие когнитивные особенности, по их собственному мнению, в большинстве случаев не испытывали трудностей в понимании стандартных текстов. Для выяснения, совпадет ли субъективная оценка с реальным пониманием стандартных текстов, к текстам задавались вопросы, ответы на которые содержались в тексте:

> *Сколько нужно платить за 1 куб. метр газа? Будут ли работать МФЦ 1 ноября? Вы имеете право на получение бесплатной юридической помощи? Нужно ли сейчас носить маски в общественных местах в Барнауле? Сколько стоит посещение лекции?*

Данные, полученные в ходе анализа ответов на вопросы к стандартным текстам, слабо коррелируют с результатами субъективной оценки сложности текста, полученной методом шкалирования. Большинство испытуемых оценили стандартные тексты как понятные, но при этом из них только 4 человека выполнили более 75% заданий (таблица 3). У семи испытуемых разрыв между количеством выполненных заданий и оценки «5» достигал более 40%.

Таблица 3. Соотношение доли текстов (стандартных), оцененных на «5» и доли выполненных заданий к текстам.

	Более 50% текстов оценили на «5»	Выполнили менее 50% заданий	Выполнили от 50% до 75% заданий	Выполнили от 75% до 100% заданий
Количество испытуемых	21	12	5	4

Для определения действительного понимания текстов испытуемым устно задавались вопросы:

> *Что сложного и непонятного встретилось в тексте? О чем этот текст? Что означают некоторые слова из текста? Как следует поступать, исходя из содержания текста?*

В ходе опроса стало очевидно игнорирование его содержания и постоянное стремление испытуемых комментировать текст, высказываться преимущественно по теме текста на основе своего личного опыта (таблица 4), т. е. постоянное стремление «соскользнуть» на обсуждение собственных жизненных ситуаций.

Таблица 4. Тема текста и устные комментарии испытуемых.

Тема текста	Комментарии испытуемых
Правила безопасности: если в дверь стучит незнакомец	*Я своего сантехника знаю в лицо. Услугами соцработников пока не пользуюсь.* *Не нужна доставка на дом, я лучше в магазине куплю.* *Я знаю своего участкового. Это пенсионерам знать надо, нам не надо, мы не вчера родились.*
Оплата коммунальных услуг	*Все документы за меня подписывает мама. Я не плачу за коммуналку. А у нас на отопление отдельный счетчик. Почему выплаты делают только на карту «Мир», я вот не хочу на нее.*
Социальные выплаты для инвалидов	*Я все всегда спрашиваю у своего дяди. Текст понятный, потому что меры поддержки сохранятся. Я один раз написал — и несколько лет получаю пенсию.*

Механизмы понимания — малоизученная область знаний, и «современная психология и психолингвистика еще не выработали однозначного представления о единице, механизмах и структуре речевого восприятия»[11]. Можно предположить, что читатели, имеющие когнитивные особенности, определяют текст как совершенно понятный даже при наличии только одного условия — тема текста им знакома, а в их жизненном опыте есть события, с ней связанные. Этот факт необходимо учитывать в процессе валидации текстов, созданных в рамках концепции легкого русского языка. Использование методов субъективной оценки текста нуждается в дополнительных приемах, способных предоставить более точную и достоверную информацию о соответствии сложности текста уровню целевой аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Handbook of Easy Languages in Europe / ed. by C. Lindholm, U. Vanhatalo. Berlin: Frank & Timme, 2021. 658 p.

[2] *Михиенко Ж. Н.* Проблема терминологического выбора для лингвистического описания концепции легкого языка // Филология и человек. 2022. № 3. С. 206.

[3] *Нечаева Н. В., Хельмле К.-С., Каирова Э. М.* Перевод на ясный и / или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков // Вестник Волгоградского государственного университета. 2021. № 3. С. 175.

[4] European standards for making information easy to read and understand [Электронный ресурс] // Сайт международной ассоциации Inclusion Europe [inclusion-europe.eu]. — URL: https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read-standards-guidelines/ (дата обращения: 15.04.2023).

[5] *Dejica D., Simon S., Farcasiu M., Kilyeni A.* Common methodological framework and best practices in validation across Europe [Электронный ресурс] // Сайт европейского проекта Train2Validate [plenainclusionmadrid.org]. — URL: https://plenainclusionmadrid.org/train2validate/result-1-the-current-training-of-facilitators-and-validators/ (дата обращения: 03.02.2022).

[6] «Ясный язык»: как сделать информацию доступной для чтения и понимания: методические рекомендации / под ред. Е. Г. Титовой. Минск, 2018. С. 42.

[7] *Бабкина М. Д.* Ясный язык как средство обеспечения доступности информации. Методические рекомендации. Предварительный национальный стандарт. М.: Наш солнечный мир, 2021. С. 144.

[8] Там же. С. 40.

[9] Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / под. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева. М.: Наука, 1976. С. 262.

[10] Там же. С 141.

[11] *Белянин В. П.* Психолингвистика. М.: Флинта, 2003. С. 56.

Mihienko, Z. N.

Altay State University, Russia

THE METHOD OF SUBJECTIVE READER'S ASSESSMENTS WHEN CHECKING TEXTS IN THE CONCEPT OF EASY RUSSIAN LANGUAGE

The author argues that light language is a variant of an adapted standard language for people with cognitive disabilities. The process of creating such texts involves the participation of representatives of the target audience. This implies the active participation of readers with disabilities in the creation of simple texts. There is a problem: what methods can disabled people use to mark complex text. The article presents the results of a linguistic experiment in which the text ranking method was used. The study was conducted in 2022 at the Altai Regional Clinical Psychiatric Hospital. The obtained results indicate that subjective methods of text evaluation are unreliable.

Keywords: easy language; plain language; adapted literature; text adaptation.

Палади Ангела

Университет им. Лоранда Этвеша, Будапешт, Венгрия

palagyi.angela@btk.elte.hu

Палади Тивадар

Университет им. Я. А. Коменского, Братислава, Словакия

palagyi@fedu.uniba.sk

ВОЗРОЖДЕНИЕ И ВЫТЕСНЕНИЕ ЯЗЫКОВ: ОТ ОКСИТАНСКОГО ДО РУССКОГО

В статье сравниваются некоторые диалекты, которые были возведены в статус языков в Восточной Европе (черногорский, македонский), и, наоборот, языки, которые были деградированы в диалекты (молдавский, окситанский), чтобы показать крайне политизированный характер этих процессов. Кроме того, проводятся параллели между языковой политикой и языковой ситуацией некоторых стран Восточной Европы (Россия, Молдавия, Украина) и Западной Европы (Франция, Испания, Бельгия).

Ключевые слова: постсоветские страны; европейская языковая политика; языковая война; диалект; государственный язык; лингвицид.

В 90-е годы прошлого века, после распада СССР и других социалистических стран, начинаются радикальные изменения в языковой политике и языковых ситуациях на постсоветском пространстве, а также в Восточной Европе. Появление новых независимых государств повлекло за собой возрождение, восстановление и становление новых доминирующих языков, а также вытеснение старых. В этих странах считавшиеся в прошлом менее престижными или даже фольклорными национальные языки начинают более-менее открытую языковую войну против бывшего доминирующего языка. В Молдове, например, началась тихая война не только против «советского средства межнационального общения», но и против наименования бывшего национального языка. Глоттоним «молдавский» в постсоветское время приобрел сильную политическую (идеологическую) коннотацию: он стал синонимом просоветской ностальгии, коммунистической ориентации в Респ. Молдова по сравнению с румынским, который предпочитают прорумынски и проевропейски настроенные молдаване[1]. Неудивительно, что именно в сложившейся ситуации 23 марта 2023 года «был промульгирован закон, предусматривающий замену молдавского языка румынским в законодательстве страны»[2], что положило конец официальному существованию молдавского языка[3].

Диаметрально противоположный молдавскому случаю пример — Черногория, ставшая независимой в 2006 году. Недавно она официально оформила свой собственный вариант сербского языка — черногорского. Когда у молдавского языка был отобран код ISO, черногорский получил его в 2017 году[4]. Македонский язык представляет собой смесь двух пре-

дыдущих случаев: это болгарский диалект, который был создан как независимый язык в 1944 году в составе Югославии, что сближает его с судьбой черногорского языка. Глоттоним «македонский» считается ложным, даже абсурдным и Болгарией, и Грецией.

Таким образом, мы видим параллельное существование очень разных, иногда противоположных сценариев: с одной стороны, диалекты, которые возвышаются до статуса языков, с другой — языки (созданные в политических целях в прошлом), которые возвращаются к статусу диалектов. Языковые и диалектные войны являются прямым отражением территориальных претензий соседних стран. Возрождение (или создание?) молдавского языка, отличного от румынского должно было обеспечить прочную теоретическую основу для создания новой советской социалистической республики, отделенной от своего языкового континуума за пределами советских границ. По такому же принципу в СССР были стандартизированы таджикский язык, отличный от дари (персидского языка Афганистана), и азербайджанский язык, отличный от турецкого языка Турции. В СССР создавались национальные языки, но в постсоветских странах интенсивно вытесняются языки, считавшиеся советским наследием.

В нынешних условиях, когда в некоторых европейских странах цензуре может подвергнуться любой русский культурный продукт, не застрахован и сам язык. Враждебность к русскому языку и культуре, проявившаяся на Украине[5], напоминает неприязнь некоторых окситанистов к французскому языку. Попытаемся установить параллелизм между двумя языковыми ситуациями: украинской и окситанской. Этот «мысленный эксперимент» позволит лучше понять, что может быть общего между внешне очень разными историческими и социолингвистическими ситуациями.

Жоан Ларзак, окситанский священник и писатель, выступает за ментальную «деколонизацию» окситанцев[6]. По его словам, в Окситании действует «лингвицидная» динамика («*linguicide*»), которую французский социолингвист Л.-Ж. Калве называет «глоттофагической» («*glottophagique*»)[7]. Украинский лингвист Тарас Шамайда использует тот же дискурс в отношении украинского и русского языков. Согласно последнему, украинцы должны «перейти от внешней декоммунизации к внутренней ментальной деколонизации»[8].

Статус окситанского языка по отношению к французскому можно сравнить с положением украинского языка по отношению к русскому в XIX веке. В обоих случаях языки генетически близки, ни окситанский, ни украинский не имели официального статуса. В XX веке украинский язык стал официальным в рамках Советского Союза, с русско-украинским двуязычием на территории УССР. После обретения Украиной независимости в 1991 году предпринимаются активные усилия по уста-

новлению украинского одноязычия в ущерб русскому языку, который до недавнего прошлого был родным языком примерно для половины населения страны.

В XX веке окситанскому языку не посчастливилось пережить подобной эволюции. При правительстве Виши (*Vichy*, 1940–44 гг.) было снисходительное отношение к региональным языкам, но окситанский язык, так и не получив официального статуса, не смог избавиться от клейма фольклорного языка. В Испании, где языки меньшинств имеют официальный статус на местном уровне, окситанский тоже стал официальным наряду с кастильским и каталанским в районе Валь-д'Аран в Каталонии. Представим себе: в случае, если бы Окситания отделилась от Франции, получилась бы похожая ситуация, как в случае России и Украины. В этом сценарии речь шла бы о провозглашении суверенной и независимой Окситанской республики, единственным официальным языком был бы окситанский, который ее жители должны были бы «заново выучить» после столетий «денационализации». Как и русский язык на Украине, французский не исчез бы сразу. Дети, которые стали бы обучаться только на окситанском, продолжали бы разговаривать друг с другом на французском на детской площадке, взрослые смотрели бы телевидение северного соседа (бывшей родины, которая теперь стала врагом), а на правительственных должностях появились бы руководители «неоносители» (англ. *new speakers*) окситанского языка, которые воспользовались бы языком своих предков, чтобы начать свое социальное восхождение.

Этот параллелизм явно не лишен недостатков. Действительно, нынешняя территория Украины неоднородна. Западная часть страны, культурной столицей которой является Львов, входила в СССР в период с 1945 по 1991 годы и была ядром украинского национального самосознания и отправной точкой для возрождения украинского литературного языка. Восток и юг страны преимущественно русскоязычны, в то время как в центральной части страны, особенно в сельской местности, используется смешанный украинско-русский идиом. Этот суржик, представляющий собой смесь русской лексики с украинской морфологией и фонетикой, напоминает *франситанский* язык южной Франции. Этот интерлект или регионолект, называемый также французским окситанским или окситанским французским, «возник из франко-окситанского диглоссического конфликта [...] в ходе длительного процесса гибридизации, предвещающего его замещение»[9]. Франситанский язык также называют «лингвистическим гибридом» / «лингвистической дворняжкой» < *«bâtard linguistique»*. Параллельным примером является барселонский жаргон под названием *catañol* (катаньол), который может быть кастильским, на который повлиял каталанский, но может быть и наоборот. Базовые характеристики франситанского языка были осуждены уже в первой половине XIX века рядом «нормативных мастеров, которые хотели

с помощью педагогических работ изгнать „местные недостатки“ (т. е. интерлектальные формы) из обычной языковой практики неофранкофонов в окситанском регионе, с помощью работ, которые часто принимали форму каталогов (типа „не говорите ..., а говорите...“/ ‘ne dites pas..., mais dites...’)[10]. Эта практика сегодня широко распространена и на Украине, где значительная часть населения (ре)украинизируется с помощью такого рода нормативной литературы. Национальная украинизация, начатая еще при Ленине, сегодня осуществляется решительными и быстрыми шагами на огромной территории. Результат пока — появление новых «полуязычных» поколений.

Среди других европейских языковых ситуаций можно найти сходство между положением украинского и каталанского языков касательно методов, применяемых властью для их возрождения. В обоих случаях ввели квоты на вещание на местном языке. На Украине действует закон 75-процентной квоты на вещание на украинском языке. В Каталонии, несмотря на официальный характер каталанского языка, книги и газеты по-прежнему издаются в основном на кастильском языке (85%), а законопроект каталонского правительства о введении 50% квоты на дублированные фильмы встретил сопротивление со стороны кинопрокатчиков. Украина, похоже, обладает большей политической силой, чтобы ввести твердую языковую политику в пользу украинского языка. Нынешний вооруженный конфликт наверняка заставит замолчать голоса, протестующие против этих мер. В случае с каталанским и кастильским языками автономия действительно позволяет возродить язык, которому угрожает численно, экономически и культурно более сильный конкурент, но этого недостаточно, чтобы полностью переломить ситуацию. На это способно только насильственное введение одноязычия. Возродить фламандский язык удалось ценой введения абсолютного регионального одноязычия почти на всей территории Бельгии (за исключением Брюсселя и нескольких муниципалитетов, расположенных на языковой границе). Такое строгое разделение регионов, однако, ставит под вопрос жизнеспособность Бельгии как политической структуры[11].

Из вышеприведенных примеров видно, что в языковых войнах не существует рецепта примирения, в основном встречаются более или менее сочувствующие, более или менее толерантные или, наоборот, лингвицидные решения. Сегодня на Украине следуют французской модели — единой и неделимой республики, которую хотели ввести во время ужесточения языковой политики Французской революции. «Трубадур гильотины» Бертран Барера (сам он был гасконского происхождения) писал Конвенту в 1794 году в докладе об идиомах: «Федерализм и суеверие говорят на нижнебретонском; эмиграция и ненависть к Республике говорят на немецком; контрреволюция говорит на итальянском, а фанатизм — на баскском. Давайте сломаем эти орудия вреда и ошибок»[12].

Будем надеяться, что эта практика не будет применена *mutatis mutandis* на Украине.

Анри Буайе предупреждает, что «диглоссическое двуязычие, т. е. неравное сосуществование и, следовательно, нечестная конкуренция двух языков в одном обществе, [...] запускает глоттофагический процесс, который, без энергичного сопротивления со стороны пользователей доминированного языка, необратим и неумолимо ведет к его замещению. Эти же пользователи постепенно становятся «полуносителями» [*semi-speakers*] (N. Dorian) или «субпользователями» [*sous-usagers*] (Cl. Hagège), поскольку их компетенция в исходном языке становится недостаточной»[13]. Сложность часто заключается в том, чтобы точно определить, насколько доминирующим или доминированным является язык в данной исторической ситуации. Например, спустя 30 лет после обретения Украиной независимости и официального утверждения украинского языка в качестве единственного государственного, русский язык на Украине все еще рассматривается как доминирующий, с якобы пагубным вездесущим влиянием которого необходимо бороться. В то же время русскоязычные жители страны, лишенные образования на русском языке, могут по праву считать доминирующим именно украинский язык.

Выводы. Западная Европа не может и не должна давать уроки Востоку: проблемы остаются повсюду, антагонистические «исторические истины» не способствуют решению проблем. Кроме поддержания хрупкого баланса между коренными языковыми сообществами западные общества должны также справиться с интеграцией большого количества иммигрантов. На Востоке же, скорее всего, эмиграция языковых меньшинств угрожает их культурному и языковому континууму и ставит под угрозу их выживание в ближайшем будущем, не говоря уже о вооруженных конфликтах, которые всегда работают в направлении языковой гомогенизации.

Швейцарская социолингвистическая школа описывает консенсусную диглоссическую ситуацию между двумя вариантами немецкого языка в Швейцарии, где нет доминирующих и доминированных, а есть справедливое разделение задач между *Schwitzerdütsch* (низкий вариант) и *Hochdeutsch* (высокий вариант). Оба языка определяют швейцарскую германскую культуру. Другой положительный пример сосуществования трех официальных языков — гагаузского, румынского и русского –Гагаузия на юге Молдовы. Луи-Жан Кальве говорит о возможности сотрудничества между тремя международными романскими языками (французский, испанский, португальский), в которой «сосуществование языков-партнеров [...] пойдет на пользу каждому из них»[14]. Конечной целью этого «мира между романскими языками» будет сдерживание экспансии английского языка. Надеемся, и среди славянских языков такой мир тоже возможен.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Про движение молдовенистов (молдавские самобытники) и румынистов см.: Молдовенизм [Электронный ресурс] // Wikiwand.com. — URL: https://www.wikiwand.com/ru/Молдовенизм (дата обращения: 24.04.2023).

[2] *Rusica V.* Промульгирован закон, предусматривающий замену фразы «молдавский язык» на «румынский язык» во всех законодательных актах страны [Электронный ресурс] // Moldova1. — URL: https://moldova1.md/p/6513/ (дата обращения: 24.04.2023).

[3] *Palágyi A.* Русский язык как *lingua franca* в закарпатском городе Солотвино в наши дни (с привлечением параллельных примеров из Приднестровья и Гагаузии): дис. … Ph. D. / ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. Будапешт, 2011.

[4] На самом деле это едва различимый вариант сербского языка, принадлежащий к сербско-хорватской диасистеме. После распада Югославии возникли сербский, хорватский, боснийский и черногорский языки.

[5] *Taranco Acosta N.* Quand l'ukrainien chasse le russe // Le Monde diplomatique. Le pouvoir des langues. № 186. Décembre 2022 — janvier 2023. P. 14–15.

[6] *Larzac J.* Descolonisar l'istòria occitana. T. 2. Tolosa: A Tots, 1977. P. 12.

[7] *Calvet L.-J.* цит. по: *Boyer H.* Introduction à la sociolinguistique. Paris: Dunod, 2017. P. 76.

[8] Цит. по: *Leclerc J.* Ukraine. Politique linguistique relative aux minorités nationales [Электронный ресурс] // L'aménagement linguistique dans le monde. — URL: https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/ukraine-4pol-minorites.htm (дата обращения: 28.02.2023).

[9] *Boyer H.* Introduction à la sociolinguistique. Paris: Dunod, 2017. P. 94.

[10] Ibid. P. 94.

[11] *Palágyi A.* Государственные языки и языки-посредники от Брюсселя до Бельц // Голоса русской филологии из Будапешта: Литературоведение и языкознание на Кафедре русского языка и литературы Университета им. Лоранда Этвеша / под ред. К. Kroó. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2018. P. 183–202.

[12] «Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton; l'émigration et la haine de la République parlent allemand; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur». *Bertrand Barère de Vieuzac.* Rapport du Comité de salut public sur les idiomes. Le 8 pluviôse an II (27 janvier 1794) [Электронный ресурс]. — URL: https://axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/barere-rapport.htm (дата обращения: 24.04.2023).

[13] *Boyer H.* Introduction à la sociolinguistique. Paris: Dunod. 2017. P. 97–98.

[14] *Calvet L.-J.* Géopolitique des langues romanes // Hermès La Revue 75. 2016. P. 25–33.

Palágyi, A.

Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Palágyi, T.

Comenius University in Bratislava, Slovakia

LANGUAGE REVIVAL AND REPRESSION: FROM OCCITAN TO RUSSIAN

The article compares some dialects which have been elevated to the status of languages in Eastern Europe (Montenegrin, Macedonian) and, conversely, languages which have been degraded into dialects (Moldavian, Occitan) to show the highly politicised nature of these processes. In addition, parallels are drawn between language policy and the linguistic situation of some countries in Eastern Europe (Russia, Moldavia, Ukraine) and Western Europe (France, Spain, Belgium).

Keywords: post-Soviet countries; European language policy; language war; dialect; state language; linguicide.

Рычкова Людмила Васильевна

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Республика Беларусь

rychkova@grsu.by

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОСОЗНАНИЕ БЕЛОРУССКИМИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ ВАЖНОСТИ И ПРЕСТИЖНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье впервые приведены результаты социолингвистического анкетирования учащихся десятых и одиннадцатых выпускных классов средних школ самого крупного районного центра Гродненской области, отражающие ответы на вопросы открытого типа специально разработанного онлайн опросника, касающиеся оценки престижности русского языка, причин, по которым респонденты считают русский язык важным и полезным для себя, а также того, связывают ли респонденты свое будущее с русским языком и почему.

Ключевые слова: социолингвистический опрос; русский язык; оценка важности языка; оценка престижности языка; причины полезности языка.

В Гродненском государственном университете имени Янки Купалы в рамках заданий Государственной программы научных исследований Республики Беларусь (ГПНИ РБ) на 2021–2025 гг. реализуется проект, имеющий целью мониторинг языковых потребностей молодежи Гродненской области. Для исследования важен тот факт, что Гродненская область является приграничным регионом Беларуси, который в результате расширения ЕС непосредственно граничит с этим европейским объединением государств. Актуальность изучения «межкультурных взаимодействий», опосредованных «особенностями этнокультурных границ и идентичностей», в свое время подчеркивал Н. Н. Беспамятных[1].

Целью данного социолингвистического проекта является выявление факторов, влияющих на языковой репертуар молодежи в условиях многовекторной межкультурной коммуникации, путем сбора и обработки первичных респондентских данных. Для достижения поставленной цели был разработан метод полевых исследований, основанный на применении инструментария современной социолингвистики; создан комплекс оригинальных анкет-опросников для целевых категорий респондентов; разработаны инфологическая и даталогическая модели социолингвистической базы данных как инструмента организации, обработки и мониторинга информации о языковых предпочтениях молодежи, а также комплекс программных средств, в том числе обеспечивающих хранение и обработку в базе неструктурированных первичных данных, полученных из ответов респондентов на вопросы открытого типа.

Известно, что языковая политика требует особой гибкости и учета многих факторов в условиях полиэтнических и многоязычных стран,

Работа выполнена при финансовой поддержке ГПНИ РБ, проект А 67–21.

поскольку, как подтверждают события последних лет, она напрямую связана с задачами обеспечения национального согласия и стабильности в обществе. Соответственно, сбор, хранение и обработка социолингвистической информации является сегодня важной государственной задачей. Планирование языковых потребностей является важным аспектом молодежной политики регионов, реализация которого крайне необходима, так как «молодежь всегда была движущей силой государства, без которой у страны нет будущего»[2]. В современных условиях именно языки обеспечивают доступ к информации и играют решающую роль в процессе социализации и формирования системы ценностей личности. Многообразие факторов, потенциально определяющих языковые предпочтения молодежи, требует сбора, обработки и мониторинга значительных объемов полевых (респондентских) данных, что возможно осуществить только на основе использования эффективных компьютерных средств.

В нашей статье в сборнике[3], подготовленном по итогам работы XII Международной конференции «Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом», организованной Департаментом внешнеэкономических и международных связей города Москвы и Московским домом соотечественника на базе Дома Москвы в Минске 24–26 ноября 2022 г., впервые были приведены результаты оценки русского языка учениками десятых и одиннадцатых классов г. Лиды — самого крупного районного центра Гродненской области. Всего было обработано 1043 анкеты в разрезе ответов респондентов на 5 прямых и 7 косвенных вопросов[4].

Приведем здесь сведения относительно двух прямых вопросов, имеющих отношение к теме данной статьи, целью которой является выявление факторов, влияющих на осознание белорусскими старшеклассниками важности и престижности русского языка. Отвечая на вопрос «Какие языки Вы считаете важными для себя? Назовите не менее 5 языков, упорядочив их по степени важности от 1 до 5 (на 1-м месте — самый важный)», 230 респондентов поставили русский язык на первое место, 194 — на второе, 68 — на третье, 32 — на четвертое, и 21 респондент — на пятое место. Таким образом, важным для себя посчитали русский язык чуть более половины, а именно 545 опрошенных старшеклассников. Еще менее оптимистичными оказались данные, полученные из ответов респондентов на вопрос «Какие языки Вы считаете престижными? Назовите не менее 5 языков, упорядочив их по степени престижности от 1 до 5 (на 1-м месте — самый престижный)». Здесь, несмотря на то, что русский язык посчитали престижным чуть больше респондентов — 550, лишь 162 из них отвели ему первое место в рейтинге, 178 — второе, 97 — третье, 72 — четвертое, и 41 респондент — пятое место. Таким образом, в рейтинге важности и престижности русский язык существенно проигрывает английскому. Такое состояние дел, на наш взгляд, является следствием «успешного» процесса вестернизации, навязывания «западных экономических, общественно-политических и культурных мо-

делей как наилучших из возможных»[5]. Мы полностью разделяем точку зрения Е. В. Шелестюк о трех основных инструментах вестернизации, каковыми являются культурная, дискурсивная и языковая экспансии. Автор справедливо отмечает, «что английский язык инструментален для вестернизации и глобализации в ряде аспектов: а) проникновении в качестве lingua franca во все сферы общественной деятельности; б) повсеместном распространении обучения английскому языку, пропаганде его престижности, искусственном создании субтрактивной диглосии; в) интенсивном распространении ментефактов на английском языке через СМИ; г) агрессивной политике продвижения английского языка как второго и иностранного в мире»[6].

Противодействие дальнейшей вестернизации и устранение ее негативных последствий актуализирует задачу выявления факторов, влияющих на осознание важности и престижности языков. Именно в опоре на такие факторы необходимо осуществлять грамотную языковую политику, в том числе, направленную на повышение престижа русского языка не только в исконном русскоязычном ареале, к которому исторически относится и Республика Беларусь, но и в пространстве всего Русского мира.

Некоторые из этих факторов, полученные в результате анализа комментариев респондентов относительно причин, почему они считают русский язык важным и престижным для себя, а также причин, обозначенных респондентами, назвавшими русский среди тех языков, с которыми они связывают свое будущее, приводятся в данной статье впервые.

На первом месте среди факторов, влияющих на осмысление респондентами русского языка и как важного, и как престижного, находится идентификация респондентами этого языка как родного и / или как языка, на котором они общаются / «с помощью которых» могут «узнавать все необходимое». Отмечены также мировой / «рабочий язык ООН» и государственный статусы русского языка.

При определении важности русского языка респондентами также были отмечены следующие факторы (в кавычках даются оригинальные респондентские тексты):

> «живу в русскоязычном государстве / в русскоязычной стране» / «русский — мой народный язык» / «русский, потому что это наш национальный язык» / «распространенный язык в нашей стране, комфортность на нем говорить»; «язык, на котором я свободно понимаю людей» / «я его знаю» / «использую в повседневной жизни» / «всю жизнь разговариваю на русском языке» / «большую часть жизни говорю на нем» / «я разговариваю на нем почти 24 часа в сутки» / «язык общения со сверстниками» / «язык общения в семье, с друзьями»; «язык, на котором я думаю»; «русский язык — один из самых сложных и богатых языков» / «русский из-за его сложности и богатства» / «т. к. самый сложный» / «богатый язык»; «уникальная культура и эмоциональная ценность для меня»; «нравится произношение и манера речи» / «для грамотно поставленной речи»; «почти везде можно найти русскоговорящего человека»; «по распространению и богатству самого языка»; «на русском написаны некоторые мои любимые книги» / «широк в литературе»; «помогает расширять мой кругозор».

Таким образом, на осознание важности русского языка респондентами влияют факторы распространенности русского языка как средства общения в микро- и макросоциумах в Республике Беларусь и за ее пределами; идентификация русского языка как народного / национального, на котором «комфортно говорить». Это язык, на котором респонденты думают, общаются и получают доступ к информации, читают любимые книги, расширяют «свой кругозор». Отмечается культурное, литературное богатство русского языка, его сложность и «эмоциональная» ценность.

Причины оценки русского языка как престижного менее разнообразны. В ответах респондентов русский язык позиционируется как

> «один из самых популярных / распространенных» / на котором «говорит большое количество людей» / «на нем говорят большое количество стран»[7] / «большое значение на мировой арене» / «используется в странах, влияющих на мировые структуры» / «на нем разговаривают в России, Беларуси и др.» / «сейчас многие разговаривают на русском, и для многих он удобный» / «самый распространенный в моем регионе и достаточно популярный»; один из важных «исторически для нашего народа» языков; язык «соседней страны»; нужен «для грамотного заполнения документов»; «полезный»; «выражает красивые мысли»; престижен «из-за сложности и богатства».

Некоторые респонденты повторяют свои комментарии, ранее отмеченные ими среди причин оценки важности русского языка, например: «потому что это наш национальный язык»; «так как большая часть населения на нем говорит». Привлек наше внимание следующий единичный комментарий: «Россия и Беларусь имеют схожий язык и в мире играют не последнюю роль в торговле и т. п.».

К сожалению, среди пояснений к вопросам и о важности, и о престижности языков встретились тождественные комментарии о «ненужности» русского языка, по-видимому, данные одним и тем же респондентом: «никому не нужен вне СНГ».

В то же время среди комментариев к вопросу о том, с какими языками респонденты связывают свое будущее (лишь 52 респондента, т. е. незначительное количество от всех 1043 опрошенных, дали такие комментарии по отношению к русскому языку), мы находим следующий комментарий у двух респондентов: «Русский — это связующий язык всех стран СНГ». Респонденты также считают русский язык полезным «для работы и бытовой жизни в Беларуси», «для будущей профессии», необходимым «для поступления и для работы». Белорусские старшеклассники связывают свое будущее с русским языком и по следующим причинам:

1) это «родной язык»;
2) это один из государственных языков Республики Беларусь;
3) это язык, которым они (свободно) владеют / на котором говорят «с рождения», «с детства», «всю жизнь»;
4) это «международный язык» / он «необходим для коммуникации в нашей стране и некоторых иностранных государствах и просто для жизни» / «необходим для основных коммуникаций»;

5) «по причине проживания в русскоязычной стране» / «поскольку люди, которые меня окружают, говорят только на русском и не все понимают даже наш родной белорусский язык»;
6) «т. к. надо быть грамотным» / «для качественного общения, быть грамотной» / «для грамотного письма и корректного употребления слов»;
7) поскольку «удобно на нем разговаривать, в нем крайне большой словарный запас».

Подводя итог, отметим, что сбор данных продолжается. Анкетированием будут охвачены старшеклассники школ г. Гродно и основных районных центров Гродненской области. Это позволит выявить как общие для всех групп респондентов факторы, влияющие на оценку полезности и престижа отдельных языков, так и регионально специфичные, а также сопоставить их с данными, полученными от студентов высших и средних специальных заведений Гродненщины, среди которых отдельно анкетируются студенты филологических и лингвистических специальностей. Для студентов осуществляется также мониторинг данных, обусловленный возможностью проведения опросов тех же самых респондентов на первых и выпускных курсах.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Беспамятных Н. Н.* Этнокультурное пограничье и белорусская идентичность: проблемы методологии анализа кросс-культурных взаимодействий / науч. ред. М. А. Можейко. Минск: РИВШ, 2007. 404 с.

[2] *Иванов Р. В.* Региональная молодежная политика: экспертный анализ // Социология. 2021. № 1. С. 93.

[3] *Рычкова Л. В.* Оценка русского языка белорусскими старшеклассниками (на материале социолингвистического опроса) // Сохранение, поддержка и продвижение русской культуры и языка за рубежом: сб. статей / под общ. ред. Л. В. Рычковой. М.: Лига, 2022. С. 32–40.

[4] Там же. С. 36–37.

[5] *Шелестюк Е. В.* Английский язык как инструмент вестернизации // Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сб. материалов II Международной научной конференции. Челябинск, 4–5 апреля 2013 г. / под ред. В. Г. Будыкиной. Т. 2. Челябинск: Энциклопедия, 2013. С. 143.

[6] Там же. С. 144.

[7] Сохранена авторская орфография.

Rychkova, L. V.

Yanka Kupala State Univesity of Grodno, Belarus

FACTORS INFLUENCING BELARUSIAN HIGH SCHOOL STUDENTS' AWARENESS OF THE IMPORTANCE AND PRESTIGE OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The article presents for the first time the results of a sociolinguistic survey of pupils of the tenth and eleventh, graduating, classes of secondary schools in the largest regional center of the Grodno oblast', reflecting the answers to open-type questions of a specially designed online questionnaire regarding the assessment of the importance and prestige of the Russian language, the reasons why respondents consider Russian language important and useful for themselves, as well as whether the respondents associate their future with the Russian language and why.

Keywords: sociolinguistic survey; Russian language; assessment of a language importance; assessment of a language prestige; usefulness of a language reasons.

Сунь Юйминь

Цзаочжуанский университет, КНР

150085292@qq.com

Яровая Татьяна Юрьевна

Воронежский государственный университет, Россия

Yarovaya_tatiana@mail.ru

РАЗВИТИЕ И ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ: СПЕЦИФИКА, ДИНАМИКА, ПЕРСПЕКТИВЫ

В данной статье рассматриваются пути развития китайско-российского сотрудничества в области изучения русского языка на протяжении более чем 70 лет с момента основания Китайской Народной Республики. Продвижение идей взаимного обмена в области международной языковой политики вызывает интерес и поддержку со стороны обеих стран. В последние годы фундамент всестороннего стратегического партнёрства и координации отношений между Китаем и Россией заметно упрочился. Обе стороны в полной мере используют механизм взаимодействия между двумя государствами в различных областях, особенно в области высоких технологий, а также образования, культуры и туризма. В качестве связующего звена в обмене научно-техническим потенциалом между двумя странами русский язык играл и играет ключевую роль. В этой связи его преподавание становится важной составляющей образования в китайских вузах, а российская модель развития РКИ — объектом изучения в китайской Высшей школе, где в последние годы активно поддерживается идея межкультурной коммуникации как основы методики в преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: китайско-российское сотрудничество; международная языковая политика; РКИ; межкультурная коммуникация.

Существование русистики в Китае насчитывает уже более 300 лет[1]. Однако история изучения русского языка в вузах Китая тесно связана с китайско-советскими и китайско-российскими отношениями и развивается на протяжении более чем 70 лет. Она является результатом взаимодействия различных сложных факторов, таких как геополитика, идеология и экономические интересы.

В первые дни основания Китайской Народной Республики образовательные и культурные начинания были крайне отсталыми, а строительство Нового Китая требовало большого количества специалистов высокого уровня с профессиональными навыками. Благодаря «Договору о дружбе, союзе и взаимной помощи» (1950 года) большое количество советских специалистов прибыло в Китай, чтобы помочь молодой республике вести экономическое, технологического и культурное строительство[2]. Данный факт вызвал общенациональный всплеск изучения русского языка.

Договор 1950 года предусматривал следующие пути взаимодействия в области образования:

1) развитие профессионального российского образования в КНР;
2) отправку на обучение в Советский Союз китайских студентов;
3) проведение национального просветительского движения.

Благодаря поддержке и огромной помощи Советского Союза образование в области русистики достигло в Китае небывалого уровня. По всей стране открывались учреждения, где эффективно изучался русский язык. Основными характеристиками российского образования в Китае в этот период являлись:

1) массовость (большое количество обучающихся) и масштабность (региональный охват, разработка многообразных учебных проектов и т. д.);
2) широкий выбор специальностей, изучаемых на русском языке;
3) сочетание обучения и практики.

После XX съезда Коммунистической партии Советского Союза (1956 год) политические отношения между Китаем и СССР постепенно перешли от разногласий к разрыву. В последующее время доля обучающихся русскому языку постепенно снижалась, при этом возрастало влияние английского языка.

В начале 1990-х гг. наметилось значительное потепление в китайско-российском взаимодействии. В соответствии со стремлением содействовать обменам и сотрудничеству между двумя странами в сфере образования, в 1995 году, в Москве, Правительство Китайской Народной Республики и Правительство Российской Федерации подписали соглашение о взаимном признании документов об образовании и учёных степенях (Москва, 26 июня 1995 года)[3].

Именно в эти годы ощущалась острая нехватка русскоязычных специалистов в китайско-российской приграничной торговле, и русскоязычное образование восстановило этот пробел для трёх северо-восточных провинций. В качестве примера можно привести установление партнёрства между Воронежским государственным университетом и китайскими университетами городов Харбина и Цицикара. В январе 1994 года в старинный российский вуз на обучение русскому языку приехало 30 китайских студентов из провинции Хэйлунцзян. Все студенты, окончив подготовительный факультет, перешли на дальнейшее обучение по конкретным специальностям (филология, журналистика, экономика). В настоящее время Воронежский государственный университет связан Соглашениями о сотрудничестве с семью китайскими вузами, среди которых Центральный университет национальностей Китая (Пекин), Сычуаньский университет иностранных языков (Чунцин), Циндаоский научно-технологический университет (Циндао) и другие вузы.

С расширением взаимодействия между двумя странами в области энергетики, технологий, экономики, торговли и туристической сферы число людей, изучающих русский язык, также начало постепенно увеличиваться. Создание в 2001 году «Шанхайской организации сотрудниче-

ства» ознаменовало укрепление этого процесса[4]. В 2006 и 2007 гг. Китай и Россия провели друг с другом «Национальные годы» в целях расширения сотрудничества в различных областях. Впоследствии был проведён ряд мероприятий по двустороннему обмену, таких как «Год молодёжной дружбы», «Год культуры», «Год туризма» и «Год обмена СМИ».

Летом 2012 года началось обсуждение с российскими и китайскими экспертами возможностей реализации инициативы по созданию на территории КНР совместного Университета на базе МГУ им. М. В. Ломоносова. После ряда важных встреч и переговоров 5 сентября 2014 года ректор МГУ академик В. А. Садовничий и президент Пекинского политехнического института (ППИ) академик Ху Хайянь подписали Учредительный договор о создании Совместного российско-китайского университета в городе Шэньчжэне. Открытие данного вуза способствовало внедрению передовых методов обучения и академических стандартов Московского государственного университета, укрепило взаимопонимание и сотрудничество Китая с российской системой высшего образования, способствовало общему развитию высшего образования в двух странах[5].

В 2018 году председатель КНР Си Цзиньпин и президент РФ В. В. Путин совместно приняли решение о проведении Года китайско-российских региональных обменов с целью создания «модернизированной версии» практического сотрудничества. В сентябре того же года Си Цзиньпин принял участие в 4-м Восточном экономическом форуме, который явился важной вехой в истории китайско-российских отношений в новую эпоху. В августе 2020 года в Цзинане состоялся Шаньдунско-российский диалог по обмену и сотрудничеству в области образования («Встреча стран ШОС в Шаньдуне»), на котором было объявлено о создании Китайско-российского (Шаньдунского) альянса, цель которого — объединить высококачественные образовательные ресурсы из Китая и России[6].

«Годом научно-технических инноваций между Китаем и Россией» назван период с 2020–2021 гг., когда отношения между двумя странами достигли новой высоты. Очевидно, что русский язык необходим для проведения таких масштабных мероприятий и китайская сторона заинтересована в его освоении и продвижении среди своих соотечественников. Не секрет, что до сих пор в КНР ещё существует нехватка специалистов-русистов высокого уровня.

С изменением социальных потребностей и развитием российской системы РКИ китайско-российское образование претерпело огромные изменения с точки зрения целей, содержания и методов обучения, изложенных в учебных планах. Ещё в 2003 году в Китае была опубликована «Учебная программа для российских специальностей в колледжах и университетах», однако в соответствии с требованиями к иностранным

языкам в новом столетии содержание её было соответствующим образом переработано и дополнено. В 2012 году вышла её усовершенствованная версия — «Программа для преподавателей по русскому языку в высшей школе (вторая редакция)»[7]. В данном документе подчёркивается мысль о том, что при освоении русского языка в рамках базового и продвинутого этапов, помимо грамматических навыков необходимо овладевать основами русской культуры, а также развивать способности учащихся к самостоятельному обучению.

В российской системе РКИ неразрывная связь языка и культуры считается постулатом уже со времени выхода книги Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура»[8]. А в книге С. Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация» наглядно доказано, что «изучать языки необходимо функционально, в плане использования их в разных сферах жизни общества: в науке, технике, экономике, культуре и т. п. ... Основная задача преподавания иностранных языков в России в настоящее время — это обучение языку как реальному и полноценному средству общения»[9]. Таким образом, мы видим, что у китайской и русской сторон на данном этапе появилось много общего в методическом плане обучения иностранным языкам. Однако мы понимаем, что от слов необходимо переходить к делу, и на практике активно внедрять все новейшие достижения современной методики РКИ. В этой связи приведём пример успешного использования новых подходов в обучении русскому языку в Цзаочжуанском университете (провинция Шаньдун). Данный вуз, руководствуясь идеями нового качественного образования, разработал Учебную программу, «ориентированную на студента», которая обеспечивает поддержку развитию способностей учащихся, направляет их внимание на единство языка и культуры, активизирует новые методы мышления, в том числе уважительного отношения к иным традициям, ценностям, убеждениям, выделяет характеристики «сложности» и «практичности» в процессе освоения русского языка, ведёт студента к конечной цели — полноценной профессиональной межкультурной коммуникации. В целом весь учебный комплекс русского языка фокусируется на построении «трёх степеней» в обучении: насыщенность курса, глубина курса и академическая мобильность. В Программе подчёркивается важность сочетания в обучении теории и практики, поддержки интереса учащихся в решении разнообразных проблем, способности к самообучению и к независимому мышлению.

Усилить реформу обучения русского языка в общеобразовательных университетах возможно, по мнению китайской стороны, за счёт решения комплекса задач. Выделим наиболее значимые из них.

1. Обеспечение «билингвизма» в преподавании иностранных языков. Речь идёт о паритетном изучении английского и русского языков.
2. Открытие при вузах специальных школ (классов) по русскому языку с нулевым стартом, которые смогут помочь всем желающим пройти необходимый ком-

плекс обучения и сдать «Тест по русскому языку как иностранному» (ТРКИ). Сертификат о сдаче такого экзаменационного теста должен стать дополнительным бонусом при поступлении в российские вузы.

3. Дальнейшее укрепление сотрудничества с вузами-партнёрами из России. Решение данной задачи включает взаимовыгодные обмены студентами, стажёрами, преподавателями, проведение различных совместных образовательных мероприятий, лекций, открытие центров русского языка и центров китайской культуры и т. п.
4. Ознакомление с последними достижениями международной педагогической реформы и инноваций посредством проведения международных научных конференций.
5. Активное развитие онлайн-обучения. Очевидно, что приоритет традиционной формы ведения занятий неоспорим. Однако эпоха covid-19 показала, что в условиях форс-мажора дистанционная форма обучения становится единственно возможной в условиях всеобщей изоляции. Мы считаем, что онлайн-курсы должны быть включены в план построения учебной программы вуза и иметь возможности для совершенствования навыков работы в сфере компьютерных технологий.

Таким образом, мы видим, что на фоне стратегии «Один пояс, один путь» преподавание русского языка в Китае претерпело огромные изменения. В связи с динамичным расширением сотрудничества между Китаем и Россией, спрос на русскоязычных специалистов в КНР продолжает расти. Для Китая по-прежнему одним из приоритетных направлений в международных делах остаётся продвижение русского языка и культуры, подготовка русскоязычных кадров, соответствующих национальным стратегическим целям развития китайского общества, а также продолжение двустороннего диалога в российско-китайском образовательном пространстве.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Триста лет русскому языку в Китае: Матер. междунар. конф. / под ред. Чжэн Тиу. Шанхай: Шанхайское издательство педагогической литературы по иностранным языкам. 2011. 719 с.

[2] Китайско-советский договор о дружбе, союзе и взаимной помощи (1950 г.). [Электронный ресурс]. — URL: http://www.wikiru.wiki (дата обращения: 12.05.2022.).

[3] Соглашение между Правительством РФ и Правительством КНР о взаимном признании документов об образовании и учёных степенях (Москва, 26 июня 1995) [Электронный ресурс]. — URL: http://www.nic.gov.ru (дата обращения: 12.05.22.).

[4] Шанхайская организация сотрудничества [Электронный ресурс]. — URL: http://ru.wikipedia.org (дата обращения: 14.05.2022.).

[5] История — Университет МГУ — ППИ в Шэньчжэне [Электронный ресурс]. — URL: http://www.szmsubit.ru (дата обращения: 12.05.22.).

[6] Декларация о создании Шанхайской организации сотрудничества [Электронный ресурс]. — URL: http://www.kremlin.ru (дата обращения: 12.05.2022.).

[7] Учебная программа для специалистов по русскому языку в колледжах и университетах. Пекин: Преподавание иностранных языков и исследовательская пресса, 2003. 323 с.

[8] *Верещагин Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

[9] *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. 3-е изд. М.: Изд-во МГУ, 2008. С. 3.

Sun Yumin

Zaozhuang University, China

Iarovaya, T. Iu.

Voronezh State University, Russia

DEVELOPMENT AND PROMOTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA: SPECIFICS, DYNAMICS, PROSPECTS

This article examines the ways of developing Sino-Russian cooperation in the field of learning the Russian language for more than 70 years since the founding of the People's Republic of China. This aspect of cooperation is closely related to the development of Sino-Soviet and Sino-Russian relations. In recent years, the foundation of a comprehensive strategic partnership and coordination of relations between China and Russia has noticeably strengthened. Both sides make full use of the mechanism of interaction between the two states in various fields, especially in the field of high technology, as well as education, culture and tourism. As a link in the exchange of scientific and technical potential between the two countries, the Russian language has played and plays an important role. In this regard, his teaching is becoming an important component of education in Chinese universities, and the Russian model of RCT development is an object of study at the Chinese Higher School, where in recent years the idea of intercultural communication as the basis of foreign language teaching methods has been actively supported.

Keywords: Russia; China; cooperation; Russian as a foreign language; intercultural communication; methodology.

Чжао Цзэли

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

zhaozeli@mail.ru

РУССКИЙ УСТНЫЙ МОНОЛОГ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ: АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЙ РЕЧЕВОГО КОННЕКТОРА *КРОМЕ ТОГО*

В статье описываются особенности использования речевого коннектора *кроме того* в русских устных монологах китайцев, в сравнении с его использованием носителями русского языка, и сделана попытка выявить причины, по которым этот коннектор появляется только в русских монологах китайцев, в то время как в их монологах на ту же тему («Как Вы проводите время на каникулах?») на родном языке нет даже аналогов этой единицы, а используются совсем другие дискурсивные слова (*потом, ещё*).

Ключевые слова: монолог; русская речь китайцев; речевой корпус; речевой коннектор.

Устная речь является «первым и истинным состоянием языка»[1], и поэтому, особенно в связи с постепенным развитием и популяризацией технологии записи голоса, такой материал в последние годы привлекает все больше внимания исследователей. *Монолог* — одна из основных форм устной речи; в отличие от диалога, монолог имеет такие важнейшие текстовые особенности, как цельность и связность, что делает его структуру и объем сложнее и больше, чем у диалога. В результате для построения монолога говорящему требуются различные средства связи: для соединения между собой слов, предложений и даже фрагментов текста. Разновидностью таких средств связи являются *речевые коннекторы* (РК).

Под речевыми коннекторами, вслед за О. О. Ивановой, в работе понимается «функциональный класс слов, которые выражают дискурсивные, логико-семантические отношения между единицами, выделяемыми на разных уровнях членения дискурса, от элементарных дискурсивных единиц (клауз) до сложных (реплик, абзацев, пассажей, периодов)»[2]. Поэтому РК морфологически неоднородны: помимо сочинительных и подчинительных союзов, этот класс включает также «некоторые предлоги (*несмотря на*, *вместо*, *после* и др.), наречия и наречные выражения, квалифицируемые русской грамматикой „аналогами союзов“ (*однако*, *тем не менее*, *кроме того* и др.), а также предикативные структуры (*дело в том, что*; *приведем/возьмем такой пример* и *подобные*)»[3].

Стимулом для настоящего исследования стало небольшое, но интересное «открытие»: в ходе анализа 29-ти (20 — на русском языке, 9 — на китайском) монологов-рассказов носителей китайского языка (студентов, магистрантов и аспирантов) на тему «Как Вы проводите время на каникулах?» (все русские монологи — из корпуса «Сбалансированная аннотированная текстотека», САТ)[4], было замечено, что информанты в своих русских монологах использовали РК *кроме того*, но ни разу не использовали его эквиваленты (另外, 此外 и 除此之外) в китайских

монологах на ту же тему, а употребляли такие слова, как *потом*, *еще* и т. п. для соединения единиц или фрагментов текста. Такой результат, как можно предположить, связан со статусом информантов, которые находятся в процессе изучения русского языка. Показалось любопытным посмотреть, как именно китайцы в своей русской речи используют этот РК, используют ли они его иначе, чем носители языка, и почему они используют его только в своих русских монологах. В поисках ответа на эти вопросы и было проведено настоящее исследование.

Материалом для анализа стали 5 контекстов с РК *кроме того* в русских монологах китайцев из корпуса САТ. Количество таких контекстов невелико, но и они заслуживают отдельного изучения, особенно на фоне отсутствия аналогов такого РК в китайских монологах. Следует отметить, что корпус САТ, помимо собственно текстов, содержит и матаданные информантов (гендер, уровень ТРКИ, психотип), что также учитывалось в ходе исследования. Анализ материала показал, в частности, что, использование РК *кроме того* в русской речи китайцев не зависит от уровня владения ими русским языком (ТРКИ-II vs. ТРКИ-III: 50 vs. 50 %). Но, в отличие от юношей и амбивертов, девушки и интроверты определенно предпочитают использовать РК *кроме того* (по 75 % от общего числа употреблений в обоих случаях).

Первым шагом в исследовании стало описание семантики речевого коннектора *кроме того*.

Единица *кроме того* отмечена в большинстве толковых словарей в качестве устойчивого сочетания для вокабулы *кроме*. В этих словарях она квалифицируется как вводное словосочетание в значении '*к тому же*'[5]. В «Толковом словаре сочетаний, эквивалентных слову», Р. П. Рогожниковой *кроме того* рассматривается как вводное слово, которое «употребляется для выделения дополнительного сообщения»[6]. В »Объяснительном словаре русского языка» *кроме того* также дается как вводное слово — «для выражения того, что, помимо уже сказанного, важно и ещё что-либо»[7]. Нетрудно видеть, что эта единица выражает идею добавления, которая отражается и в ее функциях. Анализ контекстов с *кроме того* в русских монологах китайцев выявил три таких функции.

1. Присоединение комментария, который носит характер дополнения к сообщению[8]:

- присоединение последнего пункта в одном смысловом блоке;
- присоединение не последнего, а очередного компонента условного ряда в смысловом блоке.

Рассмотрим примеры.

(1) *н-н [я люблю / ч... э-н [читать-э книгу / а-а особенно романы / н-н [н-н [а-а [ы-ы [у меня времени мало / поэтому / э-ы [в... во время / в каникулах / я могу / ы-ы [читать книгу [дома / сидеть в на диване / н-н слушаю музыку / и читаю[для меня / это-о / самое счастливое время / после работы / н-н [и-и [* ***кроме того*** */ я люблю / гулять обычно я гуляю с подругом [с подругой / на море / а-а*

Петербург это-о / это город / в которо... в котором / м-м [есть река и-и вода / и-и [поэтому / особенно я люблю / а-а Петербург / потому что / мой родной го... мой родной город находится на море / и-и я живу на море / я люблю / гулять / н-н [а-а [на море / н-н [и-и [***кроме того*** */ н-н [в каникулах / я могу-у / делать то что / я хочу / а-а [и-и [во время учёбы / у-у меня / у нас мало времени / надо читать книгу ч... [слушай [слушать лекцию / и-и [м-м а-а [писать-э э-э работы и так далее / н-н [каникулы это время отдыха [и свободы [н-н...* (ИЗ, дев., 2 ур., инт.).

В примере (1) с помощью первого РК *кроме того* говорящий вводит дополнительную информацию, но смысловой блок на этом не заканчивается, потому что после введения второго РК *кроме того* говорящий продолжает рассказывать о том, что он делает во время каникул. Комментарий, введенный с помощью второго РК *кроме того*, и становится последним компонентом смыслового блока.

2. Присоединение комментария, служащего переходом к новой микротеме[9]:

(2) *я так люблю там во время каникулах там [с друзьями встречаться поскольку <вздох> [когда я [я ещё учусь [ну у меня вообще мало времени / с дру-зьями / общаться / переписываться / поэтому я предпочитаю во время [каникулах <вздох> // пойду на встречи / с друзьями / с ними вместе проводить время / иногда мы пойдём мы пошли в кинотеатр / мы там смотрим какие новые фильмы появились / но иногда мы просто [сидели в кафе / чай пили [и о чём [чём-то начинаю фантазировать / ну* ***кроме того*** */ я ещё люблю / проводить время <со вздохом> / дома / что-нибудь с... [интересного [читать / или рассказ / или роман / но чаще всего это [малень... маленький [повесть* (И8, юн., 3 ур., амб.).

В примере (2) говорящий сначала говорит о том, что он делает, когда выходит на улицу во время каникул, а когда эта микротема исчерпана, он с помощью РК *кроме того* вводит новую микротему — что он делает дома во время каникул. Комментарий, присоединяемый РК *кроме того*, становится следующим звеном рассуждения, придающим тексту новый виток.

3. Употребление в качестве хезитатива для оттяжки времени:

(3) *я люблю / гулять обычно я гуляю с подругом [с подругой / на море / а-а Петербург это-о / это город / в которо... в котором / м-м [есть река и-и вода / и-и [поэтому / особенно я люблю / а-а Петербург / потому что / мой родной го... мой родной город находится на море / и-и я живу на море / я люблю / гулять / н-н [а-а [на море / <u>н-н [и-и [</u>* ***кроме того*** */ <u>н-н [</u> в каникулах / я <u>могу-у</u> / делать то что / я хочу / а-а [и-и [во время учёбы / у-у меня / у нас мало времени / надо читать книгу ч... [слушай [слушать лекцию / и-и [м-м а-а [писать-э э-э работы и так далее / н-н [каникулы это время отдыха [и свободы [н-н...* (ИЗ, дев., 2 ур., инт.).

Подчеркнутые фрагменты текста — это хезитативные явления в речи говорящего. Видно, что они буквально «окружают» РК *кроме того* и как бы «втягивают» его в хезитативный контекст. Очевидно, что говорящий, произнося РК, еще не придумал, что сказать дальше: он хе-

зитирует и до РК, и на нем самом, и после него, выигрывая время для обдумывания продолжения своего рассказа. Тем самым *кроме того* берет на себя функцию хезитатива. Однако важно отметить, что эта функция не является в данном употреблении единственной: она появляется в сочетании с одной из первых двух, как в примере (3), где представлена не только третья, но и первая функция этого РК.

Помимо выделения этих функций, можно сказать, что семантика РК *кроме того* в этих контекстах не подвергается серьезным трансформациям и может быть резюмирована как ‘дополнение к тому, что уже было сказано’. Более того, в силу такой семантики, для данного РК практически нет ограничений на размер контекста. Сфера действия РК *кроме того* довольно широка, но нужно заметить, что она все же ограничена определенным смысловым блоком, т. е. контекстом коннектора РК *кроме того* не может быть весь текст. РК к*роме того* может употребляться как в абсолютном начале смыслового блока (2), так и со смещением внутрь (1) и (3). Из примеров видно также, что структура РК *кроме того* строго фиксирована: невозможно ни отделить компоненты друг от друга, ни добавить в него какие-то дополнительные элементы. Хотя можно заметить, что этот РК легко взаимодействует с другими служебными словами, такими как союз/частица *и* (1), (3) или частица *ну* (2), из которых первое наиболее распространено (75 %).

Использование *кроме того* в качестве РК (или *текстовой скрепы*) в русском языке уже рассматривалось в работах П. М. Тюрина, Н. В. Коневой и др. Сравнение приведенных выше особенностей использования с данными существующих исследований показало, что употребление этого РК в русской речи китайцев в основном совпадает с употреблением носителями русского языка — по семантике, сфере действия, позиции, структуре, функциям и взаимодействию с другими служебными словами. Однако есть и некоторые различия. Так, хезитативная (хоть и вторичная) функция этой единицы, выявленная в русских монологах китайцев, в существующей литературе не отмечена. Кроме того, в русской речи носителей языка эта единица активнее взаимодействует с другими служебными словами (были обнаружены не только *и*, *ну*, но и *а*, *но*) и даже текстовыми скрепами (*во-вторых*). Но эти различия, скорее всего, связаны лишь с ограниченным материалом настоящего исследования.

Для того чтобы выявить причину появления этого РК только в русских монологах китайцев, был проведен лингвистический опрос о конструкции *кроме того* (среди русских). Респондентам был задан вопрос: в каком стиле речи Вы обычно используете конструкцию *кроме того*? И были предложены варианты: (1) научный стиль, (2) официально-деловой стиль, (3) публицистический стиль, (4) художественный стиль, (5) разговорный стиль — с просьбой отсортировать этот список от высокого к низкому по частоте использования. В опросе приняли участие 42

респондента, в том числе 38 женщин и 4 мужчины, в возрасте от 17 до 70 лет. 98% респондентов были лингвистами или филологами, что дало основания предположить, что результаты будут очень близки к правильному употреблению этой конструкции в русской речи. Полученные данные представлены в таблице.

Таблица. Частота употребления речевого коннектора КРОМЕ ТОГО в разных стилях речи.

Порядок / Стиль речи	1-е место (чаще всего)	5-е место (реже всего)
Научный	**13**	5
Официально-деловой	4	4
Публицистический	9	1
Художественный	6	8
Разговорный	5	**19**

Из таблицы видно, что рассматриваемая конструкция чаще всего используется в научном стиле и реже всего в разговорном. Учитывая характеристики информантов и семантические и синтаксические особенности этой единицы, можем предположить, что ее использование обусловлено рядом факторов:

1) информантам-учащимся приходится писать научные работы, что заставляет их подсознательно переносить навыки научной речи — в устную;
2) использование РК *кроме того* не требует установления грамматических связей с другими членами предложения, что удобно и менее подвержено ошибкам;
3) эта единица полифункциональна, что также делает ее удобным способом для оттяжки времени в неподготовленных ситуациях[10].

Полученные выводы могут быть углублены в будущем путем расширения эмпирического материала.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гумбольдт В. фон.* О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода // *Звегинцев В. А.* История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Ч. 1. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1960. С. 69.

[2] *Иванова О. О.* Отсубстантивные коннекторы в русском языке // Русский синтаксис: от конструкций к функционированию: сб. матер. Всерос. науч. конф. с междунар. участием, посвященной 95-летию д-ра филол. наук, проф. А. Ф. Прияткиной / отв. ред. Е. С. Шереметьева, Е. А. Стародумова, А. А. Анисова и др. Владивосток: Изд-во Дальневост. федер. ун-та, 2021. С. 51.

[3] *Инькова О., Манзотти Э.* Связность текста: мереологические логико-семантические отношения. М.: ЯСК, 2019. С. 14.

[4] См. о ней: *Богданова-Бегларян Н. В., Блинова О. В., Зайдес К. Д. и др.* Корпус «Сбалансированная аннотированная текстотека» (САТ): изучение специфики русской монологической речи // Труды Ин-та русского языка им. В. В. Виноградова. Вып. 21. Национальный корпус русского языка: исследования и разработки / гл. ред. А. М. Молдован; отв. ред. выпуска В. А. Плунгян. М., 2019. С. 111–126.

[5] *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: А ТЕМП, 2006. С. 308; Большой толковый словарь русского языка / ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. С. 472; Словарь русского языка: в 4 т. Т. 2 (К–О) / под ред. А. П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1986. С. 134.

[6] *Рогожникова Р. П.* Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову. М.: АСТ, 2003. С 200.

[7] Объяснительный словарь русского языка: структурные слова / под ред. В. В. Морковкина. М.: Астрель; АСТ, 2002. С. 175–176.

[8] *Конева Н. В., Стародумова Е. А.* Текстовая скрепа *кроме того*: контекстные модификации // Научный диалог. 2021. № 6. С. 82.

[9] Там же. С. 88.

[10] *Чжао Цзэли*. Спонтанные монологи-рассказы на родном и неродном языке в зеркале социо- и психолингвистики (на материале речи китайцев) // Когнитивные исследования языка. Вып. 3 (54): Когниция, коммуникация, дискурс: современные аспекты исследования: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. 20–21 апреля 2023 года. Ч. 1 / отв. ред. вып. Л. А. Фурс. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2023. С. 389.

Zhao Zeli

Saint Petersburg State University, Russia

RUSSIAN ORAL MONOLOGUE IN A NON-NATIVE LANGUAGE: ANALYSIS OF THE USE OF THE SPEECH CONNECTOR “KROME TOGO” (IN ADDITION)

The article describes the features of the use of the speech connector, moreover, in Russian oral monologues of the Chinese, in comparison with its use by native Russian speakers, and an attempt is made to identify the reasons why this connector appears only in Russian monologues of the Chinese, while in their monologues on the other the same topic (“How do you spend your time on vacation?”) in the native language there are not even analogues of this unit, but completely different discursive words are used (later, more).

Keywords: monologue; Chinese Russian speech; speech corpus; speech connector.

НАПРАВЛЕНИЕ 3

РУССКАЯ КУЛЬТУРА В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Россия в мировом культурном и образовательном пространстве.

Национальные основы мировосприятия и их отражение в литературе и искусстве.

Проблема взаимовлияния национальных менталитетов.

Культурное и когнитивное пространство русского мира в современных условиях.

Проблемы сохранения этнокультурной и языковой идентичности в условиях эмиграции.

Диалог культур в условиях многоязычия.

Дериглазова Лариса Валериевна,
Погорельская Анастасия Михайловна

Томский государственный университет, Россия

dlarisa@inbox.ru; lisbonne2016@mail.ru

РУССКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ КАНОН ВНУТРИ И ВНЕ РОССИИ

Исследование направлено на выявление степени сходства и различий между содержанием и акцентами обучения русской литературе в России и за её пределами на примере Великобритании, что определяется как русский литературный канон. В результате сделан вывод о наличии в качестве общего ядра изучения ключевых авторов XIX века, а также о существенных отличиях в механизмах формирования канона.

Ключевые слова: русский литературный канон; ценности; механизмы конструирования; Россия; Великобритания.

Русский литературный канон представляет собой набор наиболее важных литературных произведений для русской культуры, которые одновременно представляют образцы литературного языка и наиболее важные и значимые ценности культуры. Русская классическая литература является важнейшей частью формирования личности россиянина через систему школьного образования. При этом русская классическая литература является признанной частью общемировой культуры, и источником знания и понимания особенностей русского общества, его характера, истории и русского менталитета.

В рамках своего исследования, мы хотели выяснить, насколько совпадают и различаются содержание и акценты в программах обучения по русской литературе в России и за ее пределами. Мы выбрали в качестве сравнения изучение русских классических литературных произведений XIX и начала XX века в университетах Великобритании.

Русский литературный канон в России. Методические рекомендации Минобразования позволяют увидеть то, как расставлены приоритеты в школьном образовании в Российской Федерации. Принятая в сентябре 2021 года Примерная рабочая программа по литературе призвана оказать «методическую помощь учителю литературы»[1], преподающему в 5–9-м классах средней школы. В примерной программе перечислены те произведения и задачи, которые, как предполагается, составляют обязательную часть учебного курса.

В документе заявлено, что литература как школьная дисциплина «способствует формированию духовного облика и нравственных ориентиров молодого поколения» (с. 4) и потому программа сопровождается не просто перечнем текстов, рекомендованных для освоения в школе в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, но и указания на то, какие ценности предполагается в ходе обраще-

Исследование выполнено при поддержке Программы развития ТГУ («Приоритет-2030»).

ния к указанным произведениям сформировать у учеников. В частности, предполагается, что «чтение и изучение выдающихся художественных произведений русской и мировой литературы» в рамках школьной программы должны способствовать «постижению таких нравственных категорий, как добро, справедливость, честь, патриотизм, гуманизм, дом, семья» (там же). При этом одна из задач изучения школьниками литературы состоит в «воспитании уважения к отечественной классике как высочайшему достижению национальной культуры, способствующей воспитанию патриотизма, формированию национально-культурной идентичности и способности к диалогу культур» (с. 5).

При этом в примерной программе указано, что «задачи, связанные с воспитанием квалифицированного читателя» предполагают «развитие умения… выражать собственное отношение к прочитанному», а также «воспринимать тексты художественных произведений в единстве формы и содержания, реализуя возможность их неоднозначного толкования в рамках достоверных интерпретаций» (с. 5–6).

Заявленные в примерной программе планируемые результаты освоения дисциплины «Литература» в школе лежат в плоскости гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, трудового и экологического воспитания, а также усвоения школьниками ценности научного познания.

При этом программа предполагает вписывание отечественной литературы в общемировую. Например, заявлено, что задачи предмета состоят в «приобщении школьников к наследию отечественной и зарубежной литературы» и должны приводить к «освоению духовного опыта человечества, национальных и общечеловеческих культурных традиций и ценностей» (с. 5).

Хотя примерная программа предполагает постепенное усложнение учебных задач с 5-го по 9-й класс, при этом каждый год ученики начинают изучение литературы с древних произведений (древнегреческих поэм Гомера в 6-м классе, житий святых в 8-м классе, «Слова о полку Игореве» в 9-м классе) и заканчивают произведениями XX-XXI вв. (работами Дж. Р. Р. Толкина, Дж. К. Роулинг, А. И. Солженицына, В. С. Высоцкого, братьев Стругацких и т. д.).

Однако в отношении читаемых авторов в примерной программе расставлены довольно чёткие акценты. В частности, в заявленных результатах выделено несколько авторов, в отношении которых школьники должны уметь «выявлять связь между… фактами биографии… особенностями исторической эпохи, авторского мировоззрения, проблематики произведений» (с. 25). К таким авторам отнесены четыре отечественных классика XIX века: А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь. Тем не менее количество часов, выделяемых на изучение классиков русской литературы за пять лет, отличается. На изучение

творчества А. С Пушкина выделяется 46 часов, М. Ю. Лермонтова — 25 часов, Н. В. Гоголя — 19 часов, Л. Н. Толстого и И. С. Тургенева — по 12 часов, А. С. Грибоедова — 8 часов, А. П. Чехова — 4 часа, Ф. М. Достоевского и, например, Н. А. Некрасова — по 2 часа. Таким образом, объём материала под авторством каждого из приведённых выше авторов значительно отличается, особенно если учесть объём изучаемых произведений. Вдобавок предполагается, что школьники овладеют навыками анализа и интерпретации как широкого круга произведений отечественных авторов, так и работ трёх ключевых зарубежных авторов: Гомера, М. Сервантеса и У. Шекспира.

Результаты изучения предмета по годам (по 12 штук) свидетельствуют об усложнении программы и повышении требований к школьникам, в том числе к приобретаемым ими знаниям и навыкам. Однако на первом месте в каждом классе, несмотря на некоторую вариативность формулировок, стоит результат, связанный с воспитанием патриотизма — т. е. ценностный результат:

- «иметь начальные представления об общечеловеческой ценности литературы и её роли в воспитании любви к Родине и дружбы между народами Российской Федерации» (5-й класс) (с. 27);
- «понимать общечеловеческую и духовно-нравственную ценность литературы, осознавать её роль в воспитании любви к Родине и укреплении единства многонационального народа Российской Федерации» (6–7-й классы) (с. 29, 31);
- «понимать духовно-нравственную ценность литературы, осознавать её роль в воспитании патриотизма и укреплении единства многонационального народа Российской Федерации» (8-й класс) (с. 33);
- «понимать духовно-нравственную и культурно-эстетическую ценность литературы, осознавать её роль в формировании гражданственности и патриотизма, уважения к своей Родине и её героической истории, укреплении единства многонационального народа Российской Федерации» (9-й класс) (с. 35).

Разбивка по часам, рекомендованная на каждый год изучения предмета, показывает, что наибольшее внимание в курсе предполагается уделять изучению отечественной литературы первой половины XIX века — 108 часов за пять лет обучения (или почти четверть всего времени, выделенного на предмет).

На втором месте стоит изучение произведений отечественных авторов XX–XXI вв. — 49 часов за пять лет, на третьем - изучение отечественной литературы второй половины XIX века - 48 часов (по 11% времени).

На изучение отечественной литературы конца XIX — начала XX века выделено 38 часов, древнерусской литературы — 19 часов, отечественной литературы XVIII века — 9 часов.

На изучение классики зарубежной литературы на пять лет выделен 31 час (7% отведенного времени). Вдобавок 5 часов выделено на изучение античной литературы (в 5–6-м классах) и 2 часа на литературу народов России (в 6-м классе).

В дополнение к этому в год предусмотрено 15 резервных часов, которые преподаватели вправе тратить на вариативную часть программы, т. е. анализ произведений по своему усмотрению. Таким образом, на вариативную часть приходится чуть менее 17% выделенного за пять лет времени. В этой связи стоит отметить, что программа оказывается строго регламентирована, произведён довольно жесткий отбор произведений, обязательных к изучению, а возможности по расширению круга читаемой в школе литературы сведены к минимуму.

Русский литературный канон в Великобритании. Исследования русского языка, литературы и культуры начались в Великобритании ещё в XIX веке, сначала в Оксфордском университете (с 1869 года), затем в Кембриджском университете (с 1889 года). Затем популярность подобных исследований варьировалась в зависимости от состояния отношений между странами.

В школах Великобритании изучение русского языка, в том числе на основе произведений русской литературы значительно сократилось. Однако систематическое изучение русской литературы ещё практикуется в отдельных университетах по профильным программам бакалавриата или магистратуры. В первую очередь речь идёт об Оксфордском, Кембриджском и Даремском университетах[2].

Исследования русской литературы, в том числе в рамках аспирантуры, с 1994 года реализуются на базе Центра им. М. Бахтина в Университете Шеффилда. Исследования русской и восточно-европейских культур реализуются на базе Центра славянских и восточно-европейских исследований в Университетском колледже Лондона, Центра российских, центрально- и восточно-европейских исследований в Университете Глазго, Центра российских и евразийских исследований в Колледже Святого Антония в Оксфорде.

В Даремском университете разработано 17 модулей, связанных с изучением русского языка, литературы и культуры. 13 из них относится к бакалаврским, 4 — к уровню магистратуры. Отдельный курс посвящен «Литературе и обществу в Пушкинский век», который предполагает изучение работ Д. И. Фонвизина, И. А. Крылова, Г. Р. Державина, А. Н. Радищева, М. А. Богдановича, Н. М. Карамзина, В. А. Жуковского, П. А. Вяземского и К. Н. Батюшкова[3]. Курс «Читая русскую литературу» в том же Даремском университете включает отдельные произведения А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, М. Ю. Лермонтова, К. К. Павловой, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, Н. А. Тэффи, А. А. Ахматовой[4].

В Эдинбургском университете разработаны 12 программ по русским исследованиям, однако только один «Русские исследования и английская литература» включает курсы по выбору по русской литературе XIX века (курс «Золотой век русской литературы») или XX века (курс «Утопия и дистопия в русской литературе XX века»). Первый из указан-

ных курсов направлен на изучение основных социально-политических и культурных тенденций в России и Европе, оказавших влияние на творчество А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого. В списке обязательной литературы по курсу указаны по одному произведению каждого автора, кроме Гоголя («Шинель» и «Нос»). Кроме того, студенты знакомятся с посвященными русской литературые работами западных критиков[5]. Второй курс по русской литературе XX века включает в качестве обязательных работы В. В. Маяковского, А. А. Блока, Е. И. Замятина, А. П. Платонова, А. А. Ахматовой, В. Т. Шаламова, Т. Н. Толстой. Аналогичным образом студенты обязаны познакомиться и с работами западных критиков русской литературы[6].

В этой связи можно отметить, что в российском и британском вариантах изучения русского литературного канона внимание обращается на разные механизмы формирования канона. Так, согласно И. Н. Сухих, существуют такие механизмы канонизации авторов и произведений, как 1) мнения критики; 2) издательская практика; 3) школьное и вузовское образование; 4) историко-литературные исследования; 5) научные и просветительские акции[7].

В этой связи изучение русского литературного канона в России опирается скорее на школьное образование, а в Великобритании — на мнения критики, вузовское образование и историко-литературные исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Примерная рабочая программа основного общего образования. Литература // Министерство просвещения Российской Федерации [сайт]. [М., 2021]. С. 3. — URL: https://fgosreestr.ru/oop/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-literatura (дата обращения: 23.04.2023). Далее в круглых скобках указываются страницы по данному изданию.

[2] *Hutchings St.* Russian studies in UK universities // LLAS [сайт]. — URL: https://web-archive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/gpg/386.html (дата обращения: 23.04.2023).

[3] Literature and Society in the Age of Pushkin // Durham University [сайт]. — URL: https://www.durham.ac.uk/departments/academic/modern-languages-cultures/undergraduate-study/language-areas/russian-studies/russian-modules/russ3421-literature-and-society-in-the-age-of-pushkin/ (дата обращения: 23.04.2023).

[4] Reading Russian Literature // Durham University [сайт]. — URL: https://www.durham.ac.uk/departments/academic/modern-languages-cultures/undergraduate-study/language-areas/russian-studies/russian-modules/russ2231-reading-russian-literature/ (дата обращения: 23.04.2023).

[5] Undergraduate Course: The Golden Age of Russian Literature (ELCR08011) // The University of Edinburgh [сайт]. 2022. — URL: http://www.drps.ed.ac.uk/22–23/dpt/cxelcr08011.htm (дата обращения: 23.04.2023).

[6] Undergraduate Course: Utopia and Dystopia in 20th-century Russian Literature (ELCR08012) // The University of Edinburgh [сайт]. 2022. — URL: http://www.drps.ed.ac.uk/22–23/dpt/cxelcr08012.htm (дата обращения: 23.04.2023).

[7] *Сухих И. Н.* Русский литературный канон XX века: формирование и функции // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2016. Т. 17. № 3. С. 331–332.

Deriglazova, L. V., Pogorelskaya, A. M.

National Research Tomsk State University, Russia

RUSSIAN LITERATURE CANON INSIDE AND OUTSIDE RUSSIA

The article is aimed at defining common features and differences in content and emphasis in learning Russian literature in Russia and outside it at the example of the UK or so called Russian literal canon. It is concluded that they have common core — learning the works of the Russian classics of the 19th century as well as the differences in the ways the canons are formed.

Keywords: Russian literature canon; values; construction mechanism; Russia; the United Kingdom.

Карпенко Геннадий Юрьевич

Самарский национальный исследовательский университет им. С. П. Королева, Россия

karpenko.gennady@gmail.com

РЕЖИМЫ РЕЛЕВАНТНОСТИ: ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И РУССКАЯ КЛАССИКА

В статье говорится о необходимости системного перехода в образовании от инструментальных методов описания русской классики к аксиологическим, актуализирующим традиционные ценности, центрированные тетрадой «Бог — государство — народ — человек». Такой переход — это начало новой эпохи, когда ничто не уходит, но иерархически ценностно перестраивается в соответствии с назначением человека, умеющего спасительно видеть мир не только в рациональных конструкциях, но и в виде духовно-органического целого.

Ключевые слова: русская классика; ценности национального мира; литературоведение.

Если воспользоваться универсальной концепцией С. С. Аверинцева о трех психо-ментальных способах отношения к миру (каузальному, эйдетическому и духовно-онтологическому)[1], то можно сказать, что мы живет в переходное время двух начал: в начале заката затянувшейся просветительской эпохи, основанной на преобладании рационализма, «голого» прагматизма и «правил» политических элит, и в начале поворота-возвращения к «идеологии», к традиционным национальным ценностям, центрированным тетрадой «Бог — государство — народ — человек». Особенности этого поворота как раз и связаны с перестройкой мыслительных доминант.

Каковы их особенности? При первом — каузальном — отношении человек рассматривает всякую вещь в потоке причинно-следственных связей: *«…уже для первобытного мастера камень есть то, из чего можно сработать нож; и такой подход сохраняется вплоть до самой утонченной цивилизованной технологии»*[2]. Логико-грамматическими показателями такого наблюдения являются конструкции «если… то; так как… то». В литературоведении каузальный подход реализуется, например, в анализе сцеплений разворачивающегося сюжета, особенностей композиции, функциональной значимости их элементов.

Другой подход связан с узреванием устойчивой, единой для однородной группы вещей структуры, скелета, схемы, эйдоса: *«…структурную заданность на языке аристотелевской традиции следует назвать „энтелехией“»*[3]. Это уровень «априорного», понятийного знания, когда человек видит все в свете «аксиом», извлекаемых из вещи. В литературоведении оформлением понятийности занимается теория литературы: произведение рассматривается сквозь конструктивные элементы таких, например, понятий, как роман, автор, жанр, композиция, метафора и т. д.

И, наконец, третье отношение к вещи — это уже не наблюдение, не усматривание, а теплое и радостное созерцание ее бытия. Она просто есть и, по словам Б. Спинозы, *«наслаждается (frui) своим существованием»*[4], и, по словам И. Канта, *«наслаждает»*[5] вне зависимости от ее каузальной включенности и внутренней структуры. **«Есть»** вещи — ее самоценность, благо и дар. Она бытийствует, и ее на нас свет «не от мира сего».

Для литературоведения такое «схватывание» теоантропного мира русской классики является серьезной научной проблемой, разделяющей исследователей на признающих религиозный (духовно-онтологический) подход и отрицающих. Так, С. В. Заграевский пишет:

> *«Научный текст должен быть предельно универсальным и не вызывать идеологического неприятия <...> реалистично настроенный человек ждет от науки прежде всего ответов на вопросы „что, кто, где, когда, почему“»*[6].

Три взаимосвязанных способа отношения к миру отражают общечеловеческую способность познания. Однако проблема в другом:

> *«Все дело в том, какой из трех типов приходит к гегемонии, сообщая специфический модус жизнеотношению „сына века“ в целом; этим определяется различие между одним „веком“ и другим „веком“... важно, какие из них и до какой степени становятся в ту или иную эпоху из фактов психологии фактами культуры, насколько они „культивируются“»*[7].

В античный — языческий — период доминируют каузальный и эйдетические подходы, реализующие себя в делении мира на «свой» и «чужой» с соответствующими следствиями такого деления: кто не «свой», тот подлежит определенному воздействию и притеснению. В христианстве духовно-онтологическое (идущее от Бога) отношение ко всякому человеку — и к «своему, и к чужому — становится заповедью, должной мерой человечности:

> *«Когда <...> Благодать изливает милость и милосердие равным образом на добрых и злых, она* [душа. — *Г. К.*] *наполняется любовью, миром, радостью, спокойствием, смирением, терпением, поддержкой слабостей ближнего и другими плодами Духа»*[8] (Ср.: Слова Маши Мироновой из романа «Капитанская дочка»: *«Я приехала просить милости, а не правосудия»*[9], — и знаменитое пушкинское *«И милость к падшим призывал»*[10]).

Однако научность, очищая *«себя от реликтов мышления в субстанциях»*[11], возвращается в эпоху классицизма, Просвещения и в социально-политических практиках последних двух столетий к рационалистическому — в глубине своей неоязыческому — отношению к миру, которое регулируется «врожденными» ментально-грамматическими конструкциями «либо — либо», «если не это, тогда то», «или это, или то»[12]. Преодолеть «врожденность» понимания — это увидеть мир не как причинность и функциональность, а как — в первую очередь — Образ.

Русская классика содержит такую возможность. Выражая глубинные особенности национального самосознания, она запечатлевает картину мира, в которой утверждается самоценность бытия каждой вещи в составе иерархически организованного целого. Изображая сюжетное развитие каузальных отношений человека с миром, а также особенности его характера («эйдоса»), то есть сохраняя все следы былого мыслительного опыта, она все же выходит на описание ценностей предвечного и сверхсоциального.

Так, В. Г. Белинский как участник и свидетель литературного процесса пушкинской эпохи — периода становления национального самосознания — выделяет в качестве основного признака творчества А. С. Пушкина его светлый взгляд на мир и на человека:

> *«Для него все предметы были равно исполнены поэзии»; «Его удивительная способность делать поэтическими самые прозаические предметы»; «Он ничего не отрицает, ничего не проклинает, на все смотрит с любовью и благословением»*[13].

Белинский подметил умение Пушкина не просто описывать предметы, а возводить их в некое изначальное сущностное состояние, в ранг «жизнехудожества», в «перл создания», то есть выводить их в то «безвременное пространство», где каждая вещь в свете русского слова становится частью национального и общечеловеческого мира. Достоевский, развивая мысль Белинского, в гении Пушкина прозревает вершинные проявления человеческого духа: *«всемирную отзывчивость», «всепримиримость», «всечеловечность»*[14], — видит в них основу исторической жизни, залог всепреодолевающего *«братского окончательного согласия всех племен по Христову евангельскому закону!»*[15].

Однако в литературоведении массово при рассмотрении аксиологии, ценностного мира русской классики используются в основном неадекватные или малоадекватные содержанию произведения методы, задействуются формально-структуралистские и подобные им методы. Как это случается, можно объяснить «парадоксом Швейцера». А. Швейцер, занимаясь изучением христианства первых веков, обратил внимание на то, что христианский опыт первых веков описывается в категориях древнегреческой философии, языческой по своим основам, следовательно, в христианстве видят только то, что предписывают древнегреческие категории: то есть уникальный по духовному подвигу опыт первых веков христианства, когда христианам институционально (так как христианство не было тогда еще государственной религией) не за что было зацепиться, только за крест и веру, — этот уникальный опыт служил в таких исследованиях только иллюстрацией древнегреческих категорий[16].

Такое несхватывание духовно-онтологических глубин русской классики встречается даже в исследованиях авторитетных ученых, когда они

используют при «расшифровке» ценностного содержания структуралистский подход, основанный на оппозиции. Так, Ю. М. Лотман в работе «Поэтический мир Тютчева» вслед за Б. М. Эйхенбаумом ставит задачу описать онтологию (то есть самые сущностные основания) поэтического мира Ф. И. Тютчева. Онтологической опорой для ученого становятся бинарные «смысловые оппозиции». Ю. М. Лотман пишет:

> Поэзия Тютчева — это поэзия *«наиболее значимых оппозиций», «оппозиции стабильны на всем протяжении творчества», «Центральным вопросом тютчевской картины мира является оппозиция «Бытие — Небытие»*[17] и — фундаментальное определение Ю. М. Лотмана — *«Тютчев переводит их* [индивидуальные ощущения. — *Г. К.*] *на язык тех глубинных оппозиций, которые строят онтологию его мира»*[18].

В итоге Ю. М. Лотман приходит к выводу, формулируя особенность русской идеи: «...русская идея основана на бинарности»[19]. В результате подобный вывод, освещенный авторитетом ученого, функционирует в научном и образовательном пространстве как безусловная истина.

Тютчев в описании ученого становится неоязычником, хотя поэт на уровне онтологических признаний говорит совершено обратное — о неуничтожимости и первичности «Божьего лика» даже после «последнего часа природы» (об этом стихотворение «Последний катаклизм»):

> *Когда пробьет последний час природы,*
> *Состав частей разрушится земных:*
> *Всё зримое опять покроют воды,*
> *И Божий лик изобразится в них!*[20]

Если бы Ю. М. Лотман был прав в понимании художественной онтологии Тютчева, ее языческой (бинарной) природы, то религиозный философ В. С. Соловьев не отозвался бы столь восторженно о поэзии Тютчева: ее он назвал *«самым драгоценным кладом», «сокровищем, которым мы не пользуемся и которого почти не знаем»*[21]. И суть поэзии Тютчева В. С. Соловьев видит в утверждении поэтом онтологического статуса красоты: Тютчев *«ощущаемую им живую красоту принимал и понимал не как свою фантазию, а как* ***истину****»*[22].

Сейчас все больше и больше осознается конец торжества литературной теории (когда произведение рассматривалось как эстетически замкнутый объект, подчиненный навязанным исследователем законам) и необходимость смены исследовательской парадигмы (режима релевантности)[23], перехода от инструментальных, бинарных подходов к аксиологическим, которые высветляют в произведениях русской классики ценности национального самосознания, оберегающего тетраду «Бог — государство — народ — человек». Такой переход обозначает отход от доминирования просветительского отношения к миру и утверждение духовно-онтологического, — начало новой эпохи, когда ничто не уходит,

но иерархически ценностно перестраивается в соответствии с назначением человека, умеющего прежде всего видеть мир не в рациональных конструкциях, а в виде духовно-органического целого, или, как точно метафорически вывел Гете в отличие от Ньютона, в виде яблока, падающего вверх:

> *«Его гравитация была не механической, а органической, и* ***первофеноменом*** *ее было не падающее с дерева яблоко, а само* ***растущее*** *дерево;* ***тип*** *побеждал закон тяжести и притяжения; опираясь на земное, он падал не вниз, в вверх (“der Apfel nach oben” — его изумительное выражение»)»*[24].

Такое видение мира, по словам Платона, свойство *«лучших натур»*: они умеют *«видеть благо и совершать к нему восхождение»*[25].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Аверинцев С. С.* Поэтика ранневизантийской литературы. СПб.: Азбука–классика, 2004. С. 50–61.

[2] Там же. С. 51.

[3] Там же.

[4] *Спиноза Б.* Избр. произв.: В 2 т. М.: Изд-во полит. литературы, 1957. Т. 1. С. 286.

[5] *Кант И.* Сочинения: В 6 т. М.: Мысль, 1963–1966. Т. 5. С. 207.

[6] *Заграевский С. В.* О научной обоснованности иеротопии // ПРАΞНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2018. № 1 (15). С. 49, 63.

[7] *Аверинцев С. А.* Указ. соч. С. 55.

[8] *Шемон д-Тайбуте*. Книга благодати. Избранные главы // Символ. Журнал христианской культуры, основанный Славянской библиотекой в Париже. Париж; М., 2012. № 61. С. 213.

[9] *Пушкин А. С.* Полн. собр. соч.: В 10 т. 4-е изд. Т. 6. Л.: Наука, Ленинградское отд., 1978. С. 357.

[10] Там же. Т. 3. С. 340.

[11] *Аверинцев С. С.* Указ. соч. С. 55.

[12] *Нигматуллина Ю. Г.* «Срединная культура»: диалог бинарного и тринитарного мышления // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2017. Т. 159. Кн. 1. С. 26–42.

[13] *Белинский В. Г.* Полн. собр. соч.: В 13 т. Т. 7. М.: Изд-во АН СССР, 1955. С. 330, 336, 339.

[14] *Достоевский Ф. М.* Полн. собр. соч.: в 30 т. Т. 26. Л.: Наука, 1984. С. 148.

[15] Там же.

[16] *Швейцер А.* Мистика апостола Павла // Христос или Закон? М.: Российская политическая энциклопедия, 2006. С. 21–24.

[17] *Лотман Ю. М.* Избранные статьи: В 3 т. Т. 3. Статьи по истории русской литературы. Таллинн: Александра, 1993. С. 147.

[18] Там же. С. 171.

[19] *Лотман Ю. М.* Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992. С. 260.

[20] *Тютчев Ф. И.* Полн. собр. соч. и письма: В 6 т. Т. 1. Стихотворения, 1813–1849. М.: Изд. центр «Классика», 2002. С. 74.

[21] *Соловьев В. С.* Поэзия Ф. И. Тютчева // Соловьев В. С. Собр. соч. Т. 7. СПб.: Книгоиздательское товарищество «Просвещение», 1914. С. 117.

[22] Там же. С. 118.

[23] *Tihanov G.* The Birth and Death of Literary Theory: Regimes of Relevance in Russia and Beyond. Stanford, CA: Stanford University Press, 2019. 258 p.

[24] *Свасьян К. А.* Иоганн Вольфганг Гете. М.: Мысль, 1989. С. 186.

[25] *Платон.* Собр. соч.: В 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 300.

Karpenko, G. Yu.

Samara National Research University named after S. P. Korolev, Russia

RELEVANCE MODES: LITERARY STUDIES AND RUSSIAN CLASSICS

The article deals with the need for a systematic transition in education from instrumental methods of describing the world of Russian classics to axiological ones, actualizing traditional values centered on the notebook “God — state — people — man”. Such a transition is the beginning of a new era, when nothing goes away, but hierarchically value is rebuilt in accordance with the purpose of a person who is able, first of all, to see the world not in rational constructions, but in the form of a spiritually organic whole.

Keywords: Russian classics; values of the national world; literary criticism.

Лопачева Мария Каиржановна

Санкт-Петербургский государственный институт культуры, Россия

lopacheva03@mail.ru

ИНТЕРТЕКСТ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КУЛЬТУРНОГО КОДА В ЦИКЛЕ ОЧЕРКОВ Г. ИВАНОВА «ПО ЕВРОПЕ НА АВТОМОБИЛЕ»

На материале цикла очерков Георгия Иванова «По Европе на автомобиле» рассматривается интертекстуальная практика репрезентации основных кодов национальной культуры. Основное внимание уделено пушкинским интертекстам, которые кодируют аксиологические ориентиры носителей культуры, особенно актуальные в условиях диаспорального существования.

Ключевые слова: интертекстуальность; культурный код; Георгий Иванов; травелог; идентичность.

Медиатекст, как и любой другой, пребывает в постоянном диалоге с иными текстами, будь то диалог синхронический или диахронический. Соотнесенность текстов может быть как явной, открыто цитатной, так и скрытой, аллюзивной. При этом, сознательно или автоматически создавая «диалогическую ситуацию» (Ю. М. Лотман), автор, склонный к «цитатному мышлению», свое даже остро актуальное высказывание делает референтным, поскольку интертекстуальность, как отмечает М. Огданец, по сути является «отражением культурных кодов, формул, свободной игры воображения, указывая на бесконечную глубину культурных значений. В этом случае вступают в силу такие понятия, как подсознательное, родовая память, историческое сознание»[1].

Для эмигрантов первой волны сохранение «родовой памяти», своей культурной идентичности стало важнейшим условием выживания в «торричеллиевой пустоте» рассеяния (Ф. Степун), которой обернулось бегство от большевиков. Вместе с тем стремление не утратить связь с традиционным аксиологическим универсумом не мешало открытости европейским культурным реалиям не только «младших» представителей первой эмиграции (В. Набоков, Б. Поплавский, Г. Газданов и др.), но и ее «среднего» поколения, к которому принадлежал Георгий Иванов.

Цикл очерков «По Европе на автомобиле» этого типично «цитатного» поэта, прозаика, критика и публициста — тому свидетельство. С ноября 1933 по март 1934 года очерки публиковались в парижской газете «Последние новости». В их основе — описание 9-дневного путешествия на «20-сильной американской машине»[2] из Риги в Париж, совершенного в 1933 году. Написанный в динамичной манере, обусловленной спецификой задуманной публикации по частям, в форме путевых заметок, этот цикл можно рассматривать и в качестве целостного текста, так как

он выстроен в определенной логике, подчиненной не только законам травелога — следованию географическим маршрутом, — но и задаче развития ряда тем, скрепляющих повествование. Через оптику очеркового жанра представлены не столько «туристические» описания увиденных достопримечательностей (это тоже имеет место), сколько результаты анализа общественно-политического момента в жизни Европы, рассматриваемого в историческом контексте. Особую остроту и тревожную тональность придает нарративу тот факт, что основная часть пути пролегала через Германию, охваченную нацистскими настроениями. Автор отмечает, что случившийся переворот, «восторжествовавший национал-социализм», сильнее, чем в Берлине, чувствуется в провинциальных городках, на улицах которых взгляд фиксирует частое мелькание «коричневых форм»[3]. Потрясенность масштабом явления обусловила стремление Иванова понять суть его на уровне психологии, нравственных мотивов движимых жутковатым энтузиазмом «ударников» нацистского движения, в чьи лица повествователь всматривается.

Однако в центре внимания автора очерков, адресованных прежде всего эмигрантской аудитории, оказывается феномен русского фашизма. Под впечатлением от личных встреч с русскими «ударниками» и «диктаторами» этой локальной версии европейского движения, Иванов не ограничивается язвительными зарисовками, но представляет явление в диахроническом ракурсе: пространное погружение в историю РОНДа (Российское освободительное национальное движение) — своего рода анамнез этого политически несостоятельного, по Иванову, движения.

Вместе с тем озабоченность автора вызывает прежде всего другое — деформация национального сознания бывших соотечественников, энергично встраивавшихся в новую реальность. Именно эта тема становится сквозной в ряде публицистических высказываний Г. Иванова в 1930-е годы. Как и в других своих медиатекстах, в цикле «По Европе на автомобиле» для обозначения своей позиции автор прибегает к интертексту, транслирующему конвенциональные коды русской и европейской культуры, благодаря чему диахронический культурный контекст выглядит особенно убедительным. Интертекстуальные отсылки рассыпаны по всему циклу, однако идейно конституирующей становится двойная цитата — эпиграф к попавшей в руки повествователю брошюре «Хлестаковщина наших дней». Книжку открывают строки из критических заметок А. С. Пушкина «Опыт отражения некоторых нелитературных обвинений» (1830 г.): «Дикость, подлость и невежество не уважают прошедшего, пресмыкаясь пред одним настоящим»[4]. Вероятно, в силу тревоги об утрате соотечественниками идентичности, автор наряду с пространными историческими экскурсами обильно оснащает очерки интертекстуальными отсылками к европейской и русской культуре, кодируя таким образом основополагающие аксиологические ориентиры, достаточно

легко декодируемые носителями этой культуры, поскольку обращены к прецедентным текстам. Это и цитата в ироническом контексте знаменитой фразы из трактата Фомы Кемпийского («Так проходит слава земная»), и неоднократные аллюзии на гоголевские тексты («Произошла немая сцена из „Ревизора“»[5] и др.), на толстовских героев. К примеру, речи одного из саркастически представленных «диктаторов» из БОНДа своей бессвязностью и повторяющимся «Что? Да!» ассоциируются с речевым обликом Анатоля Курагина, который «не был в состоянии обдумать ни того, как его поступки могут отозваться на других, ни того, что может выйти из такого или такого его поступка»[6]. Есть здесь и язвительный парафраз лермонтовских строк («Это было бы смешно, когда бы для некоторых эмигрантов не было грустно»[7]).

Однако доминирует в цикле очерков пушкинский интертекст. Репрезентация исходного текста осуществляется прямым цитированием и реминисценциями («Но „народ безмолвствует“, и кошельки не открываются»[8]), и по сути эти интертекстемы становятся маркерами культурного кода — имя Пушкина и ставшие прецедентными его строки по замыслу автора должны коррелировать у носителя языка с определенным аксиологическим полем. Этот код противопоставлен у Иванова комплексу стереотипов, демонстрирующих, по мнению квазипатриотов из РОНДа, их «русскость»: балалаечники, «Ухарь-купец», хор «Волга-Волга». В противовес этой псевдорусскости пушкинский текст у Г. Иванова кодирует ту область коллективной памяти, которая представляет собой пространство подлинно духовной, интеллектуальной культуры нации, предстает как «конденсатор культурной памяти»[9].

В традиции отмеченной Достоевским «всемирной отзывчивости» Пушкина и всеотзывчивости русского менталитета текст Иванова демонстрирует искреннюю открытость чужому — уважение и живой интерес к иной истории, иной культуре, что отражено в тональности описаний увиденного по пути следования автомобиля. В ряду ярких и разнообразных впечатлений — «животное тепло Средневековья», затаившееся в архитектуре старинных городков, картины патриархального бюргерского уклада и черты современности, проступающие в сочетаниях тщательно сохраняемой старины и модерна. Именно таким предстает в одной из зарисовок Геттинген. Страницы, отведенные описанию города, — экспликация важнейших смыслов цикла. Естественная для носителя русской культуры ассоциация этого топонима с «Евгением Онегиным», с Ленским и его «душою чисто геттингенской» жестко разрушается современными реалиями. В пивной, «где испокон веков, еще задолго до Ленского, заседали студенты», заседают они и теперь. Но это уже не веселое студенческое братство, а «развязные, крикливые» молодые люди, развалившиеся на диванах под портретом фюрера и периодически скандирующие: «Nieder mit Juden!»[10]. Авторское резюме по поводу увиденного

окрашено горечью: «В 1934 году, чтобы быть с „душою чисто геттингенской“, очевидно, надо вести себя именно так»[11].

Однако эти впечатления, кристаллизовавшиеся в повествователе чувством «отвращения» к фашизму, дали и иной результат — облегчение от сознания собственной культурной идентичности: «...как хорошо, что я ничем не связан с этой страной, что еще сегодня я перееду ее границу»[12]. Завершение геттингенской зарисовки звучит некоей антитезой увиденному: в атмосфере надвигающейся глобальной катастрофы, угадываемой интуицией художника и подтверждаемой наблюдательностью хроникера, надежду на спасение Г. Иванов видит в культуре, одно из высших достижений которой — «музыка пушкинских стихов»[13], с которой всякий не утративший идентичности носитель русского языка ассоциирует название городка на родине Гете.

Таким образом, можно заключить, что интертекстуальная насыщенность публицистики Георгия Иванова 1930-х годов, в частности, цикла очерков «По Европе на автомобиле», в немалой степени способствовала эффективности его высказываний на тему сохранения национально-культурной почвы в условиях эмиграции и преодоления герметичности диаспорального существования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Огданец М.* Интертекстуальность. // Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века. / под ред. В. В. Бычкова. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2003. С. 204.

[2] *Иванов Г. В.* Собр. соч.: в 3 т. Т. 2. М.: Согласие, 1994. С. 324.

[3] Там же. С. 332.

[4] Там же. С. 347.

[5] Там же. С. 348.

[6] *Толстой Л. Н.* Собр. соч.: В 12 т. Т. 4. М.: Правда, 1987. С. 345.

[7] *Иванов Г. В.* Указ. соч. Т. 2. С. 351.

[8] Там же. С. 347.

[9] *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 14.

[10] *Иванов Г. В.* Указ. соч. Т. 2. С. 369.

[11] Там же.

[12] Там же. С. 370.

[13] Там же.

Lopacheva, M. K.

Saint Petersburg State Institute of Culture, Russia

INTERTEXT AS A WAY OF CULTURAL CODE REPRESENTING IN THE SERIES OF ESSAYS BY GEORGY IVANOV “ACROSS EUROPE BY CAR”

The author argues that intertext as a way of representing the cultural code in the series of essays by Georgy Ivanov “Across Europe by car”. Based on these essays, the author examines the intertextual practice of representing the main codes of national culture. The main attention is paid to Pushkin’s intertexts, which encode the axiological landmarks of the bearers of culture, which are especially relevant in the conditions of diaspora existence.

Keywords: intertextuality; cultural code; Georgy Ivanov; travelogue; identity.

Романенко Ульяна Владимировна

Парагвайско-Российская Палата
по торгово-производственным вопросам и культуре, Парагвай

Mrsflower@mail.ru

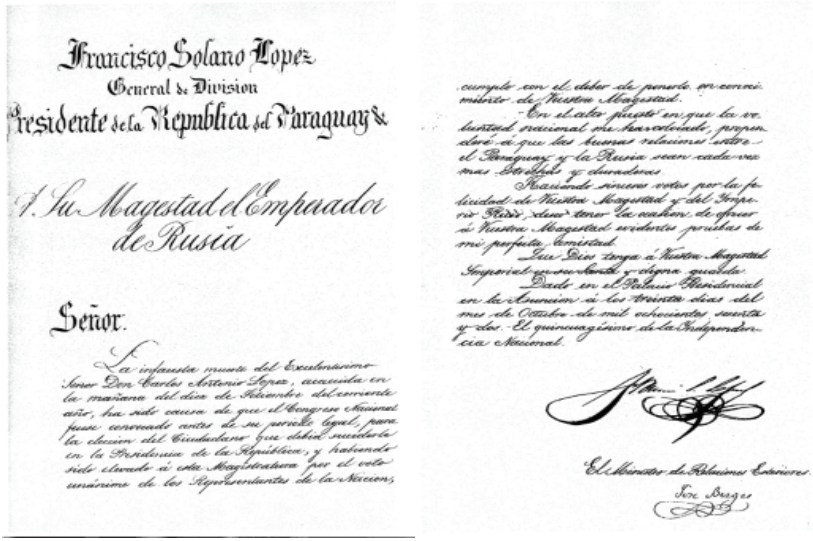
РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В РЕСПУБЛИКЕ ПАРАГВАЙ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ФОН И АКТУАЛЬНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

В данной статье рассматривается ряд таких вопросов, как история русской культуры в республике Парагвай, культурные и социальные основы преподавания РКИ, проблемы, связанные с обучением парагвайцев русскому языку.

Ключевые слова: РКИ; Латинская Америка; Парагвай; русский язык и культура в Латинской Америке.

При упоминании преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в Латинской Америке в первую очередь называют такие страны, как Аргентина, Чили, Бразилия, Уругвай, Куба, где благодаря связям с Россией и деятельности русских научных и культурных центров интерес к русскому языку не только не снижается, но и нередко возрастает. В этих странах РКИ преподается, помимо культурных центров, в рамках университетских программ. Республика Парагвай принадлежит к странам со сравнительно недавней традицией преподавания русского языка. Но поскольку российско-парагвайские контакты имеют длительную историю и активно развиваются в настоящее время, в них следует видеть основу дальнейшего культурного обмена между двумя странами. Настоящая статья предполагает рассмотрение таких вопросов, как история русской культуры в республике Парагвай, культурные и социальные основы преподавания РКИ, проблемы, связанные с обучением парагвайцев русскому языку.

Несмотря на глубокий исторический след, оставленный русскими иммигрантами в Парагвае в начале прошлого века, русский язык не занял в этой стране важную образовательную нишу. Так, А. Л. Арефьев, изучая распространение русского языка и русской культуры в мире в настоящее время и приводя статистические данные по Латинской Америке, либо совсем не упоминает Парагвай, либо указывает его с нулевыми показателями[1]. Однако появление в Парагвае русской культуры начинается с первых лет независимости этой страны, т. е. с середины XIX века. Одним из первых документов, свидетельствующих о дипломатических контактах между Россией и Парагваем, является официальное письмо президента Франсиско Солано Лопеса, направленное в 1862 году российскому императору Александру II с уведомлением своем назначении президентом и предложением искренней дружбы между странами (рис.).



Francisco Solano Lopez
General de Division
Presidente de la Republica del Paraguay &

A Su Magestad el Emperador
de Rusia

Señor:

La infausta muerte del Excelentísimo Señor Don Carlos Antonio Lopez, acaecida en la mañana del dia de Diciembre del corriente año, ha sido causa de que el Congreso Nacional fuese convocado entre de su periodo legal, para la eleccion del Ciudadano que debia sucederle en la Presidencia de la República, y habiendo sido elevado á esta Magistratura por el voto unánime de los Representantes de la Nacion;

cumple con el deber de ponerlo en conocimiento de Vuestra Magestad.

En el alto puesto en que la voluntad nacional me ha colocado, procuraré á que las buenas relaciones entre el Paraguay y la Rusia sean cada vez mas estables y duraderas.

Haciendo sinceros votos por la felicidad de Vuestra Magestad y del Imperio Ruso, me honro en ofrecer á Vuestra Magestad evidentes pruebas de mi perfecta amistad.

Dios tenga á Vuestra Magestad Imperial en su santa y digna guarda.

Dado en el Palacio Presidencial en la Asuncion á los Veinte dias del mes de Octubre de mil ochocientos sesenta y dos. El quincuagésimo de la Independencia Nacional.

El Ministro de Relaciones Exteriores
Jos. Berges

Рис. Копия письма Ф. С. Лопеса, направленного императору Александру II.

Обзор практически полуторавековой истории русской культуры в Республике Парагвай позволяет отметить ее сильную зависимость от политической и экономической ситуации в стране, а также характера двусторонних отношений. Большую роль в парагвайской истории, экономике и общественной жизни сыграла многочисленная русская иммиграция, состоявшая главным образом из бывших офицеров Российской императорской армии, прибывших в страну после 1922 года. Согласно документам, сохранившимся у потомков этой волны иммиграции, в 1926 году в столице Парагвая Асунсьоне и его окрестностях проживало всего около 90 русских, а к 1932 году община выросла уже до 300 человек. Среди переселенцев были профессиональные военные, инженеры, медики и их семьи. В октябре 1928 года стараниями русской общины был открыт первый (пока единственный в Парагвае) приход русской православной церкви в честь Покрова Пресвятой Богородицы, появилась первая русская школа, где началось преподавание русского языка (преимущественно для детей), была организована русская библиотека и первый центр русской культуры, в котором желающих обучали национальным русским танцам и песням. При непосредственном участии русской общины были созданы инженерный и физико-математический факультеты Асунсьонского университета и первая школа русского балета[2].

Особый статус русский язык и русская культура приобретают в общественном сознании Парагвая после победы в 1935 году в Чакской войне: преимущество над превосходящей по боевой подготовке и численности армией Боливии было достигнуто благодаря участию в войне

бывших российских военных и медиков. Их вклад в победу был высоко оценен. Многие офицеры получили высшие государственные награды. Генерал И. Т. Беляев (1875–1951), организовавший боевые действия, является национальным героем Парагвая. Имена русских героев: капитана Блинова, инженера Кривошеина и других — носит 17 улиц Асунсьона, а в честь командира В. Ф. Орефьева-Серебрякова названо целое поселение в Чако.

В период холодной войны парагвайское правительство встало на сторону США, породив жесткое неприятие всего, что относилось к СССР, усилившееся во время диктаторского правления президента Альфредо Стресснера (1954–1989). Стресснер ввел тотальный запрет на упоминание слова «русский», которое ассоциировалось у него с коммунизмом. Значительная часть славянского населения юга страны испытала на себе гонения, русские, наравне с коренными парагвайцами, подвергались тюремному заключению, пыткам, казням[3]. Однако это не распространялось на участников Чакской войны — Стресснер, сам участвовавший в ней и служивший под началом Беляева, видел в русских офицерах братьев по оружию. Им были сохранены все почести, и, проживая преимущественно в столице, они и их семьи пользовались неизменно благосклонным отношением диктатора. Дети этих русских, проживающие в Парагвае, еще владели русским языком на элементарном или базовом уровне, но их внуки и правнуки уже практически утратили русскую идентичность, включая язык и религию (почти все они являются католиками и не соотносят себя с русским православием).

За 35-летний период правления Стресснера произошла значительная деградация не только в распространении, но даже и в сохранении русского языка в стране. К тому времени русские иммигранты, прибывшие в страну в начале XX века, были уже интегрированы в парагвайское общество, многие из них вступили в брак с местными жителями и использовали в семье испанский язык. В настоящее время потомки русских иммигрантов в третьем поколении являются людьми пожилого возраста, и практически никто из них не владеет русским языком. По словам одних, во время диктатуры в их семьях боялись говорить на русском языке, по словам других, в этом просто не было необходимости, так как в смешанных семьях говорили по-испански.

В начале 1960-х гг. из Парагвая в СССР прибыли первые студенты. По данным Отдела науки, школ и культуры Ленинградского областного комитета КПСС по состоянию на ноябрь 1962 года, в 42 вузах и техникумах города обучалось более 2,5 тысяч иностранных студентов и аспирантов, среди которых было 600 представителей Африки, Азии и Латинской Америки. Парагвай на тот момент только в Ленинграде представляли около 10 человек[4]. Через несколько лет к ним добавились парагвайские дети, бежавшие от режима диктатуры и к тому времени уже закончив-

шие советские школы. Вернуться в Парагвай выпускники советских вузов смогли уже после падения режима диктатуры в 1989 году. Культурные контакты между двумя странами возобновились лишь к середине 1990-х гг., после установления дипломатических отношений между Россией и Парагваем в 1992 году.

В 1988 году в Асунсьоне была организована Ассоциация русских и их потомков в Парагвае. Тогда стало очевидно, что из более чем ста человек, относящихся к прямым потомкам русских иммигрантов, лишь малая часть владеет русским языком. Было принято решение об открытии первых в Парагвае курсов русского языка. Роль преподавателя взяла на себя Е. Грамматчикова Джовине, дочь русского военного врача К. Грамматчикова, участника Чакской войны. Курсы носили частный характер и просуществовали недолго, однако Елена продолжала давать частные уроки у себя дома. Основным учебным пособием, использовавшимся на курсах, было аргентинское издание учебника русского языка для испаноговорящих “Manual Elemental de Lengua Rusa” Н. Потаповой (1958). В конце 2022 года в архивах, хранящихся при русском православном приходе, нами были обнаружены некоторые справочные материалы по русскому языку англоязычных авторов. По словам очевидцев, при храме в частном порядке периодически возобновлялись курсы русского языка, которые вели потомки русских иммигрантов.

В силу вялого развития российско-парагвайских связей в конце XX века русский язык и русская культура не пользовались вниманием у жителей Парагвая. Лишь в начале XXI века, с расширением двусторонней деловой активности, интерес к изучению русского языка вновь начал возрастать. В феврале 2013 года в столице Парагвая, в Центре профессионального образования в здании правления действующей партии Колорадо, были открыты первые бесплатные курсы русского языка. Их руководителем и преподавателем был назначен парагваец Рауль Сильва, выпускник Львовского Политехнического университета. В первых занятиях этих курсов приняли участие 157 человек. В последующие годы количество обучающихся в группах составляло до 40 человек. Основными учебно-методическими пособиями, использовавшимися на курсах, были «Русский класс», «Поехали» и «Дорога в Россию». Это были первые официальные курсы русского языка в стране. По словам Рауля Сильва, основным мотивом изучения русского языка у потомков русских эмигрантов было желание познакомиться с языком их предков, у коренных парагвайцев — интерес к языку народа, сыгравшего значимую роль в истории их страны.

Когда в 2016 году Российская Федерация возобновила выделение стипендий, дававших возможность парагвайцам обучаться в государственных вузах России, к двум вышеуказанным мотивам изучения русского языка добавился третий — необходимость овладения основа-

ми языка для получения высшего образования и проживания в принимающей стране. Курсы действовали до 2020 года, во время пандемии COVID-19 они были приостановлены, и в настоящее время их возобновление не планируется.

В качестве примера успешных частных занятий по русскому языку в Парагвае можно отметить работу М. Голыбиной, которая, приехав в страну в 1997 году, практически сразу же начала преподавать родной язык парагвайцам. В 2015–2016 гг. при ее активном участии был реализован совместный проект фонда «Русский мир» и Национального университета Асунсьона. Организованный в его рамках базовый курс РКИ (уровень А1) освоили 15 человек. Всего же за 26 лет преподавания М. Голыбина обучила русскому языку свыше 100 человек. Основными мотивами изучения были те же: желание узнать язык предков, интерес к русской культуре, необходимость освоения основ русского языка перед отправкой на учебу в Россию. Со стороны других местных университетов также предпринимались попытки организации краткосрочных курсов РКИ, но подобные курсы имели продолжительность не более двух семестров.

По мере расширения деловых контактов между двумя странами интерес к изучению русского языка усиливается и появляется новая категория мотивации к его изучению со стороны парагвайского бизнес-сообщества. Первый частный онлайн-курс был открыт в 2021 году Парагвайско-российской палатой по торгово-производственным вопросам и культуре. Он предназначался главным образом для представителей деловых кругов. Из 26 человек, приступивших к курсу русского языка, его завершили 10, трое продолжают обучение и в настоящее время.

На сегодняшний день Парагвайско-российская палата выступает основным центром преподавания РКИ в Парагвае. В 2023 году благодаря сотрудничеству с Центром языкового тестирования при Санкт-Петербургском государственном университете программа курса русского языка, предложенная палатой, была утверждена методическим центром университета и стала основой полноценного базового курса русского языка уровня А1.

Другим проектом палаты является Клуб русской литературы, единственный на сегодняшний день в Латинской Америке, предлагающий ежемесячные встречи в неформальной обстановке и обсуждение произведений русской литературы в переводе на испанский язык. За год существования клуба, открывшегося в 2022 году, его посетило в общей сложности более 250 человек, из которых более 50 стали регулярными участниками встреч. В апреле 2023 года при поддержке фонда Русского дома в Аргентине и благодаря энтузиазму членов клуба при палате была открыта первая в стране русская библиотека.

Несмотря на пандемию COVID-19, сложности с признанием в Парагвае российских дипломов, на современную геополитическую ситуацию

интерес к получению образования в России со стороны парагвайских студентов продолжает расти. В этом году нами был проведен опрос среди парагвайских студентов, проходящих обучение в России, с целью выявить основные трудности, с которыми они сталкиваются. Анализ полученных ответов показал, что главным препятствием в процессе адаптации студентов к российским реалиям являются не столько языковые сложности, сколько различия в национальных менталитетах двух народов. С одной стороны, эти трудности вызываются незнанием парагвайцев особенностей культуры общения в русском обществе, с другой — неготовностью учебно-преподавательского состава принимающей стороны способствовать процессу интеграции.

С учетом этой специфики Центром языкового тестирования при СПбГУ было предложено организовать в этом году специальный подготовительный курс русского языка для парагвайских студентов. Перед преподавателями была поставлена задача не только обучить парагвайских абитуриентов основам русского языка, но и познакомить их с национальными и культурными особенностями России. При обучении лексике особое внимание уделено коммуникации в типовых ситуациях (например, оформление и подача документов в России), подготовлены специальные обучающие видео, направленные не только на активизацию речевых умений и навыков в различных бытовых ситуациях, но и на демонстрацию особенностей национальных менталитетов. В курс дополнительно включены фрагменты различных фильмов, набор речевых клише и др.

Таким образом, почти за 170 лет истории проникновения русского языка и культуры в Парагвай преподавание русского языка прошло ряд стадий, поднявшись от воскресных уроков в церковной школе до профессиональных адаптированных курсов. На сегодняшний день русский язык в Парагвае ввиду ряда причин, в том числе и политического характера, является далеко не самым востребованным, однако нельзя не отметить наличие интереса к нему со стороны жителей страны. В связи с этим основной задачей мы видим повышение интереса местных жителей к русскому языку и культуре. Благодаря поддержке СПбГУ и МАПРЯЛ, а также Посольства РФ в Парагвае преподавателями русского языка проводятся культурные встречи, число участников которых нередко превышает 200 человек, и разнообразные просветительские мероприятия, такие как открытые вебинары на испанском языке, симпозиумы по русской литературе, позволяющие парагвайцам больше узнать о России и ее культуре. В заключение следует признать, что положение русского языка в научной и образовательной сфере Парагвая пока ещё не позволяет рассматривать эту страну как важный центр распространения русского языка и культуры. Тем не менее следует отметить постепенный рост интереса парагвайцев к русскому языку благодаря совместной работе специалистов, проживающих в республике и за ее пределами.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Арефьев А. Л.* Русский язык на рубеже XX–XXI веков [Электронный ресурс]. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2012. 450 с. — URL: https://scicenter.online/yazyik-russkiy-scicenter/russkiy-yazyik-rubeje-xxi-vekov-elektronnyiy.html (дата обращения 14.04.2023)

[2] Первым деканом физико-математического факультета Национального Университета Асунсьона стал русский профессор Сергей Бобровский. Первые школы современного и классического балета были созданы в Парагвае в 1971–1972 гг. Марией Ретивовой и Натальей Эрн.

[3] *Зуб Р.* Атака на Фрам. Славянские колонии в Парагвае в период Холодной войны: El Lector, 2011. 156 с.

[4] *Хрипун В. А.* Иностранные студенты в вузах Ленинграда в 1950-е — середине 1960-х годов [Электронный ресурс] // Труды Исторического факультета Санкт-Петербургского университета. 2013. № 14. —URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inostrannye-studenty-v-vuzah-leningrada-v-1950-e-seredine-1960-h-godov (дата обращения: 15.04.2023).

Romanenko, U. V.

Paraguayan-Russian Chamber of Commerce, Industry and Culture, Paraguay

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF PARAGUAY: HISTORICAL BACKGROUND AND CURRENT DIDACTIC PROBLEMS

The article deals with the issues such as the history of Russian culture in the Republic of Paraguay, the cultural and social foundations of teaching Russian as a foreign language, problems associated with teaching Russian to Paraguayans.

Keywords: Russian as a foreign language; Latin America; Paraguay; Russian language and culture in Latin America.

Срмикян Виолетта Сименовна

Сибирский федеральный университет, Россия

VSrmikyan@sfu-kras.ru

А. П. СТЕПАНОВ КАК ОРГАНИЗАТОР ЛИТЕРАТУРНОЙ СРЕДЫ В ЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ

В статье исследуется вклад первого енисейского губернатора Александра Петровича Степанова в развитие литературной и культурной среды в Енисейской Сибири. Выявлено, что появление Красноярска и Енисейской Сибири на «литературной карте» России обусловлено выходом «Енисейского альманаха на 1828 год».

Ключевые слова: первый енисейский губернатор; литературная среда Красноярска; литература Сибири; «Енисейский альманах на 1828 год».

В науке существует концепция «социологии литературы», введенная Пьером Бурдье в его работе «Поле литературы»[1]. Социология литературы Пьера Бурдье развивается в рамках разработанной им же теории социального пространства и теории полей. Согласно теории социологии литературы, в поле литературы, так же, как и в других социальных полях, ведется конкурентная борьба: «центральным объектом притязания в литературных схватках является монополия на литературную легитимность»[2]. Существенной представляется мысль П. Бурдье о том, что «чувство инвестиции, обусловленное социальной и географической периферийностью, подталкивает писателей из рабочего класса и мелкой буржуазии или писателей-провинциалов и иностранцев к занятию доминантных позиций в тот самый момент, когда эти позиции — именно в силу их привлекательности (связанной с экономическими выгодами, как в случае с натуралистским романом, или с потенциальными символическими выгодами, как в случае с символистской поэзией), а также вследствие обостряющейся конкуренции — становятся менее прибыльными»[3].

Появление «Енисейского альманаха на 1828 год» стала именно той первой попыткой «впрыгнуть» в поле русской литературы. Важной особенностью, связанной с этим проектом, была инициатива, исходящая не от самодеятельного писателя, потенциального новичка, бросающего вызов культуре центра (на таких примерах преимущественно строит свою теорию Бурдье), а от местной власти, как бы учреждавшей словесность на дальней окраине государства. Именно в первой четверти XIX века центральный аппарат Российской империи обратил внимание на Сибирь. Такой интерес был обусловлен несколькими факторами: Сибирь граничила с другими государствами; это определяло возможность расширения империи и одновременно опасность нападения других государств[4].

Характерно, что начало литературной «политики» было продолжением политики государственной. В этом отношении нельзя не упомянуть М. М. Сперанского и его реформы. В 1819 году М. М. Сперанского назна-

чают генерал-губернатором Сибири в целях проведения ревизии из-за произвола местных властей и составления нового устройства управления. Одной из основных реформ генерал-губернатора касалась административно-территориальных изменений. Так, Сибирь, состоявшая некогда из трех губерний (Тобольской, Томской и Иркутской), была разделена на Западную и Восточную. Благодаря данной реформе в 1822 году была образована самостоятельная новая губерния — Енисейская, столицей которой становится Красноярск, губернатор Александр Петрович Степанов[5].

М. М. Сперанский предложил создать при генерал-губернаторах советы главных управления, губернских и окружных. Главные управления в свою очередь должны были осуществлять связь с высшими и центральными государственными учреждениями[6]. Интересным представляется тот факт, что именно реформа М. М. Сперанского впервые соединила административно-территориальное устройство с организацией местного самоуправления[7]. Культура быстро откликнулась на исторический запрос. Вышедший в 1828 году «Енисейский альманах» показал, что следующий этап интеграции Сибири предполагает не только проведение административных реформ, но и задействование культурных и, прежде всего, литературных механизмов.

Ключевой тезис нашего доклада состоит в том, что деятельность Степанова стала важнейшим этапом формирования литературной среды в Красноярске и Енисейской Сибири. Первым этапом в рассматриваемый нами период стали реформы Сперанского, которые назывались современниками и самим генерал-губернатором «новым покорением Сибири». Следующим этапом стала культуртрегерская деятельность Степанова, инициировавшего те культурные процессы в Сибири, которые проходили в столице империи почти на сто лет ранее. Наконец, результатом этого стала «регулярная литературная работа», качественно новый уровень функционирования образовательных и литературных институтов в Енисейской Сибири.

По замечанию историка И. Ф. Потапова при появлении А. П. Степанова оживилась культурная и общественная жизнь Красноярска. В городе начали функционировать первые публичная библиотека и типография. Единственное уездное двухклассное училище было преобразовано в четырехклассное. А позже были открыты еще два двухклассных училища[8].

Именно вокруг А. П. Степанова, по утверждению Надежды Константиновны Чернышовой[9], сложился кружок красноярской интеллигенции, занимающийся просветительской и культурной деятельностями. С кружком связано крупное издательское дело — подготовка и выпуск красноярскими литераторами «Енисейского альманаха на 1828 год», который не остался незамеченным общерусской периодической печатью С деятельностью кружка также связано общество «Красноярская литературная беседа» (1829), организованная молодыми красноярцами,

предшественником которой был «Беседы о Енисейском крае» (1823), занимающийся естественнонаучным и историческим изучением края.

Ю. С. Постнов, анализируя «Енисейский альманах», характеризует А. П. Степанова как человека «просвещенного и передового по своим взглядам»[10]. Говоря о А. П. Степанове нельзя не сказать о его общественно-политических взглядах. Исследователи выделяют две точки зрения касательно его взглядов: деятельность и взгляды губернатора были связаны с кругами Союза Благоденствия, Батенькова, Сперанского; его деятельность и взгляды в целом не противоречили официальной политике и отличались благонамеренностью[11].

«Губернатор мечтал превратить Красноярск в культурный центр Сибири. Он был убежден, что изменить жизнь общества к лучшему могут только просвещение, наука и литература», — пишет Е. Лалетина в статье, посвященной 240-летию со дня рождения А. П. Степанова[12].

Как мы уже говорили раннее, одна из ключевых идей енисейского губернатора состояла в том, чтобы через культурное и литературное поле не только сделать «видимой» Сибирь для центральной части России, но и «присоединить» её к ней. Появление «Енисейского альманаха», предложенная в нем новая поэтика описания региона, приобретение известности в столичной среде послужили отправной точкой к появлению Красноярска и Енисейской Сибири на «литературной карте» России.

Во-первых, сибирские писатели впервые изобразили быт и культуру сибиряков изнутри, показали сибирские пейзажи и нравы с точки зрения местных уроженцев.

Во-вторых, сибирские поэты показали Сибирь не аллегорически, а конкретно — этнографически точно, описали реальные природные и культурные топосы.

В-третьих, красноярское литературное издание впервые получило столичную критику, было замечено и отмечено главными писателями и критиками Москвы и Санкт-Петербурга.

В-четвертых, инициатива по созданию литературной среды в Красноярске и Енисейской Сибири как необходимого этапа на пути к «регулярной литературной работе» в регионе принадлежала губернатору А. П. Степанову.

В-пятых, именно благодаря культурным и литературным усилиям А. П. Степанова произошло движение от периферии к центру. У енисейского губернатора получилось подтолкнуть красноярскую литературную среду к центральной.

На титульном листе «Енисейского альманаха на 1828 год» местом издания указаны два города: Красноярск и Москва. Напомним, что на момент издания журнала в Красноярске уже существовала своя типография. Альманах был отпечатан в Москве в типографии Семёна Селиванского в 1828 году, а отредактирована в Красноярске поэтом Иваном Петровым, указанным как редактор. Именно появление и известность альманаха в столичной среде послужило отправной точкой к появлению Красноярска и Енисейской Сибири на литературной карте России.

2 мая 1923 года в Красноярске появляется Приказ общественного признания А. П. Степанова, в котором была сформулирована его культурная политика:

«Приказ общественного призрения печется о просвещении умов и сердец», «Вся Россия с радостью узнает, что в отдаленнейших краях ее»[13].

Включение Енисейской Сибири в литературное поле империи проявилось и в поэтике «Енисейского альманаха на 1828 год»[14]. В немногочисленных произведениях, посвященных Сибири, Зауралье изображалось, как правило, аллегорически либо с этнографическими и природоописательными неточностями. В альманахе Степанова намечается четко выраженное движение от локуса к топосу, от аллегорического пейзажа к реальному, обладающему своими характерными особенностями, уникальными чертами, топографической конкретикой [аналог — у Топорова]. Так, в стихотворениях и прозе появляются конкретные Минусинский край и Туруханск, описания реальных сибирских мест и природных достопримечательностей, флоры и фауны, быта сибиряков:

«Не смотря на то, любезный другъ, что деревни, расположенныя на большой дорогѣ въ Восточной Сибири, довольно велики, опрятны и даже не въ дальнемъ разстояніи одна отъ другой, такъ, что между почтовыми станціями можно встрѣтить двѣ и три; не смотря на то, что видишь въ обширныхъ выгонахъ большіе табуны лошадей и стада рогатаго скота; что жители имѣютъ прекраснѣйшія избы, всегда подбѣленныя, свѣтлыя и чистыя; что житницы ихъ всегда наполнены хлѣбомъ — не знаю, всё какъ-то здѣсь отзывается пустынею» (А. П. Степанов «Путешествіе въ Кяхту изъ Красноярска»)[15].

В поэзии появляется топографическая и этнографическая конкретика:

«Хамаръ-Дабанъ гора высока» (С. Разсказов «Хамаръ-Дабанъ»)[16]; *«Пустыненъ Красноярскъ, въ безмолвіи ночномъ»* (И. Петровъ «Ночь на Егисеѣ»)[17]; *«Вся площадь сія, унизанная, такъ сказать, гробницами древнихъ народовъ»* («Взглядъ на физическое положеніе Минусинскаго Округа Енисейской Губерніи»)[18].

Подчеркивается наличие собственных древних культурных памятников — наскальных рисунков, курганов. В стихотворении «Минусинский край» лирический герой — человек, бывший в Сибири:

«Я видѣлъ древнихъ письмена <...> Я видѣлъ древній рядъ могилъ <...> Сіи огромные курганы, <...> Я видѣлъ юрты дикарей» (А. Кузьмин «Минусинскій край»)[19].

Альманах Степанова стал первым крупным литературным событием в Красноярске и Енисейской Сибири, важным как для местной культурной среды, так и для включения в центральное литературное поле. Издание было отмечено столичными критиками и писателями, подготовило почву для последующих литературных процессов взаимодействия центра и Сибири.

ПРИМЕЧАНИЯ

1 *Бурдье П.* Поле литературы // Новое литературное обозрение. М., 2000. № 45. С. 22–87.
2 Там же. С. 30.
3 Там же. С. 69.

[4] *Гергилёв Д. Н.* Административно-территориальное пространство Сибири (1708–1917): монография. Красноярск: СФУ, 2018. С. 107.

[5] *Потапов И. Ф.* Красноярск: история в документах и фотографиях. Красноярск: ПИК «Офсет», 2011. 327 с.

[6] *Гергилёв Д. Н.* Административно-территориальное пространство Сибири (1708–1917): монография. Красноярск: СФУ, 2018. С. 114.

[7] Там же. С. 122.

[8] *Потапов И. Ф.* Енисейская губерния: история в документах и фотографиях. Красноярск: ПИК «Офсет», 2008. С. 88.

[9] *Чернышова Н. К.* Деятельность «Красноярской литературной беседы» по подготовке второго выпуска «Енисейского альманаха» (1828–1831 гг.) // Книга в Сибири (конец XVIII — начало XX в.). Новосибирск, 1989. С. 60–74.

[10] *Постнов Ю. С.* Русская литература Сибири первой половины XIX века. Новосибирск: Наука, 1970. С. 95–96.

[11] *Чернышова Н. К.* Общественно-политические взгляды А. П. Степанова // Ссылка и общественно-политическая жизнь в Сибири (XVIII — начало XX в.) / под ред. Л. М. Горюшкина. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1978. С. 252–281.

[12] *Лалетина Е.* Александр Степанов: «Я благодарен Богу за то, что он дал мне в награду познание этого великого края, именуемого Сибирью» // Этно-Мир на Енисее. Семья народов Красноярского края. Красноярск: Поликор, 2001. № 21. С. 12–17.

[13] *Бердников Л. П.* Вся красноярская власть. Очерки истории местного управления и самоуправления 1822–1916. Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1995. С. 18–19.

[14] Енисейский Альманах на 1828 год / сост. И. Петров; предисл. Г. Толстовой. 2-е изд., доп. Красноярск: Поликор, 2008. 112 с.

[15] Там же. С. 17.

[16] Там же. С. 69

[17] Там же. С. 77.

[18] Там же. С. 45.

[19] Там же. С. 83.

Srmikian, V. S.

Siberian Federal University, Russia

ALEXANDRE P. STEPANOV AS AN ORGANIZER OF THE LITERARY ENVIRONMENT IN YENISEI SIBERIA

The article explores the contribution of the first Yenisei governor Alexandre Petrovich Stepanov to the development of the literary and cultural environment in the Yenisei Siberia. It is revealed that the appearance of Krasnoyarsk and the Yenisei Siberia on the “literary map” of Russia is due to the publication of the “Yenisei Almanac for 1828”.

Keywords: the first Yenisei governor; the literary environment of Krasnoyarsk; Siberian literature; “The Yenisei Almanac for 1828”.

Стародубец Светлана Николаевна,
Белугина Ольга Владимировна

Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского, Россия

starodubets.madam@yandex.ru; obelugina@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МАТЕРИАЛЬНОЙ И ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ РОССИЙСКО-БЕЛОРУССКОГО ПОГРАНИЧЬЯ

В статье представлена информация о результатах исследовательской работы по изучению языка и фольклора жителей российско-белорусского пограничья. Дана характеристика реализованных Брянским государственным университетом им. акад. И. Г. Петровского и Гомельским государственным университетом им. Франциска Скорины российско-белорусских научных проектов, рассмотрены перспективы дальнейшего сотрудничества в области изучения языковой ситуации в восточнославянском приграничье.

Ключевые слова: российско-белорусское пограничье / приграничье; язык; культура; международное сотрудничество; исследовательские проекты; перспективы.

Российско-белорусское пограничье — особый регион со своими необычайными и интереснейшими историческими, фольклорными, этнографическими и языковыми особенностями. Эта территория интенсивных историко-культурных, этнических и языковых контактов. История Брянщины тесно переплетается с историей соседних белорусских и украинских областей, что не могло не сказаться на особенностях языка и культуры восточнославянского пограничья. Данный регион представляет собой «уникальное явление как в плане содержания (сюжетно-мотивный состав фольклорных обрядовых тестов и текстов несказочной прозы, объединивший в себе черты соседствующих культурных традиций), так и в плане выражения (диалектные особенности, отраженные в языке фольклора и в локальных формах традиционной культуры)»[1]. Что же касается языковой характеристики пограничных районов, то для них «характерно как межъязыковое, так междиалектное смешение восточнославянских стихий, имеющих общую историческую основу, что обусловлено взаимовлиянием культур и непосредственными языковыми контактами населения приграничных территорий»[2]. Все это продиктовало необходимость совместных российско-белорусских исследований языка и духовной культуры восточных славян.

С 2006 года научным коллективом Брянского государственного университета совместно с учеными Гомельского государственного университета в рамках международной деятельности был реализован ряд научно-исследовательских проектов.

В 2006 году грант РГНФ–БРФФИ: «Традиционный фольклор на территории брянско-гомельского пограничья в условиях социально-эконо-

мических и экологических преобразований в славянских государствах: фольклорно-этнолингвистическое исследование)», в ходе реализации которого были собраны сведения о бытовании разнообразных форм фольклора, дано системное описание общих и локальных традиций в развитии культуры исследуемого региона.

В 2008 году грант РГНФ–БРФФИ: «Духовная культура городов брянско-гомельского пограничья: современное состояние фольклорно-этнографических и этнолингвистических явлений: традиции и новации». В процессе выполнения проекта, направленного на сохранение и наследование этнолингвистических и фольклорно-этнографических традиций городов брянско-гомельского пограничья, была представлена характеристика основных черт малых городов брянско-гомельского пограничья (г. Ветки и г. Новозыбкова) с духовной и культурологической позиций; введены в научный оборот новые материалы, раскрывающие характер этнокультурных связей горожан восточнославянских народов; сформулированы наиболее яркие особенности духовной культуры городов пограничья. Данное исследование способствовало раскрытию аспектов функционирования провинциальной городской культуры, представило описание многообразия ее самодеятельных форм (культура детства, подростков, различных профессиональных и этнических групп, культура переселенческих групп), раскрыло роль и значение городской культуры в духовной жизни новозыбковцев и ветковцев, а также дало возможность выявить изменения и трансформации культурных процессов под влиянием экологического кризиса в регионе.

В 2010 году грант РГНФ–БРФФИ: «Формирование и функционирование традиционной культуры на территории русско-белорусского пограничья: межкультурное взаимодействие в диахронии и синхронии». В ходе реализации данного проекта была дана характеристика песенного и устного народного творчества индивидуальных исполнителей Белоруссии и России, изучены биографии исполнителей фольклорных произведений, собраны, систематизированы и проанализированы фольклорные произведения разных жанров (сказки, былички, бывальщины, народные песни, «бесед» и т. п.) традиционной культуры российско-белорусского пограничья в диахроническом и синхроническом аспектах с привлечением точек зрения ведущих литературоведов, фольклористов, краеведов и лингвистов. Все это дало возможность для описания общих и частных тенденций в развитии традиционной культуры приграничных районах Брянщины и Гомельщины, обогащения имеющихся знаний о психологических, социально-политических, этнокультурных факторах, оказавших влияние на формирование и функционирование традиционной культуры названного региона. Одним из результатов данного исследования стало издание монографии С. М. Пронченко и М. А. Мухиной «Фольклор и язык приграничных с Беларусью Новозыбковского и Злынковского района Брянской области»[3].

В 2012 году грант РГНФ–БРФФИ «Особенности традиционного жилища на территории Российско-Белорусского пограничья: этнографический и лингвокультурологический аспекты». Проект был направлен на изучение планировочных структур сельских поселений и участков традиционной застройки в городских поселениях юго-западных районов Брянской области (РФ) и восточных районов Гомельской и Могилевской областей (РБ), определение и фиксацию характерных типов жили, приемов домостроительства, выявление основных мотивов элементов декора, фиксация местных вариантов народной речи, связанных со сферой домостроительства.

Кроме того, в этом же году было осуществлено исследование социального диалекта, зафиксированного на территории Брянщины, в рамках регионального гранта РГНФ «Сохранение и исследование условно-профессионального языка шаповалов с. Новый Ропск Брянской области». Анализ собранного языкового материала осуществлялся методом сравнения с подобным лингвистическим материалом, зафиксированным в г. Дрибине Могилевской обл. В результате была определена специфика взаимодействия лексики условных языков, характеризующихся профессиональной общностью; выявлены сходства и различия в понятийном аппарате; определена связь языковых единиц с общенародным языком и местным говором; подготовлен электронный вариант словаря шаповалов.

В 2015 году грант РГНФ–БРФФИ «Традиционные и современные практики социальной регламентации поведения молодежи в сфере любовно-брачных отношений на территории Восточного Полесья: этнокультурный и лингвогендерный аспекты». Проект был ориентирован на выявление современного состояния традиционных регламентаций в области любовно-брачных отношений, а также на изучение преемственности традиционных народных нравственных ценностей в современной молодежной среде. В ходе его выполнения систематизированный материал был представлен в виде электронного справочника, отражающего особенности регулирования интимных взаимоотношений в фольклоре Восточного Полесья.

В 2015–2016 гг. грант РГНФ–БРФФИ № 15–24–01006 а(м) «Этнографические и лингвокультурологические особенности обрядового фольклора брянско-гомельского пограничья». Проект был направлен на исследование в структурном, лексико-семантическом, этнолингвистическом направлениях малоизученной в языковом плане обрядовой лексики брянско-гомельского пограничья; выработку современных критериев систематизации диалектного материала. В результате его реализации исполнителем проекта О. В. Белугиной были изданы монография «Особенности функционирования обрядовой лексики юго-западных районов Брянской области»[4] и в коллективной монографии «Цень Стралы: культурныя і вербальныя коды традыцыі»[5] опубликована статья

В 2017–2018 гг. грант РГНФ–БРФФИ и 2018–2019 гг. РФФИ–БРФФИ «Мифологические рассказы брянско-гомельского пограничья: этнолингвистическое лексикографическое исследование», направленный на изучение малой мифологической прозы брянско-гомельского пограничья, систематизацию народных мифологических персонажей и связанных с ними народных представлений как источника этнолингвистической информации, как средства постижения лингвокультуры этноса. Структурно-тематическое, ареально-типологическое, оппозиционное, функциональное и гендерное описание мифологических рассказов с учетом культурно-исторической информации позволило составить тезаурус, который планируется использовать для составления этнолингвистического словаря брянско-гомельского пограничья.

Результатом участия в исследовательской работе ряда проектов в 2020 году Е. С. Бангоян была защищена кандидатская диссертация «Тематическая группа «Предметы быта» в диалектах юго-запада Брянщины: лексико-семантический, сопоставительный и этнолингвистический аспекты»[6], материалом для которой послужили лексические единицы, собранные в ходе полевых экспедиций.

Помимо грантовой деятельности необходимо отметить активное участие российских и белорусских ученых в научных конференциях и форумах (2018, 2019, 2021, 2022 гг. — при поддержке фонда «Русский мир»). В рамках научно-просветительских форумов осуществлялась работа российско-белорусских интерактивных площадок: интернет-лабораторий, интернет-кейсов, интернет-семинаров.

В 2019 году во время проведения форума «Идиолект русской языковой личности как отражение лингвокультурной ситуации в славянском пограничье» в рамках интернет-лаборатории «Онлайн-респондент и его социолингвистический портрет: Российско-Белорусский этнолингвистический полюс: Брянск — Гомель / Витебск / Могилёв» работали площадки: 1) Технологическая площадка Брянского государственного университета им. акад. И. Г. Петровского темой: («Вознесенский обряд восточнославянского пограничья», руководитель доц. О. В. Белугина); 2) Технологическая площадка Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины («Особенности проведения масленичного обряда на территории восточнославянского пограничья», руководитель проф. В. С. Новак); 3) Технологическая площадка Витебского государственного университета им. П. М. Машерова («Масленица. Обряд «Похороны деда»«, руководитель доц. Л. Я. Глазман); 4) Технологическая площадка Могилёвского государственного университета («Свадебный обряд восточнославянского пограничья», руководитель доц. Л. И. Шаповалова).

В 2021 году в рамках международного научно-просветительского форума «Русское слово как феномен духовности в славянской лингвокультуре пограничья» были реализованы интернет-кейсы, объединен-

ные темой: «„Живое слово“ в восточнославянской культуре пограничья: лингвокультуремы, мифологемы, идеологемы, символы. Брянск — Гомель / Брест / Мозырь / Могилёв» были представлены следующие кейсы: 1) «Мифологема *Колодка* в концептуальной картине мира восточных славян: брянско-гомельский пограничный локус» (руководитель доц. О. В. Белугина,); 2) «Мифологическое пространство *Дома*» (руководитель проф. В. И. Коваль); 3) «Символ *Болото* в славянской лингвокультуре» (руководитель доц. С. Б. Кураш); 4) «Лингвокультурема *Рушник* в современном обрядовом тексте белорусско-российского пограничья» (руководитель Т. С. Воробьева); 5) «Символ *Дорога* в славянской лингвокультуре» (руководитель доц. О. Б. Переход).

В 2022 году в ходе проведения форума «Русские традиции бытовой лингвокультуры в славянском пограничье» была организована работа этнографо-диалектологического семинара: «Символика и семантика традиционных элементов жилища российско-белорусского пограничья. Брянск — Гомель / Брест / Мозырь / Могилёв». Данная интерактивная площадка включала работу следующих научно-исследовательских направлений: 1) «Традиции мастеров-домостроителей российско-белорусского пограничья: этнографический и лингвокультурологический аспекты» (руководитель доц. О. В. Белугина); 2) «Традиционные элементы жилища, народнохозяйственная лексика белорусско-российского пограничья» (руководитель проф. А. А. Станкевич); 3) «Декор и убранство традиционного жилища белорусско-российского пограничья» (руководитель доц., О. Б. Переход); 4) «Интерьер дома в свадебном обряде: символика и наименования в говорах могилевско-смоленского пограничья» (руководитель Т. С. Воробьева); 5) «Урбанонимия в контексте исторической памяти» (руководитель доц. С. Б. Кураш).

В настоящее время на базе Брянского государственного университета в качестве структурного подразделения научно-исследовательского института фундаментальных и прикладных исследований работает научно-исследовательская лаборатория этнолингвистических исследований материальной и духовной культуры восточнославянского пограничья, руководителем которой является С. Н. Стародубец. Лаборатория была создана в ходе реализации плана проведения в РФ Десятилетия науки и технологий, утвержденного Распоряжением Правительства РФ от 25.07.2022 г. № 2036-р. Цель функционирования данного структурного подразделения — осуществление этнолингвистических исследований на территории восточнославянского пограничья, которые включают научную экспериментальную и прикладную деятельность, теоретические разработки, полевые исследования, направленные на фиксацию различных форм проявления культурного пространства пограничья (обряды, ритуалы, поэтическое творчество, предания, легенды, былички, язык носителей фольклорной традиции и т. п.)[7].

В качестве перспектив дальнейшего международного сотрудничества представляется важной работа в следующих направлениях: 1) анализ особенностей менталитета жителей восточнославянского пограничья и его отражения в лингвокультуре; 2) этнолингвистическое описание обрядового текста, обрядовых песен; 3) ономастическая «перепись» Брянского края и граничащих с ним территорий Республики Беларусь; 4) развитие региональной лексикографии (создание регионального ономастического словаря, словаря обрядовой лексики др.).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Белова О. В.* Фольклор лингвокультурного пограничья — диалог региональных традиций [Электронный ресурс] // Навстречу Третьему Всероссийскому конгрессу фольклористов: сб. науч. статей. М.: Гос. Респуб. центр русского фольклора, 2013. С. 204–220. — URL: http://www.ruthenia.ru/folklore/folklorelaboratory/pogranichje/belova2.pdf (дата обращения: 16.04 2023).

[2] *Белугина О. В., Стародубец С. Н.* Имя профессора П. А. Расторгуева в контексте современных диалектологических исследований восточнославянского пограничья // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2022. № 4 (47). С. 300.

[3] *Пронченко С. М., Мухина М. А.* Фольклор и язык приграничных с Беларусью Новозыбковского и Злынковского районов Брянской области: Сб. матер. полевых исследований. СПб.: ЛЕМА, 2016. 207 с.

[4] *Белугина О. В.* Особенности функционирования обрядовой лексики юго-западных районов Брянской области. Климово: Изд-во. «Авангард», 2017. 210 с.

[5] Цень Стралы: культурныя і вербальныя коды традыцыі / [Барташэвіч Галіна і інш.]; пад рэдакцыяй Р. Кавалёвай, В. Калацэя; Вучэбна-навуковая лабараторыя беларускага фальклору БДУ, Цэнтр захавання спадчыны вуснай традыцыі беларусаў. Мінск: ІВЦ Мінфіна, 2018. 189 с.

[6] *Бангоян Е. С.* Тематическая группа «Предметы быта» в диалектах юго-запада Брянщины: лексико-семантический, сопоставительный и этнолингвистический аспекты: дис. … канд. филол. наук / Брянский гос. ун-т им. акад. И. Г. Петровского. Брянск, 2020. 223 с.

[7] Научно-исследовательская лаборатория этнолингвистических исследований материальной и духовной культуры восточнославянского пограничья. [Электронный ресурс] // brgu.ru [Брянск, 2023]. — URL: https://brgu.ru/science/general-information/nauchnye-podrazdeleniya/Nil%20jetnolingvisticheskih%20issledovanij%20materialnoj%20i%20duhovnoj%20kultury%20vostochnoslavjanskogo%20pogranichja/ (дата обращения: 16.04 2023).

Starodubets, S. N.

Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, Russia

MODERN ETHNOLINGUISTIC STUDIES OF THE MATERIAL AND SPIRITUAL CULTURE OF THE RUSSIAN-BELARUSIAN BORDERLAND

The article presents information about the results of research work on the study of the language and folklore of the inhabitants of the Russian-Belarusian borderland. The characteristics of the Russian-Belarusian scientific projects implemented by the Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky and the Gomel State University named after Francis Skaryna are given, the prospects for further cooperation in the field of studying the language situation in the East Slavic border region are considered.

Keywords: Russian-Belarusian borderland; language; culture; international cooperation; research projects; prospects.

Стрельникова Наталия Даниловна

Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина), Россия

tashastrel@mail.ru

О ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЬ И ВЕЧНЫХ ЦЕННОСТЯХ (РОМАН С. КУЗНЕЦОВА «УЧИТЕЛЬ ДЫМОВ»)

Статья посвящена теме актуальности профессии Учитель в романе С. Кузнецова «Учитель Дымов». Образ учителя рассматривается на примере трех поколений одной семьи. Аллюзии, возникающие в связи с названием и сюжетом романа, предлагаются в качестве одной из интерпретаций произведения в контексте обозначенной темы.

Ключевые слова: Учитель; Дымов; благородство; Женя; Чехов.

Роман С. Кузнецова «Учитель Дымов» (2017) — роман об учителях, на что указывает его название. В аннотации издания романа под редакцией Е. Шубиной обозначены основные темы произведения: «время и люди в нем»[1], жизнь страны «на фоне сменяющихся эпох»[2]. Конечно, любовь и верность родным людям и делу, которому служишь; проблема выбора профессии и шире — выбора жизненного пути, связанного с профессией. Для автора это «роман о призвании, о следовании зову сердца. О жизни частного человека, меняющего мир малыми делами, который не хочет быть втянутым в грубую государственную игру. О мечте. О любви, которая бывает только одна в жизни. О родителях, ценность которых люди осознают, только когда они уходят»[3].

Роман актуален, потому что в нем утверждается неизменность вечных ценностей независимо от перемен, которым подвергаются люди, страна, общество в целом. По жанру «Учитель Дымов» — семейная сага, в центре повествования история жизни династии Дымовых в трех поколениях: старший Дымов, его сын и внук. Роман охватывает достаточно протяженный отрезок времени: от первых послевоенных лет примерно с 1947 года до 2012 года. История семьи начинается в Москве, но обстоятельства и время заставляют героев романа менять место жительства: Куйбышев — Грекополь — Энск — Тула — и снова Москва.

Путь каждого из трех героев — Владимира, Валерия, Андрея — можно охарактеризовать как путь «духовных исканий», подобно любимым героям Льва Толстого.

Владимир, будучи инженером, мечтает стать ученым, он уверен, что химией будущего является химия полимеров. Он привозит с фронта две немецкие монографии по химии полимеров и с вдохновением штудирует их ночами. Его ждет блестящее и заслуженное научное будущее, но он вынужден, подумав, отказаться и от карьеры, и от науки. «Наука — это интересно, <…> но нам только кажется, что ученые меняют

мир, меняют мир совсем другие люди — например, те, кто решает, как использовать наши открытия и изобретения»[4], — такова его позиция. Владимир стал преподавателем в провинциальном, Куйбышевском, авиационном институте.

Валерий, сын Владимира, — учитель физкультуры в средней школе, сталкивается с ситуацией, когда надо идти на компромисс. Он уходит из школы и из профессии, вернее, начинает искать иные возможности для применения своих способностей, трансформируется, становясь постепенно все более известным в Москве гуру Валом. Такой поворот в судьбе случается с ним вследствие увлечения восточными учениями, философией, йогой, тантризмом и эзотерикой.

Андрей, внук Владимир, начав с журналистики и ПИАРа, стаовится успешным главным редактором глянцевого журнала, впереди — блистательная карьера, но, подобно деду, он буквально бежит от престижной профессии в школу — преподавать классическую литературу детям. Как и дед, он уезжает из Москвы, едет в провинцию — в Тулу.

«Я тут недавно понял про свою семью, — делится своими размышлениями он. — Мы же все время делаем одно и то же <…> Мы — учителя. Моя прабабка была учительницей в рабочей школе, ещё до революции, дед … профессор химии, отец, конечно, йог, искатель духовных путей и русский Кастанеда, но звали-то его всегда „гуру Вал“, то есть, опять же, „учитель Валерий“. И со мной теперь тоже все ясно. А если у меня будут дети, я понимаю, чем они займутся»[5].

Каждый из Дымовых обладает уникальной способностью чувствовать время, быть нужным людям, но оставаться собой, сохраняя чувство собственного достоинства.

Следует отметить еще одно качество, присущее представителям семейства Дымовых, — это внутреннее благородство, душевное качество, не дающее возможность поступиться своими принципами. В этой связи нельзя не сказать о главной героине романа — Жене. Вся ее жизнь — девочка, девушка, женщина, бабушка — проходит на страницах романа. Имя героини значимое: *Евгений* — ‘*благородный*’ (греч.), в бытовой же традиции XVIII–XIX веков имя *Евгений* воспринималось как «монашеское имя»[6].

Женя появляется с самого начала истории, до знакомства читателя с Дымовым-старшим. Её имя звучит уже в Прологе, повествующем о последних днях ее матери, а затем с первой страницы до надписи на могильной плите на последней странице романа очерчен ее путь, неразрывно связанный с семейством Дымовых, и история жизни Жени является второй сюжетной линией повествования.

Жизнь героини (1930–2014) укладывается в те примерно восемьдесят лет эпохи в ее переломных вехах, описанных в книге. Как говаривали в старину, в каждом романе должен быть *роман*. Среди любовных историй

героев мотив любви Жени, не высказанной, затаенной, но пронесенной до конца жизни к Владимиру Дымову, потом перетекшей в материнскую любовь к Валерию, а позже к внуку Андрею, — это образец верности, благородства высшей пробы и служения в самом высоком смысле этого слова. Сейчас нам, людям прагматичного XXI века, не дано понять идеализм и романтизм шестидесятников, разве, вспомнив строки Новеллы Матвеевой: «Мне было довольно видеть тебя / Встречать улыбку твою. / И если ты уходил к другой / И просто был неизвестно где, / Мне было довольно того, что твой / Плащ висел на гвозде»[7]. Судьба Жени, вплетенная в линию жизни Дымовых, как бы объединяет этих трёх мужчин, Женя становится практически мамой для Валерия и бабушкой для Андрея. Женя, а не Оля, жена Владимира, будет женщиной, воспитавшей сына и внука своего любимого человека.

Если рассматривать Учительство в самом широком смысле и глубоком понимании значения слова, то, безусловно, эта деятельность относится и к Жене. Выбрав под влиянием Владимира медицину, она становится не только воспитателем, но и Учителем, т. е. Наставником, для младших Дымовых, сына и внука.

Конечно, при анализе романа с названием «Учитель Дымов» не обойтись без аллюзий и интертекста. При произнесении заглавия произведения С. Кузнецова так и хочется сказать *Доктор Дымов*, так как эта фамилия принадлежит талантливому врачу из чеховского рассказа «Попрыгунья» (1892), жену которого, кстати, зовут тоже Оля, Ольга Ивановна. Оленьку так же обожает муж, как и герой чеховского рассказа, и она так же далека от науки, которой тот увлечен, так же легкомысленна и не безразлична к красивым вещам и нарядам. Факт измены, о чем Дымов даже не узнает, но догадывается, также присутствует в романе[8].

Аллюзии с произведениями Чехова также появляются и неоднократно в связи с идеями теории *малых дел,* о которых рассуждают герои и осуществляют ее на практике. Как помним, эта теория важна в размышлениях и жизни многих героев чеховских произведений, так же, как и то, что тема учительства и образ учителя занимают значительное место в творчестве писателя — «Учитель», «Учитель словесности», «Репетитор», «Человек в футляре», «Случай с классиком» и др.

Сравнение с рассказом Чехова возникает не только из-за фамилии *Дымов* и образа Оленьки. Рассказ Чехова называется «Попрыгунья», но он не только об Ольге Ивановне, которая, конечно, «прозевала» «редкого, необыкновенного, великого человека»[9], каким был её муж, но и о самом Осипе Степановиче. Доктор Дымов — это «добрая, чистая, любящая душа — не человек, а стекло!»[10]. Скромный и застенчивый, Дымов на протяжении почти всего рассказа оставался как бы в тени своей жены, хозяйки вечеринок, любительницы искусства и художницы. Однако именно он был подвижником, настоящим Доктором и Ученым,

а *Попрыгунья* не рассмотрела того, кто был рядом и так преданно, бескорыстно и самозабвенно ее любил. Кажется, что и в романе Кузнецова существует та же параллель. Роман называется «Учитель Дымов», но он не только о Дымовых-учителях, но и о той, кто не стала ни женой, ни любовницей, но на всю долгую жизнь осталась преданным другом, советчицей, и в конечном итоге, миновав стадию жены, — мамой и бабушкой. Владимир Дымов *проглядел* Женю, оставшуюся как бы в тени, он не заметил ее влюбленности навсегда, бескорыстия, самопожертвования, увлекшись своей *Попрыгуньей Оленькой*, которую, впрочем, искренне любил.

Каждый из Дымовых в романе С. Кузнецова вступает на путь, сулящий успех и славу, каждый проходит испытание иллюзиями и обольщениями. Каждому удается преодолеть соблазн и не потерять главное — остаться верным себе, справившись с искушением славой, деньгами, статусом в обществе. Быть честным с собой есть качество, необходимое для учителя, потому что, чтобы не обмануть доверие учеников, прежде всего, надо научиться не обманываться самому.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кузнецов С. Ю.* Учитель Дымов / ред. Е. Шубина. М: Изд-во АСТ, 2019. С. 4.

[2] Там же.

[3] Там же.

[4] Там же. С. 43.

[5] Там же. С. 407–408.

[6] *Лотман Ю. М.* Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: Пособие для учителя. Л.: Просвещение, 1983. С. 113.

[7] *Матвеева Н.* Девушка из харчевни [Электронный ресурс]. — URL: http://www.bards.ru/archives/part.php?id=8772 (дата обращения: 24.05.2022).

[8] *Стрельникова Н. Д.* Модели обращения к именам собственным в современной русской прозе // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования: сб. науч. статей. М-лы III Междунар. науч. конференции, Витебск, 27–28 апреля 2022 г / под науч. ред. А. М. Мезенко. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2022. С. 254–257.

[9] *Чехов А. П.* Собрание сочинений: В 12 т. Т. 7. М: Художественная литература, 1962. С. 77.

[10] Там же. С. 76.

Strelnikova, N. D.

Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI", Russia

ABOUT THE PROFESSION OF TEACHER AND ETERNAL VALUES (NOVEL BY SERGEI KUZNETSOV "TEACHER DYMOV")

The article is devoted to the theme of the relevance of the profession Teacher in the novel by Sergei Kuznetsov "Teacher Dymov". The image of a teacher is considered on the example of three generation of one family. Allusions that arise in connection with the title and plot of the novel are offered as one of the interpretations of the work in the context of the designated topic.

Keywords: teacher; Dymov; nobility; Zhenya; Chekhov.

Титаренко Светлана Дмитриевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

s.titarenko@spbu.ru

«ПУТЬ К СЕБЕ» В ЛИТЕРАТУРЕ ДИАСПОРЫ КАК СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ХРИСТИАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ВЯЧ. ИВАНОВ И Д. МЕРЕЖКОВСКИЙ

Статья посвящена проблеме языковой и культурной идентичности русских эмигрантов 1920–1930-х гг. в странах Европы. Анализируется публицистика и литературная критика Дмитрия Мережковского и Вячеслава Иванова как ведущих писателей русского зарубежья. Они создают религиозно-философские проекты спасения русской и европейской культуры, которые связаны с поисками альтернативных миров в условиях диаспоры. Рассматривается тезаурус писателей, который содержит топосы христианской культуры.

Ключевые слова: первая волна русской эмиграции; культурная идентичность; религиозное сознание; Вячеслав Иванов; Дмитрий Мережковский; тезаурус.

Понятие русской диаспоры как альтернативной формации культуры метрополии претерпело существенные изменения за сто лет существования литературы русского зарубежья (1920–2020). Диаспора рассматривается в настоящее время как «инаковость» существования человека в формуле «мы vs. другие», жизнь в ней способствует формированию особых моделей идентичности, направленных не просто на адаптацию, но прежде всего на «переформулирование» самих себя. Об этом пишут М. Рубинс, А. Шенле, П. Дэвидсон, М. Липовецкий, К. М. Ф. Платт, Д. Бетеа, А. Ваннер, К. Ходжсон, Г. Тиханов и др., подводя итоги столетнему пути развития литературы русского рассеянья в странах Европы и Америки[1]. М. Рубинс совершенно справедливо пишет об «эрозии» таких ценностно значимых мифов «первой волны» русской эмиграции, как «русская душа», и о том, что слово «диаспоральный» вытесняется такими понятиями, как «транснациональный»[2].

Культурная идентичность в условиях диаспоры не всегда была связана с трансформацией личности, осмысливающей себя в аспекте понятия «я как другой» под влиянием языковых, национальных и других барьеров, и не всегда была направлена на «растворение» в ситуации принятия «иной» культуры. Эти процессы получили распространение среди поколения «младших» эмигрантов 1920–1930-х гг. и стали особенно массовыми во второй половине XX — начале XXI века. Проблема культурной идентичности осмысливалась писателями «старшего» поколения в 1920–1930-е гг. в парадигме ценностей, сложившихся в культуре Серебряного века, и «перекодирование» здесь мыслилось как необходимость учитывать метанарративы русской литературы и христианской культуры.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00514, https://rscf.ru/project/23-28-00514/, ИРЛИ (Пушкинский дом) РАН.

Такие лидеры русской эмиграции, как Вяч. Иванов (1866–1949) или Д. Мережковский (1865–1941), отстаивали принципы возрождения личности в диаспоре на основе онтологически значимой для них модели, которую можно определить как христианский «путь к себе». Мифы о «русской идее» и мифы о «русской душе» для них не утратили еще своей актуальности, так как у них был другой путь в диаспору, чем у писателей «младшего» поколения эмиграции. Д. Мережковский и Вяч. Иванов осознавали себя как «русские европейцы» еще в России. Мережковский, часто живя во Франции до эмиграции, и Вяч. Иванов, обретший Рим как «вторую родину» еще в 1890-е гг., не мыслили свое существование в разрыве с духовными ценностями культуры России. Создаваемая ими модель «пути к себе», как условно можно ее назвать, это модель, которая, скорее, альтернативна концепциям «мы vs. другие» в диаспоре XX века. Это «путь к себе» как развитие выстраданной ими идеи христианского возрождения человека и человечества. Скорее, это был вызов и ответ на сенсационную книгу немецкого мыслителя О. Шпенглера «Закат Европы» (1918–1922), в которой был провозглашен конец циклу развития европейской культуры и начало эпохи подмены ее на ценности цивилизации.

Для изучения истории развития самосознания русской эмиграции в первые десятилетия разрыва отношений с большевистской Россией проблема культурной идентичности является актуальной. Ее можно рассмотреть на основе публицистики и философско-критических исследований Д. Мережковского и Вяч. Иванова, которые были лидерами в утверждении идеи религиозного возрождения культуры. Среди их наследия еще немало малоизученных статей и материалов. Наша задача — показать, как формируется в их творчестве концептуально и онтологически значимая модель возрождения личности, определяемая как христианский «путь к себе». Важно отметить, что создание религиозно-философских утопических проектов было связано у них с традициями русской классической литературы и религиозной философии и прежде всего с идеями Л. Толстого, Ф. Достоевского, В. Соловьева. Главным символом культурной идентичности становится для них язык символов христианского сознания. Поэтому для нас важен тезаурусный анализ работ мыслителей.

Для реализации идеи «пути к себе» в эмиграции большую роль играла «русская идея», которая понималась мыслителями в контексте философии В. Соловьева как идея возрождения «истинного славянства», «новой Европы» и обновленной христианской духовности. Об этом Соловьев писал в статье «Русская идея» (1888). В виде лекции он читал ее в Париже, и она стала частью его труда «Россия и Вселенская Церковь» («La Russie et l'Eglise universelle»), где он выдвинул идеи единого христианства, не разделенного на конфессии, так как всемирное человечество понималось им как «великое собирательное существо»[3].

Испытавший влияние идей О. Шпенглера и его книги «Закат Европы», Мережковский неустанно думал о кризисе европейской культуры и его преодолении. Причем для него, как и для Вяч. Иванова, важным было переосмысление русской литературной традиции пророчества в условиях диаспоры. Об этом пишет, например, П. Дэвидсон, указывая, что если у В. Набокова эта традиция иронически обыгрывается, то для таких писателей, как Вяч. Иванов, понятие «дом» и «родина» включаются в более широкий транснациональный контекст и становятся понятиями общемирового плана, обогащаясь в контексте жизни в диаспоре. Она считает, что «чем более “глобальным” становится мир, тем сильнее проявляется стремление возродить существующие тропы, которые усиливают ощущение национальной идентичности»[4]. Мережковский разрабатывает идею «новой России» и «новой Европы» в статьях, вошедших в книгу «Царство Антихриста» (1921). Судьба Европы в центре его внимания и в пророческой книге эссеистического характера, посвященной праистокам мировой культуры — «Тайна Запада: Атлантида-Европа» (1929). Он создает альтернативную модель возрождения русской и западной культуры, так как считает, что именно Россия должна была начать спасение Европы и человечества, но она утратила эту возможность из-за катастрофических событий революции 1917 года. Утрачены религиозные и гуманистические ценности, которые могли стать истоком духовного возрождения человека и человечества.

Возрождение личности Мережковский понимает как «путь к себе» «всемирному», русскую культуру мыслит на путях синтеза с культурой Запада. В публицистике 1920-х гг. он выдвигает понятия «Третья Россия», «час всемирности», «Третья Европа», «Личность Божественная», «Абсолютная личность», «Третий Завет». Например, в статье «Царство Антихриста. Большевизм, Европа и Россия» (1921) он пишет: «Большевизм может быть побежден только „Третьей Россией“»; «Россия первая — царская, рабская; Россия вторая — большевистская, хамская; Россия третья — свободная, народная»[5]. «Вся душа — рана», «Россия мертвая» и «Россия живая» в ней, — отмечает он[6]. Путь России и русского человека к «всемирности», к «всечеловечности», «к чудесным перевоплощениям, вхождению русской души в души всех других народов» — это путь к богочеловечеству, так как «у нас две родины — наша Русь и Европа», — пишет он, ссылаясь на Достоевского[7]. Поэтому главная задача — это найти пути к «Третьей России», понимая, что «Европа все еще тождественна христианству, потому метафизическая основа обоих все еще одна: абсолютная мера человеческой личности — Личность Божественная, Абсолютная Личность — Христос. Если нет Христа, то нет христианства, нет и всей христианской Европы...», а «Кризис культуры Европы — жизнь без Бога»[8]. Путь к абсолютному бытию — это путь к христианству. Но Европе нужно вернуться к «абсолютному

христианству». Поэтому нужна также «Третья Европа». Она возможна не столько в историческом первом Ветхом Завете или втором христианстве — Новом Завете, а только в «Христианстве Третьем», в «Третьем Завете» он видит путь России «к себе» и путь Европы «к себе». Он вводит понятие «душа России», важное для русской религиозной философии. «России нет — Россия будет», — пишет он[9]. Эти же идеи развиваются им в статье «Крест и пентаграмма. Л. Толстой и большевизм» (1921).

В других литературно-критических работах, например, в эссе «Около важного (О „Числах“)» (1934), им осмысливается проблема эмигрантской идентичности через такие топосы мысли, как «упадок» — «расцвет» — «восхождение», «русская эмиграция» — «европейская» «часть России», «больше, чем литература» — «русская душа» — «новая русская литература», «человек» — «внутренний человек» — «соединение людей»[10]. Он пытается утвердить понятие культурной идентичности через топосы обновления человека, обновления культуры и идеи неохристианства.

Мысли о возрождении единой христианской культуры нашли воплощение у Вяч. Иванова в лекциях «Русская церковь и религиозная душа народа» (1927), в переработанной и изданной на немецком языке статье «Русская идея» (1930), в статье «Гуманизм и религия» (1934), в книге «Достоевский: трагедия-миф-мистика», опубликованной в Германии в 1932 году, а также в письмах к М. Буберу, Э. Р. Курциусу, А. Пеллегрини и др.

Проблема гуманизма и религии понимается Вяч. Ивановым как проблема преодоления стереотипов культурной идентичности. Он пишет, что «гуманизм — это гораздо более широкое и глубокое понятие, чем то, как его обычно понимают, ибо гуманизм не может быть привязан к одному из своих исторических проявлений»; так как «гуманизм нуждается в религиозном обосновании»[11]. Этой проблеме были посвящены его лекции «Русская церковь и религиозная душа народа» (1927), имевшие большой успех в Павийском университете в Италии, где он утверждал, что «религиозная душа в России всегда жива»[12]. Рассматривая понятие «русская религиозная мысль», он говорил, что в периоды смуты, «религиозного брожения», долг религиозных мыслителей не просто защита веры, но предвосхищение нового вероучения, так как мыслители своего рода «пророки». Называя оказавшихся в эмиграции философов Н. Бердяева, Л. Шестова, он считал незыблемой мысль, что они «остаются верны религии своего народа, ни в коем случае не могут считаться утратившими корни...»[13].

Верность корням он отстаивал и в статье «Русская идея», которую ко времени издания на немецком языке в 1930 году серьезно переработал. Публикуя текст статьи, американский славист Р. Берд пишет, что «У Иванова же любимое словечко „всенародность“ постоянно зыблется между двумя значениями — всенациональное и всемирное»[14]. Вяч. Ива-

нов пишет, что на различных этапах свой истории Россия и русский человек задумываются о национальном самоопределении: «Ибо наша народная душа не нашла еще свою окончательную форму, как не нашла своего исторического воплощения и последняя воля народа, и по-прежнему стоит перед нами задача, которую предстоит решить на пути духовного становления, та задача, которую Достоевский называет „самостоятельной русской идеей“, каковую России еще предстоит родить в муках невыразимых»[15]. Он говорит, как и Мережковский, о спасительной миссии России, указывая, что пока «русская идея будет существовать только в виде интуитивно улавливаемого образа, идеального символа единой метафизической сущности нации...», в котором тайна России и который открывается «постигающему духу»[16].

Идеальный умопостигаемый символ в его понимании — это «Святая Русь». Он находит глубокое истолкование в книге Вяч. Иванова «Достоевский: Трагедия. Миф. Мистика». Идея Святой Руси выражена здесь через систему сложных образов-идей, образов-философем, образов-теологем, которые становятся устойчивыми топосами или метафизическими понятиями. Поэтому в книге о Достоевском идея Святой Руси развивается на основе системы особых мыслеобразов, составляющих тезаурус книги. По его мысли, Достоевский воплотил идею надежды и ожидания спасения плененной «Души русской земли». Но высшим началом верований в романах Достоевского Иванов считает «признание святости за высшую ценность», что является основой народного миросозерцания и символом «тоски народной по Руси Святой»[17].

Идея «пути к себе» у писателей-мыслителей выражается через систему сложных религиозно-философских образов-идей, которые становятся символами и понятиями в развитии сюжета «путь к себе». Тезаурусный анализ позволяет выявить топосы мысли как основу становления самосознания. Например, у Мережковского кроме уже названных важны и другие: «Тайна Запада», «Атлантида-Европа», «святой ковчег Россия», «Мессия». У Вяч. Иванова используются присущие его религиозному сознанию слова-символы и понятия: «Русь тления», «люцеферическая культура», «метафизический выбор», «трансцендентная реальность», «Русь мертвых душ», «внутреннее перерождение», «народ-богоносец», «Мистическая Церковь», «Святая Русь», «Душа русской земли», «христианское всеединство», «страстная чаша», «Божественный промысел», «агиократия», «агиология».

Все это говорит о том, что культурная идентичность в условиях жизни и творчества в диаспоре была чрезвычайна важна для русских писателей. Они не мыслили духовную культуру возрожденной «Третьей Европы» без «Третьей России» и на «пути к себе» считали христианскую возрожденную культуру основанием обновления человека и мира. Поэтому мышление в форме символических, аллегорических и метафори-

ческих образов отразилось в топосах мысли, что подтверждает тезаурусный анализ публицистических и философско-критических статей и эссе Д. Мережковского и Вяч. Иванова.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См. в кн.: Век диаспоры. Траектории зарубежной русской литературы (1920–2020) / под ред. М. Рубинс. М.: Новое литературное обозрение, 2021. 336 с.

[2] *Рубинс М.* Невыносимая легкость диаспорического бытия // Век диаспоры. Траектории зарубежной русской литературы (1920–2020) / под ред. М. Рубинс. М.: Новое литературное обозрение, 2021. С. 5; *Rubins M.* Russian Montparnasse. Transnational Writing in Interwar Paris. London: Palgrave Macmillan, 2015. 302 p.

[3] *Соловьев В.* Русская идея / пер. с франц. Г. А. Рачинского // Соловьев В. С. Смысл любви: Избранные произведения. М.: Современник, 1991. С. 42.

[4] *Дэвидсон П.* Переосмысление русской литературной традиции пророчества в диаспоре (Бунин, Набоков и Вячеслав Иванов) // Век диаспоры. Траектории зарубежной русской литературы (1920–2020). С. 141.

[5] *Мережковский Д. С.* Царство Антихриста (Большевизм, Россия и Европа) // Мережковский Д. С., Гиппиус З. Н., Философов В. Д. и др. Царство Антихриста. Сб. статей. Париж: Орфей, 1982. С. 10.

[6] Там же. С. 11–12.

[7] Там же. С. 23.

[8] Там же. С. 25–26.

[9] Там же. С. 34.

[10] *Мережковский Д. С.* Около важного (О «Числах») // Критика русского зарубежья: В 2 т. Т. 1 / сост. О. А. Коростелев, М. Г. Мельников. М.: Олимп, 2002. С. 37–41.

[11] *Иванов Вяч.* Гуманизм и религия / пер. с нем., публ. и коммент. К. Ю. Лаппо-Данилевского // Символ: журнал христианской культуры. М.; Париж, 2009. № 53–54. С. 191.

[12] *Иванов Вяч.* Конспект лекций «Русская церковь и религиозная душа народа» / публ. Ж. Пирон; пер. с франц. М. В. Михайловой // Вячеслав Иванов. Исследования и материалы. Вып. 2 / отв. ред. Н. Ю. Грякалова, А. Б. Шишкин. СПб., 2016. С. 406.

[13] Там же. С. 408.

[14] *Берд Р.* Русская идея (1930) // Символ: журнал христианской культуры. М.; Париж: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. № 53–54. С. 88.

[15] *Иванов Вяч.* Русская идея // Символ: журнал христианской культуры. М.; Париж: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. № 53–54. С. 97.

[16] Там же. С. 111.

[17] *Иванов Вяч.* Достоевский: Трагедия — Миф — Мистика / пер. с нем. М. Ю. Кореневой; под ред. А. Б. Шишкина, О. Л. Фетисенко. СПб.: Изд-во «Пушкинский дом», 2021. С. 138.

Titarenko, S. D.

Saint Petersburg State University, Russia

“PATH TO YOURSELF” IN DIASPORA LITERATURE AS PRESERVATION OF CULTURAL IDENTITY AND CHRISTIAN CULTURE: VYACHESLAV IVANOV AND DMITRY MEREZHKOVSKY

The article is dedicated to the problem of linguistic and cultural identity of Russian emigrants of the 1920–1930s in European countries. Publicism and literary criticism of Dmitry Merezhkovsky and Vyacheslav Ivanov are analyzed as they are considered the leading authors of the Russian diaspora. They create religious-philosophical projects of saving Russian and European culture that are connected with search of alternative worlds in the conditions of diaspora. Thesaurus of writers that include toposes of Christian culture is considered in the article.

Keywords: the first wave of Russian Emigration; cultural identity; religious consciousness; Vyacheslav Ivanov; Dmitry Merezhkovsky; thesaurus.

Яковлевич Радунович Ана

Белградский университет, Сербия

anajakovljevic@yahoo.com

СЕРБСКАЯ ВОЙНА В РОМАНЕ МАМИНА-СИБИРЯКА «ЧЕРТЫ ИЗ ЖИЗНИ ПЕПКО»: СТЕРЕОТИПЫ О БАЛКАНАХ

«Черты из жизни Пепко» — произведение Мамина-Сибиряка, где главный герой — литератор и журналист. Автор показывает процесс формирования творческой личности. В статье рассматриваются получившие распространение национальные и этнические стереотипы, связанные с участием русских добровольцев в сербско-турецкой войне 1876 года, и определяется их место в формировании и эволюции автобиографического героя Мамина-Сибиряка.

Ключевые слова: национальные стереотипы; Балканы; Достоевский; Толстой; Мамин-Сибиряк; сербско-турецкая война; автобиографическая проза.

Один из ключевых вопросов автобиографической прозы — соотношение фактов из реальной жизни и фактов из литературной действительности. Исследователи отмечают, что в романе «Черты из жизни Пепко» нашел воплощение замысел писателя сделать видимым и явным процесс превращения жизненных реалий, живого опыта и непосредственных переживаний героя в художественное произведение и показать, как происходит трансформация житейских ситуаций в романный сюжет[1]. «Черты из жизни Пепко» — это роман-исповедь, роман-воспоминание, и автор-повествователь специально подчеркивает свою отдаленность от прошедшего, ту дистанцию, которая отделяет его сегодняшний день от описываемой жизни.

В самом романе актуальна проблема двойников, и хотя в нем представлены разные типы писателей, на первый план выдвигается антагонизм между Василием Ивановичем Поповым и Агафоном Павловичем Пепко. У них одна фамилия — Попов, и оба приехали из провинции завоевать Петербург. Перед нами своеобразный роман «двойника», хорошо известный русскому читателю по творчеству Достоевского. Мамин-Сибиряк показывает в романе становление писателя, происходящее не только под влиянием общественно-исторических обстоятельств, но и под влиянием истории литературы и литературного контекста. Атмосфера литературных споров, разговоров, суждений пронизывает роман в той мере, в какой подобные споры пронизывали действительность семидесятых годов. Восточный вопрос и борьба сербов за освобождение от турецкого рабства представлены на страницах, пожалуй, самого известного в мировой литературе романа «Анна Каренина» Л. Н. Толстого, который печатался в «Руском вестнике» во время сербско-турецкого конфликта 1875–1877 гг. «Дневник писателя» в 1876

и 1877 годах выходил самостоятельными ежемесячными выпусками, и в нем Достоевский неоднократно пишет о восточном вопросе. Когда Созина утверждает, что Пепко, «не лишен автобиографических черт, но за ним писатель закрепляет главным образом те стороны характера, которые подлежат изживанию»[2], она не упоминает, что именно эти черты сближают его с бессмертным Достоевским. На страницах своего «Дневника» Достоевский напишет и об отношении толстовских героев к сербско-турецкой войне, и о своем понимании их отношения к восточному вопросу.

Сербско-турецкая война — это конфликт, в котором княжества Сербия и Черногория, а также сербы из Боснии и из Герцеговины боролись с Османской империей за освобождение от пять веков рабства. Пик улучшения сербско-российских отношений, значительный перелом пришелся на период «Великого восточного кризиса» (1875–1878 гг.). В начале сербско-турецкой войны в Сербию прибыл майор М. Г. Черняев, получивший в Сербии чин генерала и ставший главнокомандующим сербской армией. Его приезд стал сигналом для тысяч русских добровольцев отправиться в Сербию (официальные российские власти декларативно к ним не имели отношения). В войне приняли участие около 4500 русских солдат, набранных Славянским комитетом в Москве[3].

В становлении русско-сербских отношений большую роль сыграла русская печать. Исследователи отмечают, что в эпоху 1876–1878 гг. сербское движение и Восточную войну создала почти исключительно печать, и в последствии она разожгла тот «славянский пожар в Москве и Петербурге, который вынудил не желавшее войны правительство начать вооруженную борьбу с Турцией в 1877 г.»[4]. В романе Мамина-Сибиряка сербско-российский конфликт впервые будет упомянут именно на старницах газет. Пока Пепко проявлял интерес к этим событиям, Василий Иванович никак не мог понять, что могло интересовать Пепко. Фрей сразу же расскажет о том, как война повлияет на журналистов и писателей их круга, особенно то, как она повлияет на выбор тем, о которых они могут и должны писать:

> *Там этих братушек сколько угодно: сербы, болгары, Македония. Ну, мы заступимся за них, загорится война — вот вам, то есть нам, репортерам, и мат. Кто будет читать наши ученые общества и разные известия о пожарах, убийствах, банковых крахах и юбилеях? Ложись и умирай... Публику хлебом не корми, а только подавай войну. Вот на этом самом теперь все газетчики и наигрывают, кроме «Нашей газеты»*[5].

Главной проблемой русские публицисты считали плохое знание соотечественниками Балкан и непоследовательность русской внешней политики. Мамин-Сибиряк доводит до сведения своих читателей, что об истинном положении дел на Балканском полуострове они не знали больше других или не знали ровно ничего: «Русско-турецкая война от-

крыла нам и Сербию и Болгарию, о которых мы знали столько же, сколько о китайских делах» (с. 261). Говоря о непоследовательности внешней политики, Мамин-Сибиряк подчеркивает ее стихийность и беспочвенность: «Русское общество ухватилось за славян с особенным азартом, потому что нужен же был какой-нибудь интерес» (с. 262). Автобиографический герой Мамина-Сибиряка здесь повторяет мысль из романа Л. Н. Толстого о появлении никому не известных деятелей, ораторов, радетелей и просто жалобных людей — «праздной толпы», взасос читавшей последние известия о новых турецких зверствах[6]. Балы, концерты, обеды — всё свидетельствует о сочувствии к славянам. Пепко и Андрей Иваныч также устроили вечер в пользу сербов, где было много публики, и хор любителей пел сербские песни, а оркестр играл сербские мотивы. Можно услышать и сербский язык, потому что «у буфета кто-то кричал: живио!..» (с. 315).

Образ угнетенных славян, братьев-славян и братьев по вере, формировался как стереотипный дружественный и возвышенно-жертвенный образ, а представление образа противника, то есть турок, было упрощенным. У Пепко пачка вырезок из газет, в которых описывались всевозможные турецкие зверства над беззащитными, и он заставляет Василия Ивановича «выслушать весь этот материал, рассортированный с величайшей аккуратностью: зверства над мужчинами, зверства над женщинами, зверства над детьми и зверства вообще» (с. 301).

Пепко становится одним из русских добровольцев, отправившихся на Балканы, чтобы освободить славянских «братушек» от турецкой неволи, но его поведение вызывает у Василия Ивановича ироническую реакцию. В разговоре двух героев мы обнаруживаем два стереотипа отношения к уходу русских добровольцев на эту войну: у первых это результат мучительнейшей жажды подвига и искупления, у других людей такие действия вызывают скептицизм. Славянский патриотизм Василию Ивановичу в начале показался просто мальчишеской выходкой, потому что, отправляясь на войну, Пепко одним махом не только становится героем-освободителем, но и освобождается от деспотической власти и жены, и любовницы. Общество было охвачено движением, и все радовались чему-то. Чувствовался подъем и мысли, и чувства. Василий Иванович отмечает, что Пепко его заразил своим славянским патриотизмом, особенно когда вспыхнуло сербское восстание. Спустя почти двадцать лет, к моменту создания романа, отношение общества к тем событиям изменилось. Автобиографический герой Мамина-Сибиряка признает, что кучки добровольцев были результатом газетной агитации, патриотических речей и разговоров и главным образом того, «что дома уж очень тошно жилось» (с. 321). Но были и другие, более серьезные, сюжеты, когда он описывает, как два брата вместе идут на войну, зная, что могут погибнуть на ней.

Сербские и российские добровольцы разочаровались друг в друге. Мечта Пепко о подвигах и славе, обернулась осадным сидением в кукурузе и ранением в место, не подлежащее обнажению. В случае с Пепко мы видим, как он заводит отношения с сербкой. Жена поймала его, пока он расстегивал «национальные пуговки». Такое поведение солдат наказывается Черняевым отправкой на передовую. Читателям кажется, что герой наказан, но сам он утверждает, что генерал его спас. Единственное, что огорчает Пепко, — то, что сербочка сбежала с каким-то казачьим офицером «в Расею». Столкновение с реальностью привело к крушению иллюзий Пепко, а национальные стереотипы начинали проявлять свою обратную сторону: братья по вере и угнетенные народы превратились в его восприятии в недисциплинированных воинов, плохих борцов за свою же собственную свободу — «братушки решительно дрянь, а в турок я влюблен». Пока он сидел в кукурузе, он понял, какая колоссальная бессмыслица война. Особенно бессмысленным ему кажется то, что он любит турок, а они в него палят.

Герой Мамина-Сибиряка человек минуты живет взрывами. Смысл жизни очевидно он находит не в служении общему делу и слиянии с интересами тысяч, а в достижении личных благ. Любовь к туркам — результат поверхностного взгляда на их быт, где нет пьянства и проституции, а каждый турок может иметь четырех жен. Пепко мечтает устроить «приличный гаремец» и считает, что гораздо уместнее иметь четырех жен. Таким образом, он наконец будет чувствовать себя господином, а не «стреноженным мужем своей жены».

Зарождение и исчезновение любви к славянским братьям у героя Мамина-Сибиряка продиктованы текущими личными интересами. События романа показывают, что Пепко принципиально не знает ни сербов, ни турок. Он быстро принимает стереотипы и стремится им соответствовать.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Созина Е. К., Якимова Л. П.* Роман Д. Н. Мамина-Сибиряка «Черты из жизни Пепко»: проблематика и поэтика // Филологический класс. 2013. № 1 (31). С. 121–122.

[2] Там же. С. 124.

[3] *Рајић С, Леовац Д.* Историја српског народа у 19. и почетком 20. века: српска држава у 19. Веку. Уџбеник. Београд: Завод за уџбенике, 2018. С. 151–192.

[4] *Котов А.* «Нет никакой возможности узнать, чего желает Россия»: славянофильская печать и Сербия в 1880-е гг. // Социологическое обозрение. 2012. № 2. С. 27.

[5] *Мамин-Сибиряк Д. Н.* Черты из жизни Пепко. С.-Петербург, 1909. С. 261. Здесь и далее цитируется данное издание с указанием в скобках страниц.

[6] *Толстой Л. Н.* Полное собрание сочинений. Т. 19. Анна Каренина. Ч. 5–8. М: Художественная литература, 1935. С. 352. — URL: https://tolstoy.ru/upload/iblock/60b/19_tom.pdf (дата обращения: 13.05.2023).

Yakovlevich Radunovich, A.

University of Belgrade, Serbia

THE SERBIAN WAR IN MAMIN-SIBIRYAK'S NOVEL "TRAITS FROM THE LIFE OF PEPKO": STEREOTYPES ABOUT THE BALKANS

The author argues that "Traits from the Life of Pepko" is the work by Mamin-Sibiryak, where the main character is a writer and journalist, and in which the author shows the process of forming a creative personality. The article examines the widespread national and ethnic stereotypes associated with the participation of Russian volunteers in the Serbian-Turkish war in 1876 and determines their place in the formation and evolution of the autobiographical hero of Mamin-Sibiryak.

Keywords: national stereotypes; Balkans; Dostoevsky; Tolstoy; Mamin-Sibiryak; Serbian-Turkish war; autobiographical prose.

НАПРАВЛЕНИЕ 4

ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ ЯЗЫКОВЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Исторические аспекты функционирования русского языка.

Становление и эволюция норм русского литературного языка.

Проблемы развития современного русского языка.

Норма и узус в современном русском языке.

Экстра- и интралингвистические факторы языковых изменений.

Динамика словообразовательных процессов в русском языке начала XXI века.

Аксарина Наталья Александровна,
Басова Лариса Валерьевна

Тюменский государственный университет, Россия

n.a.aksarina@utmn.ru, l.v.basova@utmn.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В ОТЫМЕННОЙ ПРЕДЛОЖНОЙ ЛЕКСИКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена осмыслению условий и этапов развития многозначности в отыменной предложной лексике русского языка. С начала XIX века и до настоящего времени, как показывают материалы Национального корпуса русского языка, наблюдается интенсивное пополнение фонда отыменных предлогов. Особое внимание уделяется описанию потенциальной многозначности однозначных в настоящее время предлогов.

Ключевые слова: отыменный предлог; мотивирующее имя; семный состав; полисемант; семантический потенциал; семантическая валентность.

На сегодняшний день толковые словари русского языка и словари служебной лексики фиксируют около двухсот отыменных предлогов (в «Словаре наречий и служебных слов русского языка» В. В. Бурцевой — 195), большинство из которых являются предлогами родительного падежа, зародившимися в книжных дискурсах. Около 20% из них представлены в словарях как многозначные — имеющие два-три значения: *без ведома, в адрес, в виде, в качестве, в порядке, в районе, в роли, в соответствии с, в честь, за счёт, перед лицом, со стороны* и др. Однако опыт изучения речевой реализации отыменных предлогов в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ)[1] позволяет утверждать, что многие из них (например, предлоги *в результате, в обход, в порядке, в пользу* и др.) фактически имеют более сложную систему из четырех и более ЛСВ. Так, предлог *в результате* системно реализуется в семи значениях, среди которых указание на прямой результат действия, на вывод / итог, на причину действия / события, на следствие, на основание действия, на способ и инструмент действия[2]. Наблюдения за историческим развитием многозначности отыменных единиц в предложной функции позволяют выделить ряд общих для них закономерностей. Системный характер изменений в семантике и валентности этих единиц на протяжении двух последних столетий дает основания говорить о единых для отыменной предложной лексики семантических процессах, приводящих к появлению предложного полисеманта.

С начала XIX века и до настоящего времени отмечается постепенное изменение в соотношении отыменных предложных и омонимичных им отыменных наречных употреблений: количество наречных употреблений заметно снижается, а количество предложных возрастает. Это

связано не только с общими тенденциями развития служебной лексики и средств синтаксической связи в русском языке, но и со спецификой лексической части значений отыменных предлогов. Так, отмечено, что отыменные предлоги, в отличие от омонимичных им наречий, наследуют значительно большее количество сем мотивирующего имени и потому легче развивают многозначность[3]; в свою очередь, усложнение системы значений приводит к расширению валентности и, как следствие, к увеличению частоты употреблений единицы. Среди предлогов, отражаемых в словарях как однозначные, также обнаруживаются единицы, речевая реализация которых свидетельствует о наличии у них вторичных значений. К таким предлогам целесообразно отнести *путём, в части*, *в меру, в пределах, в ходе* и некоторые другие. Так, предлог род. пад. *путём*, как показывает исследование материалов НКРЯ, реализуется в семи значениях и способен указывать на способ осуществления действия; на добавочное действие, опосредующее основное; на характер протекания действия; на средство осуществления действия, на использование чего-либо как средства осуществления действия; на ресурс для осуществления действия и способ его использования; на то, что обеспечивает возможность осуществления действия; на причину, определяющую возможность осуществления действия; на добавочное действие как условие осуществления основного действия; на то, что следует из осуществления действия каким-либо способом[4]. В то же время определяется и круг однозначных предлогов, которые с конца XVIII века не развили вторичных значений; их валентность и условия употребления за два столетия не претерпели изменений. К ним относятся предлоги *в распоряжение, в рассуждение, за исключением, по завершении, в обстановке, в ущерб, во имя* и многие другие. Поскольку и однозначные, и многозначные отыменные предлоги наследуют часть семантики производящего имени, очевидно, что их способность либо неспособность развивать вторичные значения обусловлена спецификой семного состава мотивирующей единицы. Рассмотрим это на примерах.

Наиболее грамматикализованные значения отыменных предлогов-полисемантов развиваются, как показывают материалы НКРЯ, раньше других (иногда — на несколько десятилетий), воспринимаются носителями языка и фиксируются в словарях как основные. Таковы, например, значение ‘посредством чего-н.; для указания на способ осуществления действия, на добавочное действие, опосредующее основное’ у предлога *путём*[5], значение ‘в области, в сфере чего-н., по чему-н.; в том, что касается чего-н., связано с чем-н.; в круге какой-л. деятельности; в том, что касается какой-л. деятельности’ у предлога *в части*[6] и др. В таких значениях предлоги сохраняют наиболее тесную семантическую связь с производящим именем (наследуют ряд его эксплицитных сем); в их дефиниции описательный элемент преобладает на синонимическим.

Вторичные значения развиваются в большей мере на основе имплицитных сем мотивирующего имени. Так мотивированы, например, значение ‘при условии чего-н.; для указания на добавочное действие как условие осуществления основного действия’ предлога *путём*[7], значение ‘для указания на неполноту, часть объекта; для выделения этой части из целого, подчёркивая её’ у предлога *в части*[8] и пр. Развитие на основе одного имплицитного семантического признака обусловливает отвлеченный характер вторичных значений, их меньшую дифференцированность и, как следствие, способность иметь частичные синонимы и объясняться описательно-синонимической дефиницией.

Как и основные значения отыменных предлогов-полисемантов, в той же мере грамматикализованными и также сформированными частью эксплицитных сем мотивирующего имени являются и единственные значения стабильно однозначных предлогов. Так, предлог *в распоряжение* отражается в словарях как однозначный: ‘для выполнения каких-н. функций’[9] и под. Однако при этом предлогом наследуются не только отдельные эксплицитные семы первичного значения производящего существительного *распоряжение* — ‘использование’, ‘применение’, — но и связанные с ними на первой ступени идентификации имплицитные семы «зависимость, подчиненность», «полнота состояния / свойства» и «обязательность». Подобным образом мотивируются и другие стабильно однозначные предлоги — *в канун, в лице, в лоне, под покровом, в погоне за* и т. п. Все эти единицы образованы от имен с бедным денотатом, который практически полностью — и на уровне экспликации, и на уровне импликации — реализуется в семантике производного предлога, исчерпывается в ней, что практически исключает любую возможность дальнейшего семантического развития.

Среди однозначных в словарях и, согласно материалам НКРЯ, не развивших вторичных значений в речи отыменных предлогов выделяется группа единиц, которые мотивированы существительными с относительно богатым денотатом, сравнимым с денотатом мотивирующих имен предлогов-полисемантов. Например, предлог *с помощью* отражается в большинстве словарей в единственном значении ‘*кого-чего, предлог с род. п.* Посредством кого-чего-н., прибегнув к кому-чему-н.’[10] и только в «Объяснительном словаре русского языка...» — в двух значениях: «1.0. Употр. при указании на предмет, средство, к-рое выступает в качестве орудия действия /.../. 1.1. Употр. при указании на способ осуществления действия»[11]. Однако его употребление в НКРЯ свидетельствует о потенциальной возможности развития новых ЛСВ. При этом семантическая валентность предлога определяется не только унаследованными от производящего имени эксплицитными семами «достижение желаемого результата» и «содействие», но отдельными компонентами импликации, особыми в каждом случае.

Рассмотрим примеры.

(1) *В общественном сознании хакер обычно ассоциируется с преступлениями, совершенными* ***с помощью*** *компьютера* [НКРЯ].

Здесь контекст провоцирует актуализацию имплицитных сем «использование» и «инструмент, орудие».

(2) *Химический состав везувианов баженовского месторождения был изучен* ***с помощью*** *микрозондового анализа…* [НКРЯ].

Актуализируются семы «применение» и «средство».

(3) *Кроме того, крапивные поля не нужно обрабатывать* ***с помощью*** *химикатов* [НКРЯ].

Актуализируются семы «средство» и «способ действия» (ср.: *обрабатывать с помощью химикатов* и *обрабатывать химикатами*).

(4) *А если вспомнить, что свыше 60 процентов электростанций работает на дешевом газе, то* ***с помощью*** *низких тарифов на газ мы субсидируем и потребителей электроэнергии* [НКРЯ].

Актуализируются семы «способ действия» и «позитивная оценка» (здесь значение предлога *с помощью* приобретает оттенок, близкий *благодаря* и *за счёт*).

(5) *Сравнение их* ***с помощью*** *критерия Стьюдента /…/ показывает, что апогабброидные родингиты в целом обогащены магнием и водой…* [НКРЯ].

Актуализируются семы «опора, основание» и «ориентир».

(6) *Для проверки своей гипотезы они наблюдали* ***с помощью*** *светофильтров рассеяние солнечного света в ряде жидкостей и паров* [НКРЯ].

Актуализируется сема «опосредованность действия».

(7) *Горе тому малышу, чьи родители, чувствуя, что «недореализовали» себя в этой жизни, начинают наверстывать упущенные возможности* ***с помощью*** *своего ребенка* [НКРЯ].

Актуализируются семы «инструмент, орудие» и «ресурс» (с одуш. сущ.).

(8) ***С помощью*** *друзей был устроен вечер стихов* [НКРЯ].

Актуализируется — также с одуш. сущ. — сема «совместное действие» (ср.: *друзья помогли устроить*).

(9) *Всю общенациональную информацию население получает* ***с помощью*** *телевидения* [НКРЯ].

Актуализируются семы «средство» и «источник» (ср.: *получает от телевидения / из телепередач*). На данном этапе развития языка орудийная семантика свойственна предлогу *с помощью* и при неодушевленных, и при одушевленных существительных, однако вплоть до XX века при одушевленных существительных она не проявлялась. В дальнейшем все указанные семы могут стать основой для выделения самостоятельных ЛСВ.

Изучение процессов семантического развития отыменных предлогов-полисемантов показывает, что формированию у них систем значений предшествовало схожее приращение специфической валентности. Поэтому есть основания полагать, что однозначные на сегодняшний день отыменные предлоги с подобными свойствами денотата со временем способны эволюционировать в многозначные. Развить вторичные значения могут и отыменные предлоги, мотивированные именем, семантика которого потенциально допускает энантиосемию: *по стопам* (возможны значения указания на следование позитивному / негативному образцу, позитивной / негативной модели), *в обмен на* (возможны указания на адекватное либо неадекватное взаимодействие), *под предлогом* (возможны указания на подлинное и ложное условия) и пр.

У многозначных отыменных предлогов нередко есть такие же многозначные частичные синонимы, поскольку те и другие мотивированы именами, находящимися в отношениях синонимии, и, следовательно, имеют схожий семантический потенциал. Такими многозначными частичными синонимами являются, например, предлоги *в качестве* и *в роли*, *в связи с* и *по поводу*, *в пользу* и *в интересах*. Полагаем, что наличие у однозначного отыменного предлога частичного многозначного синонима также создает предпосылки для развития вторичных значений на основании семантической аналогии. Так, однозначный, согласно данным словарей, предлог *в форме* имеет, по нашему убеждению, потенциал полисеманта, поскольку полисемантом является его ближайший синоним *в виде* (словари фиксируют до трёх значений). Подобным образом возможно развитие новых ЛСВ у предлогов *в продолжение* (частично синонимичен многозначному *в течение*), *в согласии с* (частично синонимичен многозначному *в соответствии с*) и др.

Таким образом, считаем возможным выделить среди отыменных предлогов стабильно однозначные, многозначные и потенциально многозначные. К последним относим единицы, отражаемые в словарях и реализующиеся в речи (по данным НКРЯ) в единственном значении, однако имеющие семантические приращения, в разных контекстных условиях и способные со временем развить систему ЛСВ.

Замечено, что чем шире становится система значений отыменного предлога, тем беднее денотат отдельных значений в этой системе. Это, вероятно, связано с тем, что семантический потенциал отыменного предлога самостоятельно не пополняется и полностью обусловлен производящим именем. Поэтому при развитии новых ЛСВ происходит, как нам представляется, не пополнение (расширение) семного состава единицы, а перераспределение уже имеющихся в ее составе компонентов. Среди описанных служебной лексикографией отыменных единиц в предложной функции есть предлоги, возникшие только в XX веке: *по линии*, *в нагрузку*, *в унисон* и некоторые другие. Несмотря на то, что их семантиче-

ское развитие пока непродолжительно, результаты наблюдений за более «старыми» предлогами в некоторой степени позволяют сделать предположения относительно их семантического потенциала.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс] // ruscorpora.ru [сайт]. — URL: https://ruscorpora.ru/.

[2] *Аксарина Н. А., Басова Л. В.* Семантическая мотивация отыменных релятивов как проблема современной служебной лексикографии // Научный диалог. 2022. Т. 11. № 5. С. 14–15.

[3] Там же. С. 22.

[4] *Аксарина Н. А., Басова Л. В.* К вопросу о лексикографическом описании предлога *путём* в современных дискурсах // Вопросы лексикографии. 2021. № 19. С. 26–27.

[5] Там же.

[6] *Аксарина Н. А., Басова Л. В.* Лексикографическое описание предлога *в части* в разговорно-деловой речи // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. № 57. С. 21.

[7] *Аксарина Н. А., Басова Л. В.* К вопросу о лексикографическом описании предлога *путём*... С. 26–27.

[8] *Аксарина Н. А., Басова Л. В.* Лексикографическое описание предлога *в части*... С. 22.

[9] *Бурцева В. В.* Словарь наречий и служебных слов русского языка. 3-е изд., стереотип. М.: Рус яз.–Медиа; Дрофа, 2010. С. 94.

[10] Там же. С. 616.

[11] Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, глаголы: Ок. 1200 единиц / В. В. Морковкин, Н. М. Луцкая, Г. Ф. Богачёва и др.; под ред. В. В. Морковкина. 2-е изд., испр. М.: Астерль: АСТ, 2003. С. 326.

Aksarina, N. A.; Basova, L. V.

Tyumen State University, Russia

SEMANTIC PROCESSES IN THE NOMINAL PREPOSITIONAL VOCABULARY (ON THE MATERIAL OF THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE)

The article is devoted to understanding the conditions and stages of polysemy meaningfulness development in the Russian abbreviation prepositional vocabulary. From the beginning of the 19th century up to now, as materials of the National Corpus of the Russian language show, there has been a rapid increase in the stock of nominal prepositions. Special attention is paid to describing the potential polysemy of prepositions, which are now one-valued.

Keywords: nominative preposition; motivational name; semantic composition; polysemantic; semantic potential; semantic valency.

Болтовская Елена Александровна

Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова, Республика Беларусь

boltovskaia@msu.by

КОНКУРЕНЦИЯ ВАРИАНТОВ РОДА СКЛОНЯЕМЫХ НАРИЦАТЕЛЬНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

На материале сведений, извлеченных из лексикографических источников и Национального корпуса русского языка, а также на основе данных эксперимента выявлена и охарактеризована динамика колебания родовой принадлежности склоняемых неодушевленных нарицательных имен существительных, используемых в речи преимущественно в форме множественного числа. Результаты исследования могут быть применены в преподавании морфологии современного русского языка и культуры речи.

Ключевые слова: морфологическая норма; варианты рода; склоняемые существительные.

Вариантность можно оценивать двояко: с одной стороны, как отражение эволюции любого естественного языка, когда варианты, непрерывно сменяя друг друга, находятся в течение какого-то времени в конкурентных отношениях, что обеспечивает плавный переход от старого способа выражения к новому; с другой стороны, как избыточное скопление дублетов, когда само наличие вариантов порождает «проблему» или «конфликт» нормы, что проявляется в сомнениях говорящих в правильности выбора того или иного варианта. Усиливающаяся с течением времени тенденция к устранению дублетов, как правило, реализуется за счет семантического и/или стилистического их разграничения, а также за счет ограничения по времени употребления и перехода одного из вариантов в пассивный словарный запас языка.

Цель статьи — в результате сопоставления полученных из лексикографических источников сведений и узуальных данных высказать предположения о том, к какому грамматическому роду склоняются подверженные родовым колебаниям неодушевленные имена существительные *банкноты* и *клавиши*, называющие расчлененное, исчисляемое множество предметов.

Выбранные для эксперимента вариантные пары имеют морфологически выраженные колебания в роде (*банкнот — банкнота, клавиш — клавиша*) и являются заимствованиями из европейских языков: лексема *банкноты* появилась в русском языке из английского (по данным МАС[1]) или немецкого (по данным ТСИС[2]), а лексема *клавиши* пришла в русский язык через польский из латинского языка.

Сначала мы обратились к авторитетным лексикографическим источникам середины XX — начала XXI века и выявили родовую принадлежность рассматриваемых лексем (таблица 1).

Таблица 1. Родовая принадлежность существительных *банкноты, клавиши* (по данным лексикографических источников 50-х гг. XX — начала XXI века).

Сокращенное название словаря или справочника	Банкноты	Клавиши
СРЯ[3]	*банкнот*	*клавиш* и *клавиша*
БАС[4]	–	*клавиш* и *клавиша*
ТСВНРЛЯ[5]	*банкнот* и *банкнота* (устарелое)	*клавиша* и *клавиш*
МАС[6]	в ф. мн. ч. (фин.); ед. ч. *банкнот* и *банкнота* (устар.)	*клавиш* и *клавиша*
ГПРР[7]; СГВРЯ[8]	*банкнот* и *банкнота* (финанс.); *банкнот* и *банкнота* (фин.)	*клавиш* и *клавиша* (чаще); *клавиш* и *клавиша* (чаще)
СПиЛП[9]	*банкнот, банкнота* (устар.)	*клавиш, клавиша*
ТСИС[10]	в ф. мн. ч.; ед. ч. *банкнот* и *банкнота*	*клавиша* и *клавиш* (устар.)
СПРР[11]	*банкнот* и *банкнота*	*клавиша* и *клавиш* (реже)
КРГ[12]	*банкнот, банкнота*	*клавиш, клавиша*
БТСРЯ[13]	в ф. мн. ч.; ед. ч. *банкнот* и *банкнота*	*клавиша*
БАСРЯ[14]	в ф. мн. ч.; ед. ч. *банкнот*	*клавиша* и *клавиш*

Итак, в пяти лексикографических источниках (ГПРР, СГВРЯ, ТСИС, КРГ, БТСРЯ) дублетная пара *банкнот — банкнота* признается равноправной, в трех из рассмотренных словарей (ТСВНРЛЯ, МАС, СПиЛП) лексема *банкнота* хронологически помечена как устаревшая, в трех словарях (МАС, ГПРР, СГВРЯ) оговаривается ограниченная сфера употребления данной лексемы, в двух словарях (СРЯ и БАСРЯ), находящихся в крайних точках избранного периода, нормативной считается лексема *банкнот*.

В семи лексикографических источниках (СРЯ, БАС, ТСВНРЛЯ, МАС, СПиЛП, КРГ, БАСРЯ) дублеты *клавиш — клавиша* считаются равноценными, употребляемыми без каких-либо ограничений, в трех словарях (ГПРР, СГВРЯ, СПРР) обозначена более частая встречаемость лексемы *клавиша*, и только в одном словаре (ТСИС) лексема *клавиш* имеет хронологическое ограничение. К. С. Горбачевич относит пару *клавиш — клавиша* к тем, в которых обнаруживается «родовое „равновесие“»[15], «полная равноценность в употреблении разных родовых форм»[16]. В СПиЛП Д. Э. Розенталя содержится пояснение о том, что «в технике более обычным является слово *клавиш*, в профессиональном употреблении у музыкантов — *клавиша*»[17], т. е., по сути, вариантность снимается благодаря закреплению за каждым из дублетов одного из лексических значений слова: «1. Пластинка в музыкальном инструменте

(фортепьяно, фисгармонии, баяне и т. п.), по которой ударяют для извлечения звука. <…> 2. Наконечник рычажка в разного рода механизмах (пишущей машинке, телефонном аппарате и т. п.), приводимых в движение пальцами рук»[18].

На следующем этапе исследования наблюдение над выбранными родовыми вариантами было продолжено на материале НКРЯ[19]. Словоформа *банкнота* в текстах 1912–2019 гг. в 26 примерах представляет собой форму им. п. ед. ч. слова женского рода и только в 3 случаях — форму род. п. ед. ч. слова мужского рода; словоформа *банкнот* в 6 примерах — это формы им./вин. п. ед. ч. слова мужского рода, в остальных 115 примерах — формы род. п. мн. ч., среди которых по синтаксическому критерию удалось установить 1 лексему женского рода: «***Одну из** полученных **банкнот, заключенную** в рамку и под стекло, и теперь можно видеть на почетном месте при входе в заведение*» (Николай Дежнев. Принцип неопределенности). Примеры из основного подкорпуса НКРЯ свидетельствуют о том, что в середине XIX — 40-х гг. XX века количественно был предпочтителен вариант *клавиш*, но его дублет *клавиша* также встречался и постепенно вытеснял конкурента: так, омонимичная словоформа *клавиша*, употребленная в разных лексических значениях в текстах 1951–2016 гг., в 39 примерах представляет собой форму им. п. ед. ч. слова женского рода и только в 2 случаях — форму род. п. ед. ч. слова мужского рода; словоформа *клавиш* в 183 случаях — форма род. п. мн. ч., из которых 5 примеров — из парадигмы лексемы женского рода, а 7 примеров эксплицируют форму им./вин. п. ед. ч. лексемы мужского рода.

Впоследствии данные, полученные в НКРЯ, были сопоставлены с результатами эксперимента, испытуемыми в котором стали 100 студентов 1–4-го курсов дневной и заочной форм обучения Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова (время проведения — 20–25 марта 2023 г.). Участники были распределены по двум условным группам. В инструкции, предложенной испытуемым, выступившим в роли экспертов, было задание определить исключительно с опорой на собственную языковую интуицию, какого рода имя существительное в современном русском языке, и подчеркнуть нужный вариант из двух. В случае равноправия родовых вариантов можно было выделить обе лексемы (таблица 2).

Сопоставляя полученные экспериментальные и корпусные данные с результатами, извлеченными из лексикографических источников, можем сделать следующие выводы:

1) из 17 испытуемых, выбравших вариант *клавиш*, только 2 «нефилолога» воспринимают его как представителя обоих значений. Остальные студенты семантически размежевывают дублеты: 4 человека (2 «филолога» / 2 «нефилолога») считают, что за лексемой *клавиш* должно быть закреплено первое значение (‘пластинка в музыкальном инструменте’), 11 человек (3/8) предпочитают использовать указанную лексему как формальное воплощение второго значе-

Таблица 2. Количественные результаты эксперимента.

Группы участников эксперимента	Банкноты	Клавиши
«Филологи» (56 чел.)	*банкнот* — 4 *банкнота* — 50 оба варианта — 2 отказ от ответа — 0	*клавиш* — 5 *клавиша* — 50 оба варианта — 0 отказ от ответа — 1
«Нефилологи» (44 чел.)	*банкнот* — 3 *банкнота* — 39 оба варианта — 1 отказ от ответа — 1	*клавиш* — 12 *клавиша* — 32 оба варианта — 0 отказ от ответа — 0
Все испытуемые (100 чел.)	*банкнот* — 7 *банкнота* — 89 оба варианта — 3 отказ от ответа — 1	*клавиш* — 17 *клавиша* — 82 оба варианта — 0 отказ от ответа — 1

ния (‘наконечник рычажка в механизмах’). Этим подтверждается тенденция к стремлению говорящих сократить число вариантов;

2) в рассмотренных парах, по данным НКРЯ и эксперимента, количественно преобладают варианты женского рода *банкнота* и *клавиша*, что противоречит распространенному мнению о том, что в конкурентной борьбе дублетов мужского и женского рода обычно побеждает мужской род;

3) участники эксперимента редко применяли возможность оставить равноправными оба варианта (всего 3 случая относительно пары *банкнот — банкнота*), что вполне коррелирует с известным положением: избыточные вариантные единицы неудобны для пользователей языка, так как на выбор одного из дублетов приходится затрачивать интеллектуальные усилия и дополнительное время.

Итак, можно утверждать, что, по данным НКРЯ и эксперимента, в настоящее время происходит активное вытеснение дублетов мужского рода *банкнот* и *клавиш* вариантами женского рода, хотя авторы большинства исследованных лексикографических источников пары *банкнот — банкнота*, *клавиш — клавиша* признают равноправными, до сих пор конкурирующими в современном русском литературном языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] МАС (Малый академический словарь) — Словарь русского языка. В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. Т. 1. *А-Й*. М.: Русский язык, 1981. С. 60.

[2] ТСИС — *Крысин Л. П*. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2006. С. 114.

[3] СРЯ — *Ожегов С. И*. Словарь русского языка / под ред. С. П. Обнорского. 3-е изд. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1953. С. 27; 241.

[4] БАС (Большой академический словарь) — Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. Т. 5. *И-К*. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1956. Ст. 984–985.

[5] ТСВНРЛЯ — Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка. Словарь-справочник / под ред. К. С. Горбачевича. Л.: Изд-во «Наука», Ленинградское отд., 1973. С. 26; 189.

[6] МАС. Т. 1. *А-Й*. 1981.С. 60; Т. 2. *К-О*. 1982. С. 53.

[7] ГПРР — *Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П*. Грамматическая правильность русской речи. Опыт частотно-стилистического словаря вариантов. М.: Наука, 1976. С. 69–70.

[8] СГВРЯ — *Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П.* Словарь грамматических вариантов русского языка. 3-е изд., стереотип. М.: Астрель: АСТ, 2008. С. 90; 92.

[9] СПиЛП — *Розенталь Д. Э.* Справочник по правописанию и литературной правке: для работников печати. 5-е изд., испр. М.: Книга, 1989. С. 179–180.

[10] ТСИС. С. 114; 359.

[11] СПРР — *Соловьев Н. В.* Словарь правильной русской речи: ок. 85 000 слов; более 4000 коммент. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 33; 267.

[12] КРГ — Краткая русская грамматика / В. Н. Белоусов, И. И. Ковтунова, И. Н. Кручинина и др.; под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. 2-е изд., стер. М.: Изд-во РАН, 2002. С. 173.

[13] БТСРЯ — Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / гл. ред. С. А. Кузнецов. — URL: http://www.gramota.ru/slovari/info/ (дата обращения: 10.03.2023).

[14] БАСРЯ — Большой академический словарь русского языка. В 30 т. / гл. ред. К. С. Горбачевич. Т. 1. *А–Бишь*. М.; СПб.: Наука, 2004. С. 376; Т. 8. *Каюта–Кюрины*. М.; СПб.: Наука, 2007. С. 89.

[15] *Горбачевич К. С.* Изменение норм русского литературного языка. Л.: Просвещение, 1971. С. 161.

[16] Там же. С. 162.

[17] СПиЛП. С. 179.

[18] МАС. Т. 2. *К-О*. 1982. С. 53.

[19] НКРЯ — Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru/new/ (дата обращения: 25.03.2023).

Boltovskaya, E. A.

Mogilev State A. Kuleshov University; Belarusian State University, Belarus

CONCURRENCE OF GENDER VARIANTS OF DECLINABLE COMMON NOUNS IN MODERN RUSSIAN LITERARY LANGUAGE

The author explores the dynamics of the fluctuation of gender of declinable inanimate common nouns used in speech mainly in the plural form, taking data gathered from lexicographic sources and the National Corpus of the Russian Language, as well as experimental data. The results of the study can be applied in teaching modern Russian language morphology and speech culture.

Keywords: morphological norm; gender variants; declinable nouns.

Брусенская Людмила Александровна

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Россия

brusenskaya_l@mail.ru

МОГУТ ЛИ МЕЛИОРАТИВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ БЫТЬ ИСТОЧНИКОМ ВЕРБАЛЬНОГО КОНФЛИКТА?

Аксиоматично, что речевые пейоративы, несущие оскорбительный потенциал, являются источником вербальных и даже лингвоюридических конфликтов, и в политкорректной толерантной коммуникации строжайше следует избегать пейоративных обозначений. Но считается, что мелиоративы, напротив, формируют бесконфликтную коммуникацию. В статье рассмотрены случаи, когда именно мелиоративные обозначения различных типов оказываются некорректными и нарушающими этико-речевые нормы, а потому и конфликтогенными.

Ключевые слова: уместность; прагматическое созначение; коннотация; мелиоративность; пейоративность; вербальный конфликт.

Нередко высказывается справедливое суждение об увеличении удельного веса негативной оценочной лексики в речи и связанных с этим проблемах коммуникации; между тем, есть и другая проблема — неэтичное, некорректное использование мелиоративов. Как известно, мелиорация понимается как речевая стратегия оптимизации, улучшения общения, при которой коммуниканты стремятся соблюсти взаимную корректность, избежать конфликтов[1]. Одним из средств реализации такой стратегии являются собственно мелиоративные обозначения — слова с позитивной прагматикой, положительной оценочностью. Коннотацию мелиоративности относят к экспрессивно-оценочному типу[2], ее передают, прежде всего, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, которые являются яркой приметой лексического состава русского языка. Их обилие и разнообразие (например, среди антропонимов) позволило сделать известные выводы об особенностях отечественной лингвокультуры (например, в работах А. Вежбицкой).

В лингвистической литературе уже ставился вопрос о том, что диминутивы могут быть источником речевых неудач, об отрицательном отношении к словам типа *печалька, кремик,* которые перестали быть приметой исключительно женской речи, расширяют как состав, так и сферу применения[3]. В указанной работе приведены отрицательные суждения о диминутивах (типа *коробит от «солнышек», «зайчиков», бесит, когда слышу мамик, Димик, за слова вроде «платьишко» могу убить»* и под.[4] и воспроизводится мысль А. И. Куприна о том, что это «язык богаделок и приживалок около «благодетельниц»: именно они говорили *кусочек,*

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и МОНРЮО в рамках научного проекта № 21-512-07002.

чашечка, вилочка, ножичек, яблочко». Сам же писатель всегда «питал отвращение к этим уменьшительным словам, признаку нищенства и приниженности»[5].

В современной коммуникации является общепризнанным, что диминутивы (особенно — их изобилие) формируют нежелательную приторность (если, конечно, это не детоцентрическая коммуникация: еще А. Д. Апресян отметил, что *скушай кашки, выпей молочка* — это выражение умилительно-ласкового отношения к ребенку, а не к денотату слов *кашка* и *молочко*). Слово *ручки* естественно и даже необходимо в речи, обращенной к ребенку (*иди к маме на ручки*) как знак фатики в детоцентрической коммуникации, и это же слово оказывается совершенно неуместным в иных условиях. Ср. также:

> *Не надо путать: ноги — это то, чем ходят, а ножки — это то, чем любуются* (Литературная газета. 2022. № 22. С. 32).

Помимо диминутивов, неэтичными нередко оказываются мелиоративы в рекламных расхваливаниях. Ср. рекламу аппарата «Аврора» для лечения суставов:

> *Лучшие специалисты компании «МедПрибор» (г. Санкт-Петербург) потратили годы (!) на создание этого* ***потрясающего*** *аппарата* (Аргументы и факты. 2022. № 23. С. 15);

> *Акция! При покупке аппарата «Простомаг» вы получите* ***легендарные*** *турмалиновые стельки стоимостью 1670 рублей бесплатно*! (Аргументы и факты. 2022. № 23. С. 15).

Если стельки для обуви называют *легендарными,* а тариф на телефон *любимым*, это, конечно, профанация высоких понятий, что производит комическое впечатление. То, что использовалось создателями сериала «Наша Раша» как средство комического (*В эфире ваша любимая передача и ваш любимый ведущий Жорик Вартанов*), на полном серьезе применяется в рекламе политической передачи на Первом общероссийском канале «60 минут»: *В эфире ваша любимая передача «60 минут»*.

Особая проблема — использование возвышенных мелиоративов как в прямой функции, так и для создания иронии. Ср. заголовок статьи А. Проханова *Корейские* ***светочи*** (газ. «Завтра». 2022. № 15. С. 2), сопровождаемую фотографиями Ким Ир Сена и Ким Чен Ира, и текст статьи:

> *Природа наделила Северную Корею вождем. Он был послан народу КНДР небесами. Вождь — это наконечник истории. Ким Ир Сен — это алмазный заостренный наконечник, который несется в даль веков, ведет за собой свой народ, и они преодолевают самые страшные преграды и препятствия, летят к великому грядущему, лучезарному будущему.*

> Ср.: *Иванишвили оказался крепким орешком, на которого не действуют стоны и крики о том, что держать такого «****светочa*** *демократии», как Саакашвили, в тюрьме негуманно* (*Ростовский М.* «Второй грузинский фронт против Москвы» // Московский комсомолец. 15–21 марта 2023 г. С. 14).

Слово «светоч», толкуемое словарями как ‘носитель высоких идей свободы, истины, просвещения’ и имеющее словарную стилистическую помету «высок.», очевидно, должно применяться к безусловным авторитетам. Что касается лидеров современной КНДР, то такое мнение о них разделяется далеко и не всеми, так что заголовок статьи А. Проханова может показаться иронией (однако содержание статьи опровергает такое восприятие). Безусловно иронический, даже саркастический оттенок приобретает эта характеристика во втором примере (применительно к М. Саакашвили).

Уместность того или иного мелиоративного атрибута определяется совокупностью социокультурных факторов. Например:

> *Для Александра Сергеевича Пушкина,* ***нашего известнейшего поэта и писателя****, Болдинская осень, период эпидемии холеры, была самой продуктивной творческой порой* (*Демина Т.* Рецензия на: М. Визель «Пушкин. Болдино. Карантин. Хроника самоизоляции 1830 года», М., 2020. «Фейсбук»* XIX века» // Литературная газета. 2021. № 25. С. 13).

Такая характеристика Пушкина представляется неточной (по масштабу), а потому неуместной. Она могла бы быть допустимой, если бы Пушкина представляли иностранной аудитории, которая никакого понятия не имеет о русской культуре вообще, а в «Литературной газете» на русском языке такая атрибуция в высшей степени неадекватна.

В современной медийной коммуникации частотной стала характеристика *звезда*. Распространено и сочетание *звезда серила...*, с помощью которого предельно расширяется само понятие звездности. Если применительно к актеру, который известен только по участию в конкретном сериале, такое в известной степени допустимо, то к подлинным народным кумирам вряд ли применимо. Между тем, ср.:

> *Здесь много лет жил со своей молодой женой знаменитый актер Александр Пороховщиков,* ***звезда*** *«Своего среди чужих...» и «Ворошиловского стрелка»* (*Рогоза А.* Страшная тайна особняка артиста: Пороховщиков знал, что сводит его с ума и убивает // Комсомольская правда, 8–15 февраля 2023 г.).

Актеры старшего поколения вообще не мыслили себя в таких категориях, и странно народных артистов Михаила Ульянова или Александра Пороховщикова вообще называть звездами, тем более так — ***звезда*** *«Ворошиловского стрелка»*. Такое наименование обнаруживает только ограниченность знаний номинатора, не имеющего представления о масштабах характеризуемой личности.

Наконец, к коммуникативным неудачам в использовании мелиоративов может привести неучет синтаксической ограниченности того или иного значения, то есть возможность проявляться в определенной синтаксической позиции, например — в позиции сказуемого. Переносное значение у существительного «глыба» связано только с синтаксической функцией сказуемого, поэтому странно читать (тем более, в ритуальном тексте — в некрологе, где каждое слово должно быть тщательно выверено):

* Продукт организации Meta Platforms Inc., которая признана экстремистской в Российской Федерации.

Будущая ***глыба*** *права и юриспруденции родился и вырос в Таганроге* (*Правдыченко Д.* Ушел из жизни профессор института юстиции А. Мордовцев // Московский комсомолец на Дону, 19–25 апреля 2023 г. С. 16).

Заметим, что сомнительный комплимент «глыба» соседствует в этом тексте с именованием без отчества, хотя в академической среде, как, может быть, нигде сегодня, сохраняется традиционное обращение по имени-отчеству.

Очевидно, от коммуникативных неудач мог бы уберечь специальный словарь мелиоративов с подробными прагматическими характеристиками. В. Д. Девкин более 20 лет назад писал о «неродившихся» словарях, потребность в которых все возрастает. Это объясняется необходимостью совершенствования аксиологического аспекта в лексикографической практике, в частности, создания новых лексикографических проектов, содержащих позитивно маркированные единицы (при обилии словарей бранной лексики)[6]. Вообще тщательная разработка прагматической стороны знака, условий проявления тех или иных коннотаций остается одной из актуальных задач современной русистики.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Мехов Д. В.* Лингвистические и социокультурные аспекты мелиорации // Омский научный вестник. 2014. № 4 (131). С. 97–100.

[2] *Говердовский В. И.* Коннотемная структура слова. Харьков: Высш. школа, Изд-во при Харьк. гос. ун-те. 1989. 92 с.

[3] *Менькова Н. В.* Диминутивы как речевая неудача // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 4 (15). С. 127–130.

[4] Там же. С. 127.

[5] Там же. С. 128.

[6] *Девкин В. Д.* О неродившихся немецких и русских словарях // Вопросы языкознания. 2001. № 1. С. 85–96.

Brusenskaya, L. A.

Rostov State University of Economics, Russia

CAN MELIORATIVE NAMING UNITS BE A SOURCE OF VERBAL CONFLICT?

The author argues that it is axiomatic that speech pejorative units with offensive potential are a source of verbal and even linguistic and legal conflicts, and in politically correct tolerant communication, pejorative naming units should be strictly avoided. But on the contrary, meliorative naming units are considered to form conflict-free communication. It is meliorative units of different types that turn out to be incorrect and violate ethical and speech standards, and therefore to be conflictogenic.

Keywords: relevance; pragmatic co-meaning; connotation; meliorativeness; pejorativeness; verbal conflict.

Генералова Елена Владимировна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

elena-generalova@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ НОВЕЙШИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается структурная устойчивость фразеологических неологизмов русского языка. При воспроизводимости структуры современных фразеологизмов имеет место низкая степень их устойчивости, обусловленная неологическим статусом, функционированием в речи, и такими особенностями новейшей фразеологии, как обилие трансформаций, образование на основе языковой игры, востребованность конструкции фразеогрупп, значимость концепта при создании оборота.

Ключевые слова: фразеологический неологизм; устойчивость; воспроизводимость; неография.

При разных подходах к пониманию объема фразеологии («узком» и «широком») и дискуссионности критериев выделения фразеологических единиц, устойчивость является одним из основных свойств сверхсловных единств как таковых, который выделяется большинством исследователей в качестве основного дифференциального признака. В данном случае под устойчивостью понимаем прежде всего постоянство и воспроизводимость сочетаний в определенной форме, т. е. структурную устойчивость: см. идеи И. А. Мельчука, который разграничивал устойчивость как меру ограничения сочетаемости и идиоматичность как меру семантической неделимости[1].

В настоящей статье обсуждается структурная устойчивость фразеологической неологии русского языка. Материалом исследования послужили данные неологических словарей XXI века «Новое в русской лексике. Словарные материалы», словарей фразеологических неологизмов[2], а также результаты работы над «Словарем русских фразеологических неологизмов (1990-е — 2010-е гг.)», создаваемом в СПбГУ.

Анализ материала показал диалектичность признаков устойчивости/неустойчивости в функционировании современной фразеологии: воспроизводимость состава, безусловно, остается базовым признаком устойчивого сверхсловного единства, однако обнаруживается низкая степень стабильности современных фразеологизмов.

Прежде всего эта неустойчивость объясняется неологическим статусом рассматриваемых лингвистических единиц. Изучение и лексикографическое описание неологизмов в европейской лингвистике и лексикографии — постоянно востребованное обществом научное направление. Фиксация неологических фразеологизмов имеет существенную специ-

Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, проект № 23-18-00141 «Идеографический словарь русской фразеологической неологии: динамика языка и мышления».

фику, поскольку при всей новизне выражение должно приобрести определенную частотность и устойчивость. Потенциальные фразеологизмы еще не вошли в языковую практику, не фиксируются нормативными словарями, но должны иметь определенную (хотя и недолгую) традицию употребления. А. В. Жуков называет такие устойчивые сочетания «фразеологическими фантомами», описывая их как «устойчивые сочетания, проявляющие признаки подлинных фразеологизмов, но не получившие, однако, языковой прописки»[3]. Пока сложно говорить о том, останутся ли и в каком именно составе в русском языке зафиксированные неологическими словарями фразеологизмы: например, *выпихнуть с табуретки* ‘уволить с занимаемой должности, вытеснить’[4] или *суд на пеньке* (*на пеньках*) ‘о суде, проводимом с грубыми нарушениями правил судопроизводства и прав участников судебного процесса’[5]. И при попытке входа оборота в систему в современных условиях существования языка с учетом едва ли не определяющей роли интернет-языка как «третьей реальности» между письменным и разговорным стилем, у фразеологизма часто нет стабильного вида. Например, зафиксированный в 2021 году оборот *забрало запотело*, восходящий к мему, возникшему после разгона протестной акции в Санкт-Петербурге 23 января 2021 года (полицейский, ударивший женщину ногой в живот, объяснил свой поступок тем, что ничего не видел из-за запотевшего забрала шлема), используется и в разной форме (*забрало(-а) запотело(-и) (у кого-л., где-л. и без доп.), запотевшее забрало*) и с неустоявшимся значением: 1) ‘об утрате способности адекватно оценивать ситуацию’, 2) ‘о нежелании замечать какие-л. факты’, 3) ‘об откровенном беззаконии, применении грубой силы’[6].

На неустойчивость облика фразеологизмов и трудность выведения их четкой начальной формы влияет и то, что в основе образования современных фразеологизмов зачастую лежит некий общий образ, концепт, и он оказывается важнее фиксированной формы оборота. См., например, функционирование ряда устойчивых сочетаний на основе образа печатного станка: *запускать / запустить печатный станок* ‘выпускать / выпустить новые денежные знаки при инфляции’, *печатный станок сломался* ‘закончились деньги’, *денег не печатает* ‘о невозможности найти лишние деньги’ или фразеологизмов: *башню клинит (сорвало, снесло), башня съехала* ‘о том, кто ведет себя странно, глупо, неадекватно’ на основе жаргонного значения слова *башня* ‘голова’ (верхняя часть). Результатом этого является широкая вариативность современной фразеологии, как лексическая (*не баран (жук, комар, кот) чихнул (начхал)* ‘о чем-л. важном, существенном’), так и морфологическая (*все шоколадно (в шоколаде)* ‘все отлично, замечательно’).

Обилие трансформаций фразеологических единиц и тенденция к языковой игре в современном дискурсе также затрудняет выведение начальной формы: см. *диванные войска* и *диванные эксперты* ‘актив-

ная часть пользователей социальных интернет-сетей, принимающая регулярное неформальное участие в виртуальных информационных войнах'[7], *на серьезных щах* 'всерьез' и *сложные щи* 'о чем-л. важном, серьезном'. Сложно однозначно ответить, является ли неологизм *в полном ажуре* 'в порядке' вариантом известного ранее *в ажуре*, при том что фиксируется и сочетание *полный ажур*; считать ли фразеологические неологизмы *адидасы отбросить (откинуть)* 'умереть, скончаться' и *видать в гробу в белых адидасах* 'высшая степень пренебрежения к кому-л.' самостоятельными единицами или смеховой трансформацией фразеологизмов *отбросить копыта* и *видать в гробу в белых тапочках*; квалифицировать ли как языковую игру или как пополняющий продуктивную группу обозначений социальных объединений оборот *швабровые береты* 'о сотрудниках ФСИН, пытающих заключенных (презрит.)' (контаминация *швабровый* (относящийся к швабре; здесь: относящийся к швабре как к орудию пыток) + *краповые береты* 'военнослужащие подразделений специального назначения')[8].

Неустойчивость связана и с такой особенностью современной фразеологии, как востребованность конструкции фразеологических сочетаний минимальной степени устойчивости, создаваемых по аналогии. Ряд устойчивых сочетаний образуется по распространенным моделям, пополняя фактически открытые ряды таких единиц (по сути, коллокаций). См. такие сочетания, например, с существительным *береты*: *голубые береты* 1) 'воздушные десантники', 2) 'военные наблюдатели ООН в рамках операций по поддержанию мира', *оранжевые береты* 'сотрудники Министерства чрезвычайных ситуаций России', *краповые береты* 'военнослужащие подразделений спецназа России, удостоенные высшего знака отличия — ярко-красного берета', *зеленые береты* 'части специального назначения Армии США', *черные береты* 1) 'особые подразделения полиции (милиции) — отряды специального назначения', 2) 'морские пехотинцы', или с существительным *зарплата*: *белая зарплата* 'официальная заработная плата, с которой отчисляются налоги', *серая зарплата* 'заработная плата, часть из которой платится официально, а часть — неофициально', *черная зарплата* 'неофициальная, скрываемая заработная плата, с которой не отчисляются налоги' *зарплата в конверте* 'неофициальная часть зарплаты, с которой не платятся налоги' (ср. деактуализированные *тринадцатая зарплата, четырнадцатая зарплата*). Рассматривая такую группу с существительным *воротнички* (являющиеся кальками с английского языка *синие воротнички* 'квалифицированные рабочие, занимающиеся преимущественно физическим трудом', *белые воротнички* 'люди, занимающиеся интеллектуальным высокооплачиваемым трудом; квалифицированные специалисты' и созданные по аналогии *платиновые воротнички* 'управленцы наивысшего звена, руководители компаний', *золотые воротнички* 'вы-

сококвалифицированные ученые и другие специалисты, успешно осваивающие сферу высоких технологий, занимающие высшие посты в государственных и бизнес-структурах; топменеджеры', *голубые воротнички* 'служащие или интеллигенция, занимающиеся интеллектуальным трудом в государственной или частной сфере', *серые воротнички* 1) 'рабочие, занимающиеся низкоквалифицированным трудом', 2) 'работники социальной сферы', *зеленые воротнички* 'работники сферы обслуживания', *розовые воротнички* 1) 'женщины, работающие в офисе на должности секретарей, телефонисток, офис-менеджеров и др.' 2) 'работники сферы обслуживания (продавцы, официанты, секретари и др.)', Т. В. Леонтьева и А. В. Щетинина подчеркивают, что «на основе наблюдения над фразеологией можно констатировать появление групп фразеологизмов (условно назовем их фразеогруппами) в результате производства конструкций с общим словом-компонентом наподобие деривации с центром в виде корневой морфемы, хотя направление и последовательность «ветвления» установить невозможно»[9]. Характерно, что и семантически такие сочетания оказываются не очень устойчивыми и нередко связываются с рядом денотатов (например, обозначают разные социальные группы людей, для которых характерна определенная деталь одежды).

Таким образом, следует констатировать сложное соотношение устойчивости и неустойчивости фразеологических неологизмов русского языка. С одной стороны, эти обороты обладают несомненной воспроизводимостью структуры, что и позволяет говорить о них как о сверхсловных единствах, а с другой стороны, имеет место низкая степень устойчивости современных фразеологизмов, обусловленная их неологическим статусом (и за счет этого широкой вариативностью и сложностью выведения начальной формы) и функционированием в структурах речи, а не языка в первую очередь, и такими особенностями современной фразеологии, как обилие трансформаций, образование на основе языковой игры, востребованность конструкции фразеогрупп, а также тем, что в современных фразеологизмах общий образ, концепт оказывается иногда важнее фиксированной формы оборота.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Мельчук И. А.* О терминах «устойчивость» и «идиоматичность» // Вопросы языкознания. 1960. № 4. С. 73–80.

[2] *Мокиенко В. М.* Новая русская фразеология. Opole: Uniwersytet Opolski; Instytut Filologii Polskiej, 2003. 168 с.; *Stěpanova L., Dobrova M.* Slovník ruských neologismů. Словарь русских неологизмов. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 469 s.

[3] *Жуков А. В.* Фразеологические фантомы в русском языке // Вестник Новгородского государственного университета. Сер.: История. Филология. Искусствоведение. 2009. № 51. С. 59.

[4] Новое в русской лексике. Словарные материалы — 2015. СПб: ИЛИ РАН, 2020. С. 33.

[5] Новое в русской лексике. Словарные материалы — 2021. СПб: ИЛИ РАН, 2022. С. 187.

[6] Там же. С. 71.

[7] *Шатилов А. М.* «Диванные войска» как новая форма информационно-пропагандистского сопровождения политических и военных конфликтов в начале XXI в. // Власть. 2014. № 07. С. 57

[8] Новое в русской лексике. Словарные материалы — 2021. С. 210.

[9] *Леонтьева Т. В., Щетинина А. В.* Идентичность как организующая идея новой лексики и фразеологии // Научный диалог. 2021. № 12. С. 92.

Generalova, E. V.

Saint Petersburg State University, Russia

ON THE ISSUE OF STRUCTURAL STABILITY OF THE NEWEST RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS

The article considers the structural stability of phraseological neologisms of the Russian language. Along with the reproducibility of modern phraseological units' structure, there is a low degree of their stability, due to their neological status, usage in speech, and such features of the latest phraseology as the abundance of transformations, formation based on language game, the relevance of the construction of phraseogroups, the importance of the concept when creating a stable combination.

Keywords: phraseological neologism; stability; reproducibility; neography.

Глазкова Светлана Николаевна

Челябинский государственный университет, Россия

snglaz@rambler.ru

ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА: «ПРОПАЛА СОВЕСТЬ?»

В статье анализируется динамика употребительности лексемы *совесть*. На основании материалов газетно-публицистического подкорпуса Национального корпуса русского языка исследуются узуальные изменения в употреблении лексемы *совесть*. Выявляются следующие тенденции: резкое снижение употребительности, превалирование употребления фразеологических единиц перед свободными словосочетаниями, снижение употребительности дериватов лексемы. Делается вывод о динамических процессах в русской языковой картине мира на примере газетного дискурса.

Ключевые слова: языковая картина мира; лексема «совесть»; употребительность.

Совесть — это память общества,
усвояемая отдельным лицом.

Л. Н. Толстой

Уникальность национального способа восприятия мира и иерархии жизненных ценностей людей одной культуры обсуждается в бесчисленных монографиях и статьях: оспаривается и доказывается, объявляется мифом и снова подтверждается исследованиями. По справедливому замечанию О. А. Корнилова, языковая картина мира является «производной национального менталитета», «системой матриц, в которой запечатлен национальный способ видения мира, формирующий и предопределяющий национальный характер»[1]. Ключевые слова и мотивы, будучи репрезентантами ценностной картины мира, составляют ядро ментального лексикона. Среди сакраментальных русских ценностей концепты нравственной щепетильности, объективированные лексемами *стыд (стыдно), совесть (совестно), обида (обидно), неловко, неприлично, неуместно, не пристало, не подобает, не положено, не принято* и др. Эта группа концептов неоднократно рассматривалась в работах лингвистов, например: Анны А. Зализняк, А. Д. Шмелева, И. Б. Левонтиной[2]. В современном русском языке, по нашим наблюдениям и результатам анализа больших баз данных, неуклонно снижается употребительность этих слов. Предметом данной статьи является динамика употребительности лексемы *совесть*, базовой среди репрезентантов нравственной педантичности. «Концепт *совесть,* будучи одной из важнейших составляющих христианской этики, является в рамках христианской культуры универсальным», — отмечает Анна А. Зализняк[3]. Действительно, совесть — определяющий концепт в сегменте поля *духовность.* «Совесть есть <…> акт духовный, а не рассудочный», — подчеркивает нравственную ориентированность концепта И. Ильин[4]. Философами и филологами доказана

краеугольная сущность концепта *совесть* для русской языковой картины мира (См.: А. Вежбицкая, В. В. Колесов, Д. С. Лихачев. Н. И. Бердяев, Н. Лосский, В. Соловьев и др.). Лексема *совесть* входит в большое количество фразеологических единиц, пословиц, афоризмов, других прецедентных текстов. Наряду с культурной разработанностью показателем статуса ключевого слова является частотность его употребления.

Для анализа этого параметра в данном исследовании был взят газетно-публицистический подкорпус Национального корпуса русского языка — *Газетные Центральные СМИ*. Поясним выбор подкорпуса. Считаем, что для нравственной оценки понятия, значимости его в когнитивном пространстве общества релевантны именно тексты СМИ. Они являются камертоном социальных настроений, отражением поддерживаемой в обществе ценностной матрицы говорящих. Ниже (рис. 1) дан скан результатов, полученных на запрос *совест** в публицистическом подкорпусе.

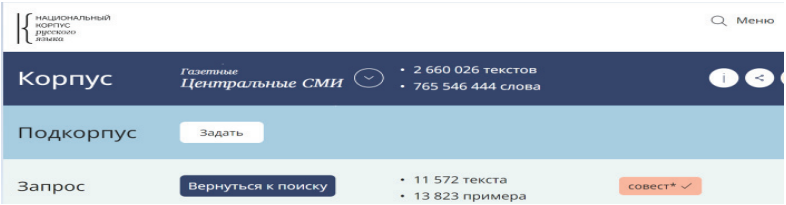


Рис. 1. Данные по запросу *совест** в публицистическом подкорпусе НКРЯ.

Как видим, выборка составила 11 572 вхождения / 13 823 примера при 2 660 026 текстах, что обнаруживает востребованность слова. Однако дальнейшие исследования подтвердили нашу гипотезу о снижении употребительности лексемы в СМИ (рис. 2, 3).

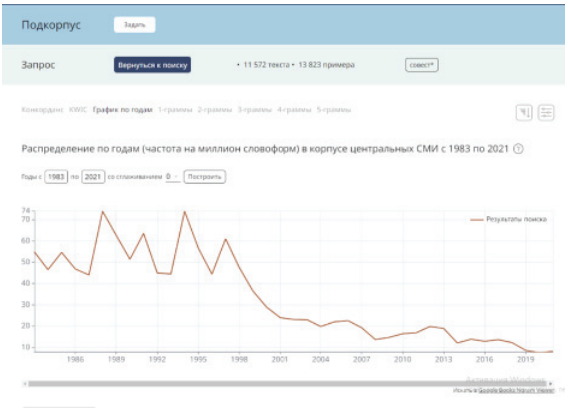


Рис. 2. Динамика употребительности лексемы *совесть* в 1983–2021 гг. без сглаживания.

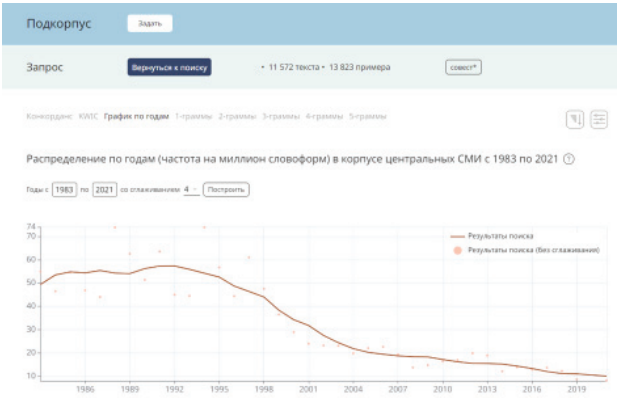


Рис. 3. Динамика употребительности лексемы *совесть* в 1983–2021 гг. со сглаживанием 4 (б).

Судя по графику, снижение, начавшееся в 1990-е гг., продолжается и становится неуклонным до настоящего времени. Лексема *совесть,* относящаяся, по А. Вежбицкой, к «ядерным ценностям культуры», теряет свою актуальность[5].

Анализ полученных данных за 2019–2021 гг. показал следующее. Большая часть собранного лингвистического материала представляет собой фразеологические единицы с лексемой *совесть,* в том числе фразеологизированные формы слова *совесть* типа *на совесть, без совести, на совести* и др. Фразеологическая единица *свобода совести* употреблена 92 раза и является самой частотной. Фразеологическая единица *на совести* остается употребительной. С этой фразеологизированной формой функционируют три модели: *на+Adj+совести* и *на совести+* S_2 *(Pronom*$_2$*),* V_f*+на совести.* Последняя модель самая активная. Примеров ее реализации более 50: *на (твоей, вашей, его, их, коллективной) совести; на совести (тех, совести медицинского учреждения, горожан и др.), (лежит, остается, будет и др.) на совести.*

Воспроизводятся фразеологические модели 1) V_f*+ совесть* (S_4) (7); 2) V_f+S_1 (12), 3) V_f*+на совесть* (6); 4) S_1Cop_f / отрицательная реализация схемы S_1Cop_f (18):

1) *потерять (заливал, очистил, потерял, успокоить) совесть;*
2) *отсутствует (пробудилась, (не) велит, (не) позволяет, проснулась, гложет, подсказывает, велит, мучит) совесть;*
3) *делать (сделано, трудиться, выполняли, трудился, выполняли) на совесть.*
4) *есть (иметь) совесть / нет (не иметь) совести.*

Востребованна фразеологическая единица *по совести (4).* С ней функционирует модель V_f*+по совести.* Таких примеров более 20: *поступать (делать, жить) по совести и др.* Употребляются неединичные фразеологизмы *угрызенья совести* (8), *нечистая/чистая совесть* (12),

без зазрения совести (4), *перед своей совестью* (3), *узник совести* (21), *без совести* (3), *со спокойной совестью* (2). Кроме того, зафиксированы неединичные употребления прецедентных текстов (*ум, честь и совесть* (3)), реалии с закрепленной составной номинацией (*карта «Совесть» (8), закон о совести (3))*. К единичным фразеологизмам относятся, например, *надо совесть иметь, за совесть, не за страх, без стыда и совести, перед своей совестью, (сделать, пойти) против совести, (не) хватает совести, диктатура совести, ни стыда ни совести, угрызения совести, люди (человек) без совести, насколько совести хватило, для успокоения совести, перед своей совестью.*

Таким образом, большая часть употреблений лексемы *совесть*, зафиксированных в подкорпусе СМИ, относится к фразеологически или синтаксически связанным единицам. Собрано небольшое количество употреблений лексемы *совесть* в коллокациях с синтаксически свободными компонентами. Приведем такие примеры: *проверка совести, народная совесть, по соображениям совести, перед законом и совестью, требует совесть, ценит совесть, чувство совести, люди с совестью, христианская совесть, несите это на своей совести, понятие совесть, ограничитель-совесть, посол совести, коллективная совесть ТАСС, организация поисковиков «Совесть», (моя, твоя, их) совесть, имеют честь и совесть, прислушаться к своей совести, сделка со своей совестью, взывать к совести, остаются людьми долга, чести, совести.* Некоторые из них явно тяготеют к фразеологизации (*имеют честь и совесть, прислушаться к своей совести, сделка со своей совестью, взывать к совести*).

Многие примеры говорят о том, что валентные связи лексемы *совесть* разрушаются: свободная сочетаемость используется редко, преобладают устойчивые единицы с компонентами, фразеологически или синаксически связанными (см. ниже 13, 14). Воспроизведение их в текстах СМИ подтверждает осколочность слова *совесть* в современном русском языке, сохранность и употребительность слова преимущественно во фразеологизмах и фразеологизированных коллокациях. Это также подтверждает снижение концептуальной значимости лексемы *совесть* для носителей русского языка. Крайне редкое использование дериватов лексемы *совесть* тоже косвенно аргументирует это положение. Особенно показательным представляется и наличие ошибочных, паронимических употреблений в центральной (!) печати: *совестливый результат* (1). Такие ошибки свидетельствуют об отсутствии в узусе названных дериватов (например, *совестливый)*. Ненамеренное, находящееся за рамками игры слов нарушение управления, других правил сочетаемости (например, *почистить совесть)* указывает на снижение употребительности фразеологизмов с лексемой *совесть (очистить совесть)*. На это же указывает смешение с другими устойчивыми выражениями,

например, *нищие совестью* вместо известного афоризма *нищие духом*. Приведем показательные примеры со свободной сочетаемостью компонентов (11–12, 15–18).

> *Возвращение пенсионного возраста к совестливому результату 55 лет для женщин* (Парламентская газета, 2021) (1); *И все успокаивают свою совесть* (Lenta.ru, 2020) (2); *Мы пытаемся апеллировать к их совести [Lenta.ru, 2020.12.14]* (3); *Сколько стоит совесть* (Парламентская газета, 2020) (4); *предложила ульяновским политикам почистить совесть* (Коммерсант, 2020) (5); *людям в мантиях не чужды совесть и честь* (Коммерсант, 2020) (6); *Приходилось полагаться на совесть обратившихся* (Коммерсант, 2020) (7); *призываем страны, обладающие совестью и ответственностью, прекратить военные преступления* (РИА Новости, 2020) (8); *что сейчас необходимо «нажимать на совесть» Германии* (Vesti.ru, 2020) (9); *получает моральное право говорить о совести», — подчеркнул губернатор* (NEWSru.com, 2020) (10); *призывает их «послушать свою совесть» и отпустить его* (Lenta.ru, 2020) (11); *Это зов совести и невозможность спокойно смотреть на* (Известия, 2020) (12); *Совесть теряют последнюю* (Парламентская газета, 2020) (13); *пропуска у пассажиров «для очистки совести»* (Lenta.ru, 2020) (14); *Телеведущая назвала критиковавших богослужение «нищими совестью»* (Lenta.ru, 2020) (15); *для успокоения совести выбирать фильтрованный кофе* (Vesti.ru, 2020.) (16*); Отстаивал свои убеждения, «сохраняя совесть в себе и возвращая её* (Парламентская газета, 2020) (17); *В наших издательствах не хватает ума, совести и брезгливости, чтобы изымать подобные* (Парламентская газета, 2020) (18).

Перейдем к ретроспективному анализу материала. Примеры, датированные 1983–1985 гг. и зафиксированные в НКРЯ, демонстрируют противоположные тенденции. Примеров с воспроизведением фразеологических единиц значительно меньше, а свободных словосочетаний, напротив, значительное больше. Отрефлексированность концепта, богатые валентные связи свидетельствуют о живом употреблении слова, о его свободном обращении в узусе.

Единицы с фразеологически и синтаксически связанными компонентами в этот период тоже достаточно широко использовались в газетных текстах. Приведем примеры таких единиц: *узник совести* (7), *на совести* (23), *по совести* (3), *(не)чистая совесть* (2), *без зазрения совести* (3), *диктатура совести* (1), *на совесть* (4), *свобода совести* (46), *пойти против совести* (1), *лежит на совести* (2), *остается на совести* (1), *совесть не позволяет* (1), *для успокоения совести* (1).

Существенными отличиями обладают свободные словосочетания с лексемой *совесть*: *компромисс с совестью, убеждать свою совесть, спроси у своей совести, разговор о совести, законы совести, суд совести, верен совести, по долгу совести, по велению разума и совести, голос совести, дело совести, по закону и по совести, не нашел в себе сил и совести, только совесть и долг перед павшими, вся совесть свободного мира.*

Как видим, употребительность таких единиц значительно выше, чем аналогичных в 2020–2021 гг. Широко представлены свободные атрибу-

тивные словосочетания модели *S+Adj*, тогда как современные газетные материалы их практически не содержат. Приведем примеры: *живая (больная, гражданская, собственная, индивидуальная, рабочая, партийная, национальная, христианская, общественная*) совесть. Палитра не только согласования, но и управления гораздо шире в сравнении с современными употреблениями. Приведем примеры свободной предикативации и управления.

> *В капиталистическом обществе совесть продается* (Аргументы и факты, 1984) (1); *западную «свободу», где честь, и совесть и убеждения продаются и покупаются* (Аргументы и факты, 1984) (2); *Совесть меня зовет... ехать в Россию* (Аргументы и факты, 1984) (3); *снять комплекс вины с национальной совести* (Аргументы и факты, 1987) (4); *постоянные компромиссы со своей совестью формируют в людях алчность, жажду* (Аргументы и факты, 1984) (5); *Память и совесть всегда обременительны* (Аргументы и факты, 1985) (6); *и учиться помогут, и рабочей совести наставят* (Аргументы и факты, 1985) (7).

В замечательном определении Ю. Д. Апресяна говорится, что *совесть* в русской языковой картине мира мыслится как «нравственный тормоз, блокирующий реализацию аморальных желаний» и одновременно как «строгий внутренний судья»[6]. Употребительность аксиологической лексемы за последние сорок лет резко снизилась: индекс 74 в 1983 году и индекс 2 в 2021 году. Не следует, конечно, делать однозначных выводов в духе вульгарной когнитологии, проводя прямые параллели между употребительностью слова и востребованностью концепта. Однако тенденция, зафиксированная нами, очень яркая. Кроме того, в ее пользу говорит снижение употребительности лексемы *совесть* именно в газетно-публицистическом дискурсе, а также такие тенденции, как преобладание фразеологически и синтаксически связанных единиц с этой лексемой при второстепенности ее свободного употребления, снижение частотности употребления дериватов лексемы. Очевидно, что аксиологический индикатор *совесть* маркирует деформацию русской языковой картины мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Корнилов О. А.* Языковые картины мира как производные менталитетов. М.: МАЛП, 1999. С. 79.

[2] *Зализняк А. А., Левонтина И. Б.* Отражение «национального характера» в лексике русского языка // Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 307–335.

[3] *Зализняк Анна А.* О семантике щепетильности (обидно, совестно и неудобно на фоне русской языковой картины мира) // Логический анализ языка: языки этики. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 101–118.

[4] *Ильин И. А.* Собр. соч.: В 10 т. Т. 1. М.: Русская книга, 1993. С. 120.

[5] *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 287 с.

[6] *Апресян Ю. Д.* Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 41.

Glazkova, S. N.

Chelyabinsk State University, Russia

DYNAMIC PROCESSES IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD: "IS YOUR CONSCIENCE GONE?"

The article analyzes the dynamics of the use of the lexeme *conscience*. Based on the materials of the newspaper and journalistic subcorpus of the National Corpus of the Russian Language, the usual changes in the use of the lexeme conscience are studied. Tendencies in the use of phraseological units and free phrases are revealed. The conclusion is made about dynamic processes in the Russian language picture of the world on the example of newspaper discourse.

Keywords: language picture of the world; lexeme conscience; frequency; usage.

Гребенников Александр Олегович,
Скребцова Татьяна Георгиевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

a.grebennikov@spbu.ru; t.skrebtsova@spbu.ru

РУССКИЙ РАССКАЗ В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ: ДИНАМИКА ЧАСТОТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БАЗОВОЙ ЛЕКСИКИ ЗА ПОСЛЕДНЕЕ СТОЛЕТИЕ

Статья посвящена сопоставлению частотных характеристик лексических единиц на материале русских рассказов начала XX и XXI века. Исследование опирается на материалы Корпуса русского рассказа (1900–1930) и Национального корпуса русского языка. Предметом рассмотрения являются широко употребительные слова нескольких лексико-семантических групп, относящихся к ведущим сферам человеческой жизни.

Ключевые слова: русский рассказ; Корпус русских рассказов; частотный словарь; лексико-статистический анализ.

1. **О Корпусе русского рассказа (1900–1930).** Исходным материалом настоящего исследования является Корпус русского рассказа (1900–1930)[1]. Это репрезентативный электронный ресурс, позволяющий изучать язык и стиль соответствующей эпохи с привлечением методов математической и компьютерной лингвистики[2].

В настоящее время Корпус насчитывает тысячи произведений малой художественной прозы. Он подразделяется на три подкорпуса в соответствии с хронологическими периодами: довоенный (1900–1913), военно-революционный (1914–1922) и советский (1923–1930). Писатель может быть представлен не более чем одним рассказом в каждый период, причем этот рассказ должен был быть написан и опубликован не в эмиграции. Разработчики Корпуса стремились охватить наибольшее число авторов, живших и творивших в России (а позднее — в СССР) в начале XX века: знаменитых и малоизвестных, столичных и региональных. Отбор конкретных рассказов того или иного писателя осуществлялся по случайному принципу.

Для проведения пилотных исследований, связанных с тематикой, композицией, языком русских рассказов, из Корпуса была произведена выборка объемом в 310 произведений (приблизительно по 100 рассказов за каждый период). Она в частности использовалась для статистических исследований динамики лексического состава малой художественной прозы на протяжении первых трех десятилетий XX века[3]. В данной статье мы также опираемся на эту выборку.

2. **Методология лексико-статистического анализа.** Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы сравнить частотные характеристики широко употребительных знаменательных лексических единиц в русской художественной прозе начала XX века и начала XXI века, т. е. с разницей примерно в столетие.

На базе выборки из Корпуса русского рассказа был построен частотный словарь, организованный в порядке убывания частот (124 081 лексема, 1 077 970 словоформ). Для настоящего исследования были отобраны лексемы, входящие в верхнюю зону частотного распределения — около 1000 слов с частотой выше 100, из которых, в свою очередь, были проанализированы знаменательные части речи: существительные, прилагательные, глаголы, наречия.

Что касается второго члена сравнения, мы воспользовались инструментарием Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и задали аналогичный нашему подкорпус русских рассказов с 2000 по 2021 год. В него вошел 861 документ общим объемом 3 742 805 словоупотреблений: таким образом, его репрезентативность не вызывает сомнений. Как и Корпус русского рассказа, он включает произведения нескольких сотен как знаменитых, так и малоизвестных (в том числе совсем недавно появившихся на литературном горизонте) авторов.

Из приведенных цифр видно, что объемы данных по рассказам начала XX и начала XXI века существенно различаются. Поэтому при сравнении используется традиционный в таких случаях параметр относительной частоты (*ipm*) — число употреблений на миллион слов.

Настоящее исследование сосредоточено на тех лексических единицах, которые входят в верхнюю зону частотного распределения в выборке из Корпуса русского рассказа (1900–1930). В совокупности они образуют то, что можно назвать базовой лексикой. Они служат исходной точкой для сравнения — именно их относительная частота в подкорпусе НКРЯ нас интересует. Выявленные тенденции соотносятся с изменениями в социально-политической жизни России на протяжении XX века.

3. Статистический анализ относительной частоты лексем в начале XX и начале XXI века.

3.1. Лексика городской и сельской жизни. Общей и вполне закономерной тенденцией можно считать снижение частоты у слов, напрямую связанных с сельской жизнью, и, напротив, ее рост у слов, обозначающих городские реалии (табл. 1). Так, в два и более раз падает частотность слов *мужик*, *баба*, *хлеб*, *изба*, чуть менее — *народ*, *деревня*, *село*. Схожая динамика наблюдается у лексики, имеющей отношение к природным стихиям и объектам, ср. *воздух* и *огонь*, *небо* и *солнце*, *река* и *камень* и пр.

С другой стороны, показателен более чем двукратный рост частоты у слова *квартира* и значительное увеличение частотности слова *городской*. Из домашних животных *собака* удерживает свои позиции, *кошка* заметно увеличивает свое присутствие, а *лошадь* становится в 4 раза менее значимой. Динамика частот у данных зоонимов, как кажется, коррелирует с уменьшением доли сельского населения и отходом от традиционного крестьянского уклада жизни.

Таблица 1. Лексика сельской и городской жизни.

Слово	1900–1930, ipm	2000–2021, ipm
мужик	521	243
баба	463	184
хлеб	308	157
народ	376	249
деревня	369	206
село	478	255
изба	367	58
небо	571	409
солнце	544	364
звезда	218	144
река	314	232
ветер	451	276
воздух	464	355
огонь	399	187
городской	88	128
дом	1070	1476
квартира	166	428
кошка	67	135
собака	289	276
лошадь	464	103

3.2. Отношения между людьми. Характерное для последнего столетия изменение уклада жизни, переход к проживанию в городских квартирах («малой семьей», отдельно от родителей и прочих родственников), по-видимому, повлияли на снижение частотности слов *отец* и *мать* и, наоборот, способствовали ее росту у слов *муж* и *жена*. Частота слов *ребенок / дети* остается достаточно стабильной (и потому не приводится в таблице). Двукратный рост частотности наблюдается у слова *семья*. Обращает на себя внимание также увеличение частоты у слова *друг* и предсказуемое ее падение у слова *товарищ*, принимая во внимание его широкое использование в качестве обращения в советскую эпоху (табл. 2).

Таблица 2. Слова, обозначающие отношения между людьми.

Слово	1900–1930, ipm	2000–2021, ipm
муж	364	510
жена	609	700
семья	121	254
мать	564	343
отец	716	73
друг	842	1122
товарищ	655	209

3.3. Внутренняя жизнь человека. Заметное снижение частотности слов, имеющих отношение к духовной жизни человека, по-видимому,

можно считать следствием долговременной политики советского государства, направленной на борьбу с религией и пропаганду атеизма (табл. 3).

Таблица 3. Лексика духовной сферы.

Слово	1900–1930, ipm	2000–2021, ipm
бог	532	484
церковь	220	104
душа	746	473
вера	294	185
сердце	748	343

Применительно к внутренней жизни человека в более широком ракурсе, наблюдается снижением частоты у лексики эмоциональной сферы, независимо от того, идет ли речь о положительных или отрицательных эмоциях (табл. 4). Возможно, это связано с тем, что в последнее столетие проза уделяет больше внимания событийности — за счет описаний (в том числе, и душевных переживаний человека).

Таблица 4. Лексика чувств и эмоций.

Слово	1900–1930, ipm	2000–2021, ipm
чувствовать	498	335
радость	332	174
улыбаться	337	268
смеяться	414	226
смех	288	111
веселый	332	214
страх	232	178
ужас	256	146
тоска	250	86
плакать	356	233

4. Заключение. Выше мы привели статистические данные по лексическим единицам, демонстрирующим ярко выраженную динамику частотности в XXI веке по сравнению с аналогичным периодом XX века. Эти единицы принадлежат к кругу широко распространенной, базовой лексики и образуют ядро нескольких лексико-семантических групп, отражающих важные сферы человеческой жизни. За недостатком места мы ограничились лишь самыми яркими примерами, показывающими тенденцию роста или снижения употребления.

В целом анализ наших данных показывает, что частотные распределения, построенные на материале представительных выборок из масштабного корпуса текстов, могут служить хорошим индикатором динамики лексического состава художественной прозы отдельной эпохи. Используемая методика позволяет проследить влияние крупных истори-

ческих событий на словарный состав языка художественной литературы. Лексико-статистическое сравнение текстов одного и того же жанра, написанных с разницей в 100 лет, позволяет выявить скрытые тенденции в языке художественной литературы, незаметные для «невооруженного глаза».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Корпус русского рассказа. — URL: https://russian-short-stories.ru/story (дата обращения: 20.04.2023);

[2] *Мартыненко Г. Я.*, *Шерстинова Т. Ю.*, *Мельник А. Г. и др.* Методологические проблемы создания Компьютерной антологии русского рассказа как языкового ресурса для исследования языка и стиля русской художественной прозы в эпоху революционных перемен (первой трети XX века) // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. Вып. 2. Труды XXI Межд. объед. конф. «Интернет и современное общество, IMS-2018, Санкт-Петербург, 30 мая — 2 июня 2018 г.». СПб.: Университет ИТМО, 2018. С. 99–104; *Мартыненко Г. Я.*, *Шерстинова Т. Ю.*, *Попова Т. И. и др.* О принципах создания корпуса русского рассказа первой трети XX века // Труды XV Международной конференции по компьютерной и когнитивной лингвистике «TEL 2018». М., 2018. С. 180–197.

[3] *Гребенников А. О.*, *Скребцова Т. Г.*, *Шерстинова Т. Ю.* Динамика лексического состава русской художественной прозы (на материале частотных словарей корпуса русских рассказов 1900–1930) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. № 20. М., 2021. С. 646–660; *Гребенников А. О.*, *Марусенко Н. М.* Корпус русского рассказа начала XX века. Пример лингвостатистческого анализа // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии: сб. науч. статей. Труды XXIII объединенной конференции «Интернет и современное общество» (IMS-2020). СПб.: Университет ИТМО, 2020. С. 21–29; *Sherstinova T.*, *Grebennikov A.*, *Skrebtsova T. et al.* Frequency word lists and their variability (the case of Russian fiction in 1900–1930) // Proc. of 27th Conference of FRUCT Association. № 27. Helsinki: FRUCT Oy, 2020. P. 366–373.

Grebennikov, A. O.; Skrebtsova, T. G.

Saint Petersburg State University, Russia

RUSSIAN SHORT STORY IN THE CHANGING WORLD: THE DYNAMICS OF BASIC VOCABULARY FREQUENCIES OVER THE PAST CENTURY

The article compares word frequencies in Russian short stories of the early 20th and 21st centuries. The research draws on the Russian short stories corpus (1900–1930) and the National Russian Corpus. A number of lexical groups are identified whose members show an unambiguous frequency dynamics (either growth or fall) in the 21st century as compared with the early decades of the 20th century.

Keywords: Russian short story; Russian short stories corpus; frequency dictionary; statistical analysis.

Грязнова Виолетта Михайловна

Северо-Кавказский федеральный университет, Россия

violetta-sgy@mail.ru

РАЗВИТИЕ МЕСТОИМЕННЫХ ЗНАЧЕНИЙ И СМЫСЛОВ У СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ОБЫДЕННОЙ РЕЧИ

Цель статьи — выявить специфику содержания имен, номинативный компонент которых в разговорной речи редуцируется, в результате чего формируются переносные значения либо употребления, для которых свойственно акцентирование указания на предмет, а не на его называние, что позволяет отнести данные слова к ситуативным местоименным. В целом автор делает вывод о том, что обиходное общение имеет в своей основе ориентировочное знание, что и отображается в процессе десемантизации изученных имен.

Ключевые слова: значение; употребление; существительное; десемантизация; обиходная речь.

Объектом данной статьи является динамика содержания слова в обиходной разговорной практике, что приводит к десемантизации семантической структуры слова. Предметом работы является специфика переносных значений и смыслов определенных имен существительных (возникновение местоименных употреблений узуального или нормативного характера), а также особенности фиксации таких номинаций в толковых словарях русского языка. Материалом работы послужили дефиниции названных лексем в толковых словарях русского языка и выборка из Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

Проблематика десемантизации в лингвистике рассматривается, во-первых, с точки зрения развития семантической структуры слова, в процессе которого могли возникать и опустошенные значения и употребления. Так. Ю. Д. Апресян изучил явление лексической неоднозначности[1]. Е. В. Урысон выявила сдвиг семантического акцента в содержании имени[2]; Анна А. Зализняк исследовала соотношение многозначности, полисемии и смежных явлений[3].

Во-вторых, проблематика десемантизации изучается как явление, вызванное ослаблением номинативной функции слова, в результате чего возникают производные значения с диффузной семантикой, что особенно характерно для разговорной речи. Для повседневного общения свойственны мгновенность в выборе слов, усиление эмоционального компонента в содержании выбранной лексемы и уход на периферию ее денотативно-сигнификативного компонента. «…Важнейшей характеристикой обиходного общения является широкая семантическая вариативность используемых знаков, размытость их семантики и логически связанная с этим качеством ситуативная обусловленность»[4]. Так, Н. Д. Арутюнова исследовала соотношение дескриптивного и оценочного значений в составе предикатов, выраженных прилагатель-

ными[5]. Е. В. Рахилина, описывает влияние на развитие значения слова лексической сочетаемости[6]. Е. Б. Никифорова, Е. С. Мордвинкина в семантической структуре названий сладостей выявляют вторичные оценочные значения, в которых нейтрализуется денотативный компонент[7]. В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресян, В. Д. Драгой и др. представили комплексный анализ полисемии, интегрирующий различные методы[8]. При этом специфика различного проявления процесса десемантизации определенных групп существительных в современном русском языке является неизученной.

В работе исследуется динамика содержания существительных ***кукиш, фига, шиш, дуля*** в части такого их общего значения, как ‘большой палец между указательным и средним в сложенной в кулак руке — грубый жест в знак издевки, презрительного отказа’ (БАС)[9]. Полагаем, что данное значение послужило базой для развития в семантической структуре названных лексем ***кукиш, дуля, фига, шиш*** такого местоименного (указательного) употребления / значения, как ‘ничего, ни одного предмета, ни одного явления’ (в тех случаях, когда названную фигуру не показывают или показывают метафорически), которое осложнено дополнительным смысловым оттенком ‘отрицательность’. Аналогичные местоимения отрицательной семантики (*ничего, ничто, никто)* являются нейтральными нормативными лексемами и недостаточны для выражения оценки ситуации, предмета носителем языка в обиходной речи. У существительного ***кукиш*** значение ‘большой палец между указательным и средним в сложенной в кулак руке — грубый жест в знак издевки, презрительного отказа’ является основным и прямым, у остальных слов названной лексико-семантической группы — переносным, основанным на метафоре (сходство плода фиги, дули и кукиша, сходство заостренной верхушки чего-либо и кукиша (лексема *шиш*)).

Большинство толковых словарей не отмечают прагматическое переносное значение ‘ничего, ни одного предмета, ни одного явления’, а только фиксируют исходное для него значение ‘большой палец между указательным и средним в сложенной в кулак руке — грубый жест в знак издевки, презрительного отказа’.

Лексема *фига*. 3. Простореч. То же, что кукиш. На нескольких партах показали ему довольно ядреные ***фиги***. Помял. Очерки бурсы, 4. Ты что людям кукиши выставил? –Ты, пес тебя возьми, словом отвечай, а не ***фигой***, а то по шее получишь! Гайдар, Школа, II, 2. (БАС, т. 16, С. 1337; аналогично в МАС[10], т. 4, С. 560)[11].

Лексема *дуля*. 2. В просторечии. Кукиш, шиш, фига. Пальцы у Фомы Григорьевича так и складывались дать ***дулю***. Гоголь Веч. на хуторе…, ч. 1, (БАС, т. 3, с. 1155; аналогично МАС, т. 1, С. 452, Ожегов-Шведова[12], С. 177).

Лексема *кукиш*. Простореч. Большой палец между указательным и средним в сложенной в кулак руке — грубый жест в знак издевки, презрительного отказа. [Семенов] подошел к играющим: — Братцы, примите меня. — Гусь свинье не товарищ, — отвечали ему. — Этого не хочешь ли? — проговорил другой, подставив под нос его сытый свой ***кукиш*** с большим грязным ногтем

на большом пальце. Помял. Оч. бурсы. (БАС, т. 5, С. 1800; аналогично МАС, т. 2, С. 146, Ожегов-Шведова, С. 306).

Только существительное ***шиш*** зафиксировано в толковых словарях одновременно и в прагматическом переносном значении ‘ничего, ни одного предмета, ни одного явления’, и в исходное для него значении ‘большой палец между указательным и средним в сложенной в кулак руке — грубый жест в знак издевки, презрительного отказа’.

Лексема *шиш*. 2. Просторечн. Кукиш. К счастию, старуха моя догадалась поставить на стол горячий кныш. Рука Фомы Григорьевича, вместо того, чтобы показать ***шиш***, протянулась к кнышу. Вечера на хуторе. Предисл. 2. (БАС). 3. Простореч. Полное отсутствие чего-либо: ничто, ничего. [Репетилов:] Женился наконец на дочери его, Приданого взял — ***шиш***, по службе — ничего. Гриб. Горе от ума, IV, 5. — Стал [поп] сбор с мужиков делать, а у тех и самих-то ***шиш***. Решетн. Ник. Знаменский. (БАС, т. 17, С. 1431; аналогично МАС, т. 4, С. 719, Ожегов-Шведова, С. 885).

Приведем примеры из НКРЯ[13] с переносным местоименным значением ‘ничего, ни одного предмета, ни одного явления’.

– И добавлял: — Только одному повезло, а другому — ***шиш***. И, наконец, конфиденциально наклоняясь к собеседнику, говорил на ухо… (*Тынянов Ю. Н.* Малолетный Витушишников).
– Очень хорошо помню, как опубликовали планы на вторую пятилетку в 1933 году, обещали поднять благосостояние в 2,5 раза, а граждане получили ***шиш*** (*Амосов Н. М.* Дневник).
– Очень расстроилась из-за вчерашнего тенора, он такой хорошенький… и я уж была уверена что он мой. А тут из-за них — ***фига***. Я не то что азартный до аукционов человек, я азартный до саксофонов (М. Письма из Санкт-Петербурга подруге в Саратов).
– Дак нас по закону тоже должны страховать, только ***фига*** (Красота, здоровье, отдых: Медицина и здоровье (форум, 2005)).
– Результат — колоссальная ***дуля*** от реальных князей жизни, зашибающих миллиардную маржу и президентские титулы, пока всякие «доценты с кандидатами» учат их непрошенному уму-разуму (*Сердюченко В.* Постновогоднее (2004)).
– Сколько-то погулеванит, потешится Гришаня, с грустью подумал Бурнашов, а в итоге останется от бравого соседа одна ***дуля***… (*Личутин В.* Любостай).
– Финансовые боссы показали своим западным кредиторам ***кукиш*** и отказались платить по долгам (*Геласимов А.* Год обмана).
– В общем, раз вы ей подарили, продемонстрировав таким образом недоверие ко мне и прочие обидные подозрения, не говоря уже о неблагодарности, то и вам ***кукиш***, сами платите свои налоги и мебель своей дочурке-стерве покупайте (*Соломатина Т.* Девять месяцев, или «Комедия женских положений»).

Лексемы ***кукиш, фига, шиш, дуля*** в части такого их общего значения, как ‘большой палец между указательным и средним в сложенной в кулак руке — грубый жест в знак издевки, презрительного отказа’ нередко входят в синонимичные ряды фразеологизмов, в которых экспрессивно-эмоциональный компонент данного местоименного значения / употребления усиливается.

Ни шиша / ни фига (нет). Нет у меня ***ни шиша***, жрать нечего. (*Толстой Л.* Власть тьмы). — Глядь, в кассе лишь одни расписки, А чистоганом ***ни шиша***

(*Бедный Д.* Друг надежный). — Семёнов сказал, что знает настоящее имя Одри. А я ему говорю — я думал, что Одри — настоящее. А он говорит — ***ни фига*** (*Геласимов А.* Нежный возраст).

Шиш / кукиш, фига с маслом. У тебя с Леной Коломбина, а у нас ***шиш с маслом*** (*Бурлаченко С.* Сорвиголова). — А мне надо дочку ещё воспитывать, в детсад её по утрам водить, и пацана хочу заиметь — заводишко этот не раньше чем через год достроим, а на Таймыре дел тоже невпроворот — ну, уж ***фигу*** вам ***с маслом*** (*Аксенов В.* Пора, мой друг, пора). — ... Либо сидела в туалете и мрачно таращилась на разводы кафельной плитки, опознавая то закинутую голову Нефертити, то в основном ***кукиш с маслом,*** разумеется, прогорклым (*Зеленина Г. С.* Куриная Слепота и ее обитательницы).

В примерах, приведенных в статье, лексемы ***кукиш, фига, шиш, дуля*** не называют, а указывают на предмет и выражают указание в именных категориях падежа, числа и рода, что в целом соответствует определению местоимения. В целом происходит трансформация содержания слова в связи с тем, что уходит функция называния и обозначения и лексемы приобретают указательно-отрицательное ситуативное значение. Полагаем, что процесс десемантизации слов ***кукиш, фига, шиш, дуля*** в обиходном общении опирается на обыденное знание, важным элементом которого является указание на предмет, явление, ситуацию, что дает приблизительное и подвижное представление о фрагменте действительности, достаточное в бытовой коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Апресян Ю. Д.* Словарная статья ВООБРАЖЕНИЕ // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Первый выпуск / под общ. рук. акад. Ю. Д. Апресяна. М., 1997. С. 44–46.

[2] *Урысон Е. В.* Сдвиг семантического акцента в значении лексемы (*предчувствие, голод, аппетит*) // Русский язык сегодня. Вып. 1: сб. статей / отв. ред. Л. П. Крысин. М.: Азбуковник, 2000. С. 456–463.

[3] *Зализняк Анна А.* Многозначность в языке и способы ее представления: монография. М.: Языки славянских культур. 2006. С. 20–73.

[4] *Карасик В. И.* Языковая кристаллизация смысла. Волгоград: Парадигма, 2010. С. 105.

[5] *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 34–40.

[6] *Рахилина Е. В.* Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М.: Русские словари, 2008. С. 116–140.

[7] *Никифорова Е. Б., Мордвинкина Е. С.* Эволюция семантики лексем лексико-семантической группы «сладости» в русском языке // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 6 (129). С. 94–99.

[8] *Апресян В. Ю., Апресян Ю. Д., Драгой О. В. и др.* О методе комплексного семантического, статистического и психолингвистического анализа многозначности // Русская речь. 2019. № 1. С. 12.

[9] *БАС* — Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1965.

[10] *МАС* — Словарь русского языка: В 4 т. 3-е изд., стер. М.: Русский язык, 1988.

[11] В БАС отдельно описывается слово ***фиг*** с прагматическим значением. В Словаре Ожегова-Шведовой (с. 839) ***фига*** и ***фиг*** зафиксированы как синонимы. ***Фига 2*** — и, ж. и ***Фиг***, -а, м. (прост.). то же, что кукиш.

[12] *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1994.

[13] *НКРЯ* — Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 21.09.2022).

Gryaznova, V. M.

North Caucasus Federal University, Russia

DEVELOPMENT OF PRONOMINAL MEANINGS OF NOUNS IN EVERYDAY SPEECH

The purpose of the article is to identify the specifics of the content of names, the nominative component of which is reduced in colloquial speech, as a result of which figurative meanings or uses are formed, for which it is characteristic to emphasize the indication of the subject, and not its naming, which allows these words to be attributed to situational pronominal. In general, the author concludes that everyday communication is based on an approximate knowledge, which is reflected in the process of desemantization of the studied names.

Keywords: meaning; usage; noun; desemantization; everyday speech.

Ерофеева Ирина Валерьевна

Казанский федеральный университет, Россия

erofeeva89@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВНУТРИЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В СТАНОВЛЕНИИ ЯЗЫКА РУССКИХ ЛЕТОПИСЕЙ

В статье рассматривается влияние внутрилингвистических и экстралингвистических факторов на формирование словообразовательной системы русского языка. Исследование проводится на материале русских летописей — разножанровых произведений, созданных в разных культурно-исторических центрах Русской земли. Доказывается, что употребление тех или иных производных форм в летописях обусловлено как спецификой использованных морфем, так и своеобразием жанра, тематики, места и условий написания памятника.

Ключевые слова: летопись; словообразование; внутрилингвистические и экстралингвистические факторы.

Вопрос о влиянии экстралингвистических факторов на развитие языка долгое время относился к числу спорных в лингвистической науке. Среди ученых-лингвистов существовало две противоположные точки зрения: согласно одной из них социальные факторы преувеличивались, согласно другой — недооценивались.

Известное положение Ф. де Соссюра о рассмотрении «языка в самом себе и для себя», поддержанное многими языковедами, достаточно быстро было признано недостаточным условием языкового развития. Мнение о том, что в становлении языковой системы взаимодействуют и внешние, и внутренние факторы, одним из первых высказал профессор Казанского университета И. А. Бодуэн де Куртенэ. В его исследованиях среди прочих концептуально значимых для науки дихотомий выделяется разграничение внутренней и внешней истории языка[1]. Под внешними факторами, влияющими на развитие языка, И. А. Бодуэн де Куртенэ понимал не только географические и этнографические условия, но и степень образованности носителей языка, уровень литературы, воздействие иностранных языков. Он считал, что материал для истории языка во многом совпадает с материалом для истории литературы и истории общества в целом[2].

Выдвинутые ученым идеи получили дальнейшее развитие в трудах его ученика — Е. Д. Поливанова, который продолжил разработку положения о роли экстралингвистических факторов в языке. Придавая особое значение социальным причинам языковых изменений, Е. Д. Поливанов отмечал неравнозначность воздействия внешних факторов на развитие разных уровней языковой системы. Самое большое влияние оказывают социальные факторы на лексику и фразеологию, потому что изменения в жизни общества влияют на них в первую очередь. «Лексика

(с фразеологией) — единственная область языковых явлений, где само содержание культуры (данного коллектива в данную эпоху) отражается более или менее непосредственно»[3]. Фонетика, морфология и синтаксис идут по пути количественного накопления изменений, приводящих с течением времени к качественному скачку, поэтому они в меньшей степени подвержены влиянию внешних факторов. При этом чем ниже уровень языка, тем менее его единицы подвержены преобразованиям и тем медленнее происходят в нем изменения.

Отдельного внимания в этом аспекте заслуживает такой уровень языковой системы, как словообразование. Словообразование занимает особое место в ряду других лингвистических подсистем, поэтому относительно его статуса существуют различные точки зрения в науке. Основной его единицей является словообразующая морфема, которая представляет собой наименьший языковой знак, имеющий и план выражения, и план содержания и выступающий как строительный материал для лексической системы языка. В то же время морфема — это неполнозначная единица, и свой семантический статус она получает только в составе производного слова, что сближает ее с грамматическими единицами.

На становление словообразовательной системы русского языка оказали значительное влияние как внешние, так и внутренние факторы языкового развития, что ярко обнаруживается в древнерусском тексте. Словообразование представляет собой деятельность, субъектом которой является «сам язык-народ, начиная с ранних стадий своего возникновения и развития»[4]. Первые оригинальные памятники письменности, в числе которых особое место занимают многочисленные летописные своды, дают богатый материал для изучения феномена воздействия внутри- и экстралингвистических факторов на язык. Древнейшие памятники этого жанра создавались в эпоху средневековья, культура которого формировалась в столкновении двух тенденций — стремления к сохранению традиций, с одной стороны, и воздействия реальной действительности — с другой. Первая тенденция, обусловленная богословием, отчетливо проявляется в погодных статьях церковной тематики, вторая — связанная с живой действительностью — в погодных статьях фольклорной и исторической направленности. В результате взаимодействия этих тенденций и зарождается новая форма языка.

Взаимосвязь истории языка и истории литературы в летописях проявляется наиболее отчетливо. Языковые особенности летописных отрывков, представляющих различные жанры древнерусской письменности, значительно различаются. В этом обнаруживается воздействие внешних факторов на язык. По мнению Д. С. Лихачева, до XVII века литературные жанры несли и внелитературные функции. Они использовались в богослужении, юридической и дипломатической практике и т. д.[5]

Летописи создавались в течение длительного времени, они были произведениями коллективных авторов, и, несмотря на то что летописцы были в основном монахами, не только события монастырской жизни, но и реальная жизнь попадали на страницы летописного повествования. Создание летописей было обусловлено внешними обстоятельствами — началом княжения того или иного князя, построением соборов, сменой архиепископов и иными важными для того периода событиями. При этом написание летописей происходило по заказу светских и духовных властей, поэтому летописцы отражали интересы определенных социальных слоев.

Летописание велось в разных культурно-исторических центрах русского государства, различавшихся в том числе и формами государственного правления того времени. Например, Новгородская I летопись старшего извода[6], составленная в период Новгородской республики, является памятником городского летописания, что определяет специфику ее языковой организации. «Повесть временных лет» по Лаврентьевскому списку[7] создавалась в Киево-Печерском монастыре, а потому относится к памятникам монастырского летописания. В «Повесть временных лет» вошло значительное количество произведений религиозного характера, включая агиографические, что обусловило своеобразие ее лексической организации.

В церковных жанрах использовался определенный набор языковых средств, представляющих религиозную сферу жизни. Среди них не только заимствованные целиком из греческого или старославянского языка слова, но и производные образования, прежде всего субстантивы, оформленные при помощи определенных словообразовательных средств. Их формирование происходило под влиянием собственно языковых факторов: так, образование наиболее продуктивного в сфере имен со значением отвлеченного действия суффикса *-(е)нија-* — это результат интеграции двух простых аффиксов: суффикса страдательных причастий *-(е)н-* и суффикса отвлеченного значения *-ија-*. Суффикс *-(е)нија-* относился к общеславянским формантам, однако его широкое распространение именно в церковных жанрах было поддержано экстралингвистическими причинами, в том числе необходимостью в номинации большого количества отвлеченных понятий, которые заняли важное место в лексической системе русского языка под влиянием христианской традиции.

Многие из имен на *-(е)нија(е)* подверглись терминологизации в религиозной сфере и стали обозначать традиционные церковные действия, обряды, ритуалы. Значительное количество таких образований отмечается в «Повести временных лет»: *пѣние* — ‘молитвенное пение, молитва’, *стояние* — ‘молитвенное стояние, молитва’, *кланяние* — ‘поклонение’, *исповѣдание* — ‘исповедь, покаяние’, *покаяние* — ‘сознание в грехах, раскаяние’, *чьтение* — ‘чтение богослужебных книг’

и т. д. Ряд имен подобного типа являются обозначениями действий, связанных с персонажами церковной мифологии, например: *въплощение* — ‘принятие телесного образа, рождение (о Христе) ’, *въскресение* — ‘возвращение умершего к жизни’, *исхожение* — ‘исхождение святого духа’ и др.

В Новгородской I летописи описание событий отличается местным характером и стилистической однородностью погодных статей, что обусловлено политической обстановкой в Новгороде. Язык новгородских летописей характеризуется краткостью, деловитостью стиля, в нем присутствует большое количество разговорных форм и диалектизмов. Поэтому формы на *-(е)нија(е)*, относящиеся к стилистически возвышенным, отмечаются здесь гораздо реже. Образования религиозной семантики с данным формантом встречаются в единичных случаях, и только в традиционных зачинах, устойчивых религиозных формулах, в составе наименований церквей и церковных праздников. В Новгородской I летописи имена на *-(е)нија(е)* преимущественно соотносятся с глаголами конкретного физического действия и служат для наименования исторических событий, происшествий городского значения, используются при описании пожаров, наводнений, знамений, разбойных нападений: *разграбление* — ‘разорение’, *кънъжение* — ‘княжеская власть, управление княжеством’, *рьзание* — ‘ржание’, *пирение* — ‘пир, пиршество’, *трясение* — ‘сотрясение, колебание’ и под.

При анализе образований второго центра словообразовательной системы русского языка — поля деятеля — также отмечаются значительные расхождения в памятниках. Большинство номинаций человека осуществлялось с использованием специальных морфем, в которых заложено представление о лице. К началу письменного периода сложилась целая группа суффиксальных морфем в сфере личных наименований: *-ьникъ, -ьць, -арь, -тель, -ыня, -(н)ица, -анинъ(-ане)* и ряд других, менее продуктивных. В древнерусский период некоторые из них имели стилистическую приуроченность: так суффикс *-тель* был связан с высокой, книжной традицией, поэтому образования с ним называют лиц по наиболее значимым для культуры того времени признакам. Они отмечаются прежде всего в произведениях религиозного характера, а в деловых памятниках относятся к числу редких форм. Поэтому в Новгородской I летописи образований на *-тель* всего 3, в то время как в «Повести временных лет» — 12 слов, причем это формы со специально-религиозным значением. Большинство из них имеют терминологизированную церковную семантику, являются номинацией лиц, либо служащих в церкви, либо являющихся персонажами священного писания: *служитель* — ‘служитель Бога’, *святитель* — ‘священнослужитель, священник’, *учитель* — ‘учитель церкви’, *мучитель* — ‘тот, кто притесняет, истязает’, *избавитель* — ‘спаситель, избавитель’.

Производные имена со стилистически нейтральным суффиксом *-ьникъ* также по-разному представлены в летописях: в их образовании четко прослеживается зависимость от возникающих ономасиологических потребностей в обозначении тех или иных лиц. Если для религиозных контекстов важны номинации лиц по признаку их принадлежности к церковной организации, по отношению к религии и нравственности, то в произведениях профанного содержания важны номинации лиц по роду деятельности, занятиям, профессии. Поэтому в «Повести временных лет» преобладают имена на *-ьникъ*, служащие наименованиями лиц по различным религиозным признакам: *въздержьникъ* — ‘тот, кто проводит свою жизнь в строгом воздержании; аскет, подвижник’, *постьникъ* — ‘монах, налагавший на себя обет воздержания от пищи, питья’, *кѢлеиникъ* — ‘прислужник высокопоставленной монашествующей особы, служка’, *кънижьникъ* — ‘знаток Библии, толкователь законов и правил религиозно-нравственного характера’; а в Новгородской I летописи превалируют имена на *-ьникъ*, служащие наименованиями лиц по отношению к ремеслу: *котельникъ* — ‘ремесленник, изготавливающий медную посуду’, *щитьникъ* — ‘мастер, изготавливающий щиты’, *серебрьникъ* — ‘серебряных дел мастер’, *каменьникъ* — ‘каменщик’ и под.

Таким образом, в двух основных сферах словопроизводства — в именах действия и именах со значением лица — в период начала русской письменности четко обнаруживается взаимодействие собственно лингвистических и внешних по отношению к языку факторов. С одной стороны, в соответствии с возникающими ономасиологическими потребностями в древнерусском языке складывается собственная система деривационных средств, которая начинает активно использоваться в процессах номинации. Конечно, и другие собственно языковые факторы оказывали свое влияние на развитие языка — падение редуцированных, унификация типов склонения, отвердение шипящих и многие другие. Но из низших по отношению к лексике уровней языка именно в словообразовании достаточно четко и последовательно обнаруживается зависимость от экстралингвистических факторов. В соединении с производящими основами, в которых заложено лексическое содержание, необходимое для выражения того или иного смысла, происходило рождение необходимых для определенной ситуации языковых единиц. Изучение производных единиц в составе древнерусских летописей позволяет пронаблюдать за зависимостью в их использовании от многих внешних по отношению к языку факторов: своеобразия жанрового состава, географических условий написания, политической ситуации, культурных и религиозных традиций, влияния других языков и т. п.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бодуэн де Куртенэ И. А.* Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 384 с.

[2] Там же. С. 69.

[3] *Поливанов Е. Д.* Статьи по общему языкознанию. Избранные работы. М.: Наука, 1968. С. 208.

[4] *Камчатнов А. М.* Введение в изучение русского исторического словообразования. М.: Директ-Медиа, 2022. С. 27.

[5] *Лихачев Д. С.* Историческая поэтика русской литературы. СПб.: Алетейя, 1999. С. 318.

[6] Новгородская первая летопись старшего извода / под ред. А. Н. Насонова. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950. С. 13–100.

[7] Повесть временных лет. Лаврентьевский список летописи // Полное собрание русских летописей. Т. 1. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 1–286.

Erofeeva, I. V.

Kazan Federal University, Russia

INTERACTION OF INTRALINGUISTIC AND EXTRALINGUISTIC FACTORS IN DEVELOPMENT LANGUAGE OF RUSSIAN CHRONICLES

The article examines the influence of intralinguistic and extralinguistic factors on the formation of the word-formation system of the Russian language. The study is conducted on the material of Russian chronicles — works of different genres written in different cultural and historical centers of the Russian land. It is proved that the use of certain derivative forms in the annals is due both to the specifics of the morphemes used, and the originality of the genre, subject, place and conditions of writing the monument.

Keywords: chronicle; word formation; intralinguistic and extralinguistic factors.

Жданова Елена Александровна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия

e-a-zhdanova@inbox.ru

НЕОЛОГИЗМЫ 90-Х ГОДОВ XX ВЕКА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕОЛОГИЗМОВ, ОБРАЗОВАННЫХ В РЕЗУЛЬТАТЕ КОНТАМИНАЦИИ)

Описывается употребление в начале XXI века зафиксированных в словарях новой лексики неологизмов конца XX века. На материале интернет-источников анализируется, какие новые слова, образованные путем контаминации, вошли в русский язык наших дней, а какие остались «языковой приметой» 90-х годов прошлого столетия.

Ключевые слова: неологизмы; неография; лексикографическая фиксация; контаминация; интернет-источники.

Новые слова, появившиеся в русском языке на конкретном этапе языкового развития, имеют разную историю, по-разному осваиваются носителями национального языка. Часть слов, созданных по продуктивным языковым моделям, даже в момент своего создания практически не воспринимается носителями языка как какая-то новая, не существовавшая ранее языковая единица. К подобным новообразования можно отнести, например, новые относительные прилагательные, зафиксированные в словаре НСЗ-90[1] (*культурно-благотворительный*, *культурно-деловой*, *латвийско-российский* и мн. др.). Видимо, подобные новации никогда не обладали эффектом новизны, а при необходимости они легко конструируются носителями языка по существующим законам русского словообразования. Другая часть новаций достаточно быстро закрепляется в языке, теряет «ореол новизны» и тоже перестает восприниматься в качестве неологизмов. Таковыми, видимо, можно считать наименования технических новинок, новых видов спорта или бытового обихода. Можем предположить, что новые слова с элементом *интернет-*, зафиксированные в НСЗ-90, будут восприниматься как новые теми носителями языка, которые помнят, что «эпоха Интернета» наступила относительно недавно. С течением лет новообразования *интернет-литература*, *интернет-пользователь*, *интернет-ресурсы* перестанут быть неологизмами, как перестали быть таковыми слова *телефон*, *кино* или *автомобиль*. Наконец, можно выделить еще одну группу новаций, которые, появившись в конкретную историческую эпоху, стали «приме-

Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ в рамках гранта «Активные процессы в русском языке Интернета: поликодовость, интерактивность, гипертекстуальность». № темы: Н-236-2_2023-2024.

той времени» и вскоре превратились в историзмы. К таковым можно отнести неологизмы, называющие реалии политики, а также быстро устаревшие наименования предметов техники (*ГКЧПисты*, *горбачевщина*, *дудаевщина*, *немцовки* и под.; новации с элементом *-пейдж-*: *пейджер-двойник*, *пейджинг-сервис*, *пейджинг-связь* и др.).

В рамках данного исследования была рассмотрена частотность употребления новаций, зафиксированных в НСЗ-90. Объектом исследования стали новообразования, возникшие в результате контаминации. Выбор такого объекта обусловлен рядом причин: контаминация традиционно рассматривается как неузуальный способ словообразования, однако в современном русском языке контаминированными оказываются не только окказионализмы, но и узуальные неологизмы. Наличие узуальных производных, видимо, можно считать доказательством того, что контаминация (в широком понимании этого термина) переходит в число узуальных способов словообразования.

В НСЗ-90 зафиксировано около 50 контаминированных производных, однако в некоторых случаях определение способа словообразования вызывало сомнения. В нашу выборку попало 30 производных, которые однозначно можно рассматривать как образованные в результате контаминации: *бизнесмент — бизнесмен + мент*, *детскотека — детская + дискотека*, *катастройка — катастрофа + перестройка*, *господарищи — господа + товарищи*.

Все эти новации имеют лексикографическую фиксацию и, таким образом, могут рассматриваться как узуальные неологизмы. Однако дальнейшая их судьба оказывается различной.

В ходе работы на каждый из неологизмов делались запросы в поисковых системах Яндекс (https://yandex.ru/) и Google (https://www.google.com/), а также проверялось наличие данных слов в Викисловаре (https://ru.wiktionary.org/wiki) и Национальном корпусе русского языка (https://ruscorpora.ru/new/). Ожидаемо, что не все новообразования были обнаружены во всех указанных базах: по данным на конец апреля 2023 года наименее репрезентативным оказался НКРЯ, в нем было обнаружено только 16 из проанализированных новообразований; в то же время в ответ на запросы в поисковых системах Яндекс и Google были обнаружены все рассматриваемые слова, хотя следует помнить, что результаты запросов в Яндексе и Google могут иметь большую погрешность (в частности, могут быть отсылки к метаязыковым источникам — словарям, в т. ч. НСЗ-90, лингвистическим исследованиям и под.). Тем не менее значительное количество ответов на конкретный запрос позволяет предположить, что неологизм 90-х годов XX века надолго закрепился в русском языке.

По справедливому замечанию исследователей, «современные компьютерные технологии значительно упрощают и ускоряют обработку ог-

ромных массивов текстовой информации, и это их преимущество стало общедоступным благодаря Интернету <…> Именно здесь аккумулирован огромный массив только что созданных письменных текстов разного жанра. <…> Поэтому именно результаты интернет-поиска дают сведения о тех тенденциях и фактах, которые только начинают появляться в речи»[2].

Обратимся к анализу конкретных языковых единиц, и начнем с тех, которые встретились только на сайтах Яндекс и Google, и не встретились ни в НКРЯ, ни в Викисловаре. К таким новациям относятся слова *Блохинвальд*, *господарищи*, *зюганат* и *ельцинат*, *мапулечка*, *пейджераст*, *рейволюция* и *сексомолец*. Часть из указанных новаций сейчас можно интерпретировать как историзмы, называющие реалии конца Советской эпохи или переходной эпохи 90-х годов (*господарищи*, *зюганат* и *ельцинат,* а также *пейджераст*). Новации *Блохинвальд* и *сексомолец* по своей природе являются обыгрыванием имен собственных (Онкологический центр им. Н. Н. Блохина, газета «Московский комсомолец»). Прагматическими причинами, слишком узкой семантикой, видимо, объясняется отсутствие фиксации в Викисловаре и НКРЯ новаций *рейволюция* и *мапулечки*.

Как отмечалось выше, все новации, в том числе и указанные, встречались на поисковых сайтах. Как правило, число результатов невелико — на сайте Яндекс исчисляется 2–3 тысячами, на сайте Google — несколькими сотнями. Неожиданно высокие результаты (3 млн) были получены в ответ на запрос *мапулечки* / *мапулечка*, однако анализ ответов объяснил этот факт: новация выступает как название магазина детских товаров в Саратове, а также название общественной организации — ассоциации отцов.

Следующую заметную группу представляют новации, не зафиксированные в НКРЯ, но обнаруженные в Викисловаре: *гайдарономика*, *демокрады*, *депутан* и *депутана*, *детскотека*, *экобус*. Как видно из примеров, в данной группе встречаются слова, относящиеся к экономико-политической сфере, а также название бытовых реалий. Интерес представляет неологизм *детскотека*, как самый частотный в анализируемой группе. В ответ на запрос этого слова Google выдает 16 400 результатов, Яндекс — только 3 000, но на Яндекс.Музыке обнаруживается альбом 2015 года «***Детскотека**. Танцевальные хиты*».

Незначительно количество контаминированных образований, которые зафиксированы в НКРЯ, но не описаны в Викисловаре: *приднестрофик*, *либералиссимус*, *Кинотавр*. Их отсутствие в Викисловаре легко объясняется специфичной, ограниченной сферой употребления данных новаций; тем, что слово *Кинотавр* является именем собственным. Показательно, что производное от данного неологизма *кинотаврский* зафиксировано в Викисловаре, а сам неологизм имеет широко представлен

в ответах на запрос на поисковых сайтах (124000 — Яндекс и 834000 — Google). Любопытным оказалось то, что слово *приднестрофик* фиксируется в текстах 10-х годов XXI века (2015 год, заметка, посвященная Приднестровской Молдавской Республике):

> *Впрочем, восторг сразу стихает, когда заходишь в магазин и осознаешь реальную покупательную способность «**приднестрофиков**»* (https://www.kp.ru/daily/26407.4/3281722/).

Во всех проанализированных нами источниках были встречены следующие контаминированные образования: *сетература* и *сетератор*, *квадроцикл*, *Рунет*, *демократура*, *восьмидерасты*, *бизнесмент*, *катастройка*, *лохотрон*, *бровеносец, досидент, грибалка*. Часть из этих новаций (*сетература*, *квадроцикл*, *Рунет*) называет новые денотаты и имеет все шансы оставаться в языке до тех пор, пока актуальны называемые ими реалии:

> *Чтобы вы могли выбрать и купить лучший **квадроцикл**, «Комсомолка» подготовила обзор достойных моделей на 2021 год* (https://www.kp.ru/putevoditel/tekhnologii/luchshie-kvadrotsikly/).

Другие новации называют реалии предшествующих эпох, которые по-прежнему значимы для носителей русского языка (*катастройка*, *бровеносец*).

Интересно отметить, что контаминированное производное *грибалка*, называющее далеко не новое явление, фиксируется в НКРЯ в дневниковых текстах конца 70-х — начала 80-х годов XX века. Запросы на поисковых ресурсах отражают частотность данного слова, в том числе встретились контексты наших дней:

> ***Грибалка** или как я открыл осенний грибной сезон* (https://zen.yandex.ru/media/id/5e99f20b65d5b620781ebe7a/gribalka-ili-kak-ia-otkryl-osennii-gribnoi-sezon-5f4c009da1f2813821e2c8bd); *На **грибалку**! Второй — осенний — слой уже на подходе* (Нижегородская правда) (https://pravda-nn.ru/articles/na-gribalku-vtoroj-osennij-sloj-uzhe-na-podhode/).

Это, видимо, указывает на то, что шутливое название «тихой охоты» закрепляется в русском языке.

Наконец, такие новообразования, как *лохотрон* называют реалии, пышным цветом расцветшие в «лихие 90-е», но, к сожалению, сохраняющие свою актуальность и в наши дни:

> *Инвестиционный **лохотрон**: популярные способы потерять свои деньги в 2020 году* (https://vc.ru/finance/123133-investicionnyy-lohotron-populyarnye-sposoby-poteryat-svoi-dengi-v-2020-godu-chast-vtoraya).

Итак, обращение к НКРЯ, электронным словарям и поисковым сайтам помогает проследить судьбу отдельно взятого неологизма, спрогнозировать вероятность его закрепления в национальном языке на долгое время. Показательным и неслучайным, на наш взгляд, оказывается пе-

речень наиболее частотных контаминированных производных: это неологизмы *квадроцикл* (10 млн, по данным Яндекса), *лохотрон* (4 млн, по данным Яндекса) и *Рунет* (3 млн, по данным Яндекса).

Новые слова, появившиеся в языке в конкретную эпоху, имеют разную «продолжительность жизни». При этом использование современных технических средств позволяет проследить частотность употребления конкретного неологизма, степень его закрепления в языке. А наличие контаминированных узуальных неологизмов, которые не только получили лексикографическую фиксацию, но и употребляются в новейших текстах, а следовательно, закрепляются в языке, служит аргументом в пользу того, что контаминация в русском языке начала XXI века может считаться узуальным способом словообразования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *НСЗ-90* — Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: В 3 т. / отв. ред. Т. Н. Буцева. СПб.: ДМИТРИЙ БУЛАНИН, 2009–2014.

[2] *Петрухина Е. В., Дедова О. В.* Интернет как источник лингвистической информации (для изучения динамики русского словообразования) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. № 57. С. 137–159.

Zhdanova, E. A.

Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia

NEOLOGISMS OF THE 1990S IN THE INTERNET SPACE (BASED ON NEOLOGISMS FORMED AS A RESULT OF CONTAMINATION)

The author argues that usage of neologisms of the end of 20th centuries is described. On the materials of Internet source the author analyzes, how the new Russian words, which were fixed in dictionary of neologisms in the end of 20th century, are taken in current Russian.

Keywords: neologisms; neography; lexicographical fixation; contamination; Internet source.

Зиновьева Елена Иннокентьевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

e.i.zinovieva@spbu.ru

ОБИХОДНО-ДЕЛОВАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ МОСКОВСКОЙ РУСИ КАК ОСНОВА ФРАЗЕОСИСТЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются различные разряды устойчивых сочетаний в обиходно-деловом русском языке XVI–XVII веков. Приводятся их структурные модели и классификация по отношению к современному русскому языку. Иллюстрируются системные связи единиц, динамические языковые процессы, приводящие к формированию современного фразеологического фонда.

Ключевые слова: фразеологизм; старорусский язык; значение; национальный язык.

Эпоха Московской Руси — значимый период в истории русского языка, это начальный период формирования национального русского языка, характеризующийся активно происходящими динамическими процессами в языковой системе на всех ее уровнях. Особенно показательны в этом отношении лексическая и фразеологическая подсистемы, быстро реагирующие на экстралингвистические факторы, отражающие исторические, социальные и бытовые реалии жизни народа, традиции, правовые нормы, систему ценностей, некоторые черты менталитета носителей языка.

Фразеология старорусского языка привлекала и продолжает привлекать внимание лингвистов. Изучению семантики и функционирования разных разрядов фразеологических единиц посвящены работы Н. Г. Самойловой[1], Л. А. Гараевой[2], Н. Г. Благовой[3], Л. М. Любимовой[4], Е. В. Генераловой[5] и других ученых.

Источниками для настоящего исследования послужили опубликованные выпуски «Словаря обиходного русского языка Московской Руси XVI–XVII вв.» (вып. 1–9) и картотека словаря, которая хранится в Межкафедральном словарном кабинете им. проф. Б. А. Ларина на филологическом факультете СПбГУ. Цель исследования — изучение фразеологического корпуса старорусского обиходно-делового языка как системы и как базы для современного русского национального языка.

Устойчивые языковые единицы обиходно-делового русского языка XVI–XVII веков очень неоднородны по своему составу, степени семантической слитности компонентов, стилистической отнесенности, их можно отнести к фразеологизмам в широком понимании термина. В состав фразеологического фонда старорусского языка входят следующие разряды единиц:

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 23–28–00038 «Истоки русской фразеологии: проект дифференцированного исторического словаря фразеологических единиц русского языка XVI–XVII веков».

– ***собственно идиомы*** (*спихнуть на чей-либо ворот* ‘переложить заботы на кого-либо’, *впасть в чьи-либо руки* ‘оказаться плененным, захваченным врагом’, *из (с) ума выводить кого-либо*; *выпиться из ума*; *кости выломать* ‘жестоко избить кого-либо’ и др.);
– ***стереотипные формулы*** (*поить и кормить и, вскормив, промыслу выучить*; *не въезжать (не всылать) ни по что к кому-либо* — формула запрета на вмешательство представителей власти в хозяйствование монастырей, помещиков; *в (о)дер(е)нь) без выкупа* — в формуле купчих грамот: ‘в вечное владение, без права выкупа’; *не иметь где главы подклонить* — ‘не иметь пристанища, приюта’ и др.);
– ***составные наименования*** (*выимок хвостовый* ‘вырезанная из целой шкурки хвостовая часть’, *выносной ковш* ‘сосуд, в котором разносят питье’, *выпадок змиев* ‘нарыв на кончике пальца, панариций’, *вялый сыр* ‘вылежавшийся творог’ и др.);
– ***плеонастические сочетания*** (*воровски воровать*, *вылазить на вылазку*, *вынимать выемкою, дело делать* и др.);
– ***предложно-падежные сочетания*** (*до времени*, *по вестям, на весну, за неволю, за свое, у грудей, у кабалы, на выручку* и др.), часть единиц последней группы со временем окончательно фразеологизируется, часть пополняет разряд наречий.

Основными критериями отнесения всех указанных сочетаний к фразеологизмам служат их устойчивость и повторяемость в текстах разножанровых письменных памятников делового и обиходно-разговорного характера, таких как челобитные, купчие, кабалы, указы, отписки; разговорники, составленные иностранцами; статейные списки русских послов; сатирические повести; фольклорные источники и др.

По отношению к современному языку, в обиходно-деловой фразеологии Московской Руси можно выделить следующие устойчивые единицы:

1) употребляющиеся в той же форме и в том же значении, что и в современном русском языке, например: *замять дело*, *изливать душу кому-либо, от всей души, голова кругом идет, не видеть ни зги, волосы дыбом, потерять время, не дрогнет рука, давать взаймы, метать (бросать) жребей, держать в руках, держать в памяти, делом не плошать, житья нет от кого, от чего-либо, дело не станет за кем-либо, на черный день, после дождика в четверг, за глаза (говорить), душа в душу с кем-либо быть, дым столбом, не игрушка, житье-бытье, в рот глядеть кому-либо, глядеть во все глаза, бес (черт) знает, изо дня в день, из году в год* и др.;
2) не вышедшие за пределы рассматриваемого хронологического среза, например: *дать могорец, дать примка* ‘обеспечить прибыль в торговой сделке’, *дать Божию правду кому с кем* ‘решить судебное дело поединком’, *убогий дом* ‘построенный за городом сарай с ямой, где клали убитых и умерших на улице, которых погребали в семик (седьмой четверг после Пасхи)’, *пешее воровство* ‘солдаты-бродяги, занимавшиеся кражами’, *глухие животы* ‘имущество, не вошедшее в опись’, *глядеть из чужих рук* ‘зависеть от кого-либо’, *глядеть к лесу* и *глядеть в воду* ‘тяготясь местом пребывания, намереваться его оставить, покинуть’, *ходить для зипуна (за зипуном)* ‘добывать богатство набегами, разбоем’, *дать суд с головы* ‘произвести судебную процедуру заново’, *слаться из виноватых на кого-либо* ‘в связи с обвинением призывать в свидетели кого-либо, ссылаться на что-либо’; *вынимать след* ‘брать землю из человеческого следа, чтобы навести порчу’, *выемка огней* ‘запрещение разведения огня в жилых и хозяйственных помещениях’, *из-под сабли* ‘принудительно, насильно, под угрозой смерти’ и др.;

3) сохранившие форму, но изменившие свое значение в современном языке, например: *кричать караул, взять на душу, дела нет до кого-чего-либо, добрые люди, кто во что горазд, без вины виноватые* и др.; а также сохранившие значение, но изменившие форму: *душа загорелась* ‘о возникшем желании выпить’ ср. современное *душа горит*; *единым (одитным) духом* ‘без остановки, сразу в один прием’, ср. *одним духом*; *легкая (скорая и горячая) денежка* ‘быстрый доход без труда’, ср. *легкие деньги; ни словами выговорить, ни письмом описать* ‘о чем-либо удивительном, необычном’, ср. *ни в сказке сказать, ни пером описать.*

Все три указанных разряда представляют интерес для изучения. Фразеологические единицы (ФЕ) первого разряда уже составляют значительную часть от общего корпуса устойчивых выражений рассматриваемого периода функционирования языка, показывая близость этого синхронного среза русского языка к современному его состоянию. ФЕ второго разряда во многом позволяют реконструировать языковую картину мира жителей Московской Руси, номинируя реалии того времени и давая представление о разных сферах жизни людей — торговле, быте, правовом регулировании, суевериях и религии, социальном укладе.

Третий разряд ФЕ позволяет наблюдать очень интересный и важный переходный этап, этап формирования фразеологизма из свободного сочетания. Часто свободное сочетание XVI–XVII вв. служит прототипом для образования фразеологизма. Так, *кричать караул* в современном языке имеет значение ‘о крайне трудных обстоятельствах, нестерпимом положении’. Данная ФЕ в памятниках XVI–XVII вв. имела прямое значение ‘звать стражу’, следы этого значения сохраняются в современном употреблении *Хоть караул кричи*! Устойчивое сочетание *добрые люди* в современном языке обозначает хороших людей, достойных уважения. В эпоху Московской Руси эта единица имела значение ‘свидетели из числа уважаемых жителей, соседей’. Разговорная ФЕ современного языка *кто во что горазд* употребляется в значении ‘каждый по-своему, вразнобой, несогласованно’. В пословице XVII века фразеологизм используется в значении ‘кто на что способен, кто что умеет’: *Хто во што гораздъ, тот темъ и промышляетъ* (Сим. Послов., 149, XVII в.). ФЕ *без (из) вины виноват(-ы)* имело значение ‘обвиненный(ые), осужденны(ые) без основания’. В современном русском языке эта единица используется в значении ‘о невиновном, который вынужден отвечать за чужую вину’. В данном случае исчезла вариантность формы ФЕ, и произошел семантический сдвиг значения.

ФЕ современного русского языка *ни кола ни двора* означает высшую степень бедности субъекта, этот фразеологизм восходит к деловой стереотипной формуле описей недвижимого имущества и земли — *нет (ни) двора ни кола (ни пашни)* ‘о незаселенном, незастроенном, не использованном для хозяйственных нужд месте, пространстве’. Колом назывался небольшой участок пахотной земли. Фразеологизм *дела нет до чего-либо* употребляется в настоящее время в значении ‘не касается

кого-либо', выражение используется как равнодушный отказ от вмешательства во что-либо, от помощи кому-либо, от решения каких-либо вопросов. По происхождению эта ФЕ также является стереотипной деловой формулой, имевшей в грамотах старорусского языка значение 'нет имущественных претензий к кому-либо по поводу чего-либо'.

ФЕ *дневать и ночевать* имеет в современном языке значение 'проводить где-либо все время или очень много времени', в период Московской Руси эта ФЕ была многозначна и употреблялась в следующих значениях:

а) 'проводить целые сутки в одном месте';
б) 'постоянно находиться, проживать где-л.';
в) 'нести очередную суточную службу'.

По сути современное значение некогда полисемантичной единицы является синкретичным.

Данные языка Московской Руси позволяют решить вопрос о первой письменной фиксации фразеологизма. Так, фразеологизм *не видеть ни зги* 'быть слепым' впервые зафиксирован под 1636 годом в материалах такого памятника, как «Слово и дело государево» при описании дряхлого слепого старца.

ФЕ рассматриваемого периода отличаются конкретностью, прозрачной внутренней формой и образностью. Ср., например:

держать у себя на постели 'иметь в наложницах'; *разрубить долг* 'рассчитать, кто кому сколько должен'; *не знать дома* 'вести разгульный образ жизни'; *ограбить (переграбить, пограбить) донага* 'ограбить полностью, отобрав все имущество, включая одежду'; *пить донага* 'пьянствовать, пропивая все наличное имущество, включая одежду'; *отнять дороги* 'воспрепятствовать передвижению кого-либо'; *и не дохнуть* 'скончаться, испустить дух'; *досудиться до креста* 'дойти при рассмотрении тяжбы до присяги'; *костью чьей-либо двинуть* 'нарушить чью-либо предсмертную волю', *изъесть чью-либо голову* 'заставить много думать о себе, послужить поводом для долгих раздумий' и многие др.

Ряд ФЕ рассматриваемого периода полисемантичны. Так, например, выражение *дать свет видеть кому чем* имеет следующие значения:

а) 'помочь кому-либо, поддержать кого-либо в тяжелом положении; получить помощь, поддержку от кого-либо';
б) 'возвратить кого-либо к обычной жизни; избавить от мучений, страданий; вернуться с помощью кого-либо к обычной жизни'.

ФЕ *без выноса (-у)* употребляется в значениях:

а) 'со всем имуществом';
б) 'не разглашая что-либо, не выдавая кого-либо'.

Фразеологизм *быть в казни кому от кого-либо* функционирует:

а) в формуле грамот в значении 'быть наказанным кем-либо';
б) имеет значение 'быть признанным виновным, заслуживающим наказания'.

ФЕ рассматриваемого периода обнаруживают омонимию. Так, омонимичными являются фразеологизмы *душой да (и) телом* в значении

‘полностью, целиком’ и в значении ‘без всякого имущества, сохранив только жизнь’. Синонимом ко второму омониму выступает ФЕ *уйти душою*. Между ФЕ наблюдаются также отношения синонимии и антонимии. В качестве синонимичных выступают, например, образные формулы определения границ земельных участков:

> *что... исстари потягло(-ли) к чему; что... потягло исстарины к чему; что... исстаро потягло; куды ходил топор (плуг) и коса и соха; покаместа ходила коса и соха и топор исстари.*

Антонимичными являются, например, ФЕ *по делом* и *не за дело*.

ФЕ анализируемого периода свойственна широкая лексическая и грамматическая вариативность:

> *в воду бросить (вкинуть, метать (пометать))* ‘утопить’; *должать (задолжать, одолжать(ся), обдолжать) великим(-и) долгом (долгами, долги)*; *быть* (*сидеть, ходить, жить*) *у государева* (*государских, великих государей*) *дела* (*дел*), (*в государевых делах*) — ‘находиться на государственной службе’.

Ряд ФЕ выполняет усилительную функцию, при этом средства создания усилительности могут быть разными, например, используется прием сдваивания синонимов: *не знатно и не ведомо*; плеонастическое сочетание может интенсифицироваться определительным местоимением *всякий*: *изобижать всякими обидами;* негативно оценивающее интеллектуальные способности существительное сопровождается определением-прилагательным со значением ‘не имеющий ума’: *дурак безумный*.

Таким образом, фразеологический корпус обиходно-делового языка Московской Руси представляет собой систему, единицы которой связаны семантическими отношениями. В этой системе наблюдаются интенсивно идущие динамические процессы, которые впоследствии приводят к формированию фразеологического фонда национального русского языка. Для удобства исследования и представления в историческом фразеологическом словаре необходим дифференцированный подход к анализу различных разрядов рассмотренных ФЕ старорусского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Самойлова Н. Г.* Устойчивые словосочетания в частной переписке XVII — начала XVIII вв.: (К вопросу о формировании устойчивых словосочетаний): автореф. дис. ... канд. филол. наук / Моск. Обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской. М., 1969. 17 с.

[2] *Гараева Л. А.* Устойчивые словесные комплексы древнерусских воинских повестей XII — начала XVII веков: Структурные и идеографические аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Челябинск. гос. ун-т. Челябинск, 1997. 19 с.

[3] *Благова Н. Г.* Становление русской юридической терминологии в начальный период формирования национального языка: дис. ... д-ра филол. наук / СПбГУ. СПб., 2002. 375 с.

[4] *Любимова Л. М.* Социальные модели устойчивых формул деловых памятников как объект исторической фразеологии // Вестник Читинского государственного университета. 2009. № 4 (55). С. 134–140.

[5] *Генералова Е. В.* Составные наименования в истории языка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2014. № 3. С. 110–121.

Zinovieva, E. I.

Saint Petersburg State University, Russia

PHRASEOLOGY OF BUSINESS DOCUMENTS AND MONUMENTS OF COMMON LANGUAGE OF MOSCOW RUS' AS THE BASIS OF THE PHRASEOLOGICAL SYSTEM OF THE NATIONAL RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with various categories of stable combinations in the common-business Russian language of the 16–17th centuries. Their structural models and classification in relation to the modern Russian language are given. The system connections of units, dynamic language processes leading to the formation of the modern phraseological fund are illustrated.

Keywords: phraseological unit; Old Russian language; meaning; national language.

Зуева Ольга Владимировна

Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь

zuyeva.volha@gmail.com

ОБОЗНАЧЕНИЯ ЭПИСТОЛЯРНЫХ ТЕКСТОВ В ДРЕВНЕРУССКОМ И СТАРОРУССКОМ ЯЗЫКАХ: СЛОВА С ВНУТРЕННЕЙ ФОРМОЙ ‘ТО, ЧТО ПИСАНО’ И ИХ ПРОИЗВОДНЫЕ

Показаны особенности функционирования в древнерусских и старорусских письменных памятниках слов, имеющих внутреннюю форму ‘то, что писано’ и обозначающих эпистолярные тексты. Выявлено, какие разновидности писем номинируются этими словами. Установлено, на каком этапе истории русского языка *пис(ь)мо* закрепляется как «универсальное» обозначение эпистолярного текста.

Ключевые слова: эпистолярный текст; жанровое обозначение; древнерусский язык; старорусский язык.

В древнерусском и старорусском языках представлен широкий ряд слов, обозначающих эпистолярные тексты. Это слова разного происхождения: грецизмы — лексические и семантические кальки (*грамота*, *хартия*, *епистолия*, *послание*, *писание*), лексические заимствования из «простой мовы» или из польского языка (*листъ*, *цедула*), исконные восточнославянские номинации (*грамотица*, *писаньице*, *бересто* и др.). Мы изучаем семантическую историю названий эпистолярных текстов в связи с исследованием эволюции эпистолярного жанра в письменной культуре восточных славян. В данной работе представлены результаты наблюдений над функционированием метонимических номинаций, объединенных общностью внутренней формы ‘то, что писано’, и производных от этих номинаций слов в древнерусском и старорусском языках. Современное «универсальное» обозначение эпистолярного текста, *письмо*, являющееся достаточно поздним, также относится к этой группе. Большинство слов, которые мы далее анализируем, являются многозначными (однозначные — *пис(ь)мецо*, *писаньице*); нас интересует их употребление только как названий различных видов писем. Источники исследования — словари древнерусского и старорусского языков, исторический корпус Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ[1]), издания эпистолярных памятников. Примеры приводятся так, как в публикациях, за исключением мены по техническим причинам йотированного аза на *я* в двух фрагментах из кормчих, цитируемых по Словарю древнерусского языка XI–XIV вв.

Писание. Книжная номинация, восходящая к старейшим славянским переводам. Значение ‘то, что написано, переписано’, в том числе ‘письмо, письменное обращение, послание’[2], фиксируется

в древнерусском языке с XII века. В древнерусских переводных сочинениях XI–XIII вв. слово используется как обозначение следующих разновидностей писем:

1) духовное послание: *к клирикъ иподьякона нашего.* ***писани****є вашея любъве. съ вьсѣмъ блг҃одарен(и)емь приялъ быхъ* — в оригинале греч. *γραμματα* (Ефремовская кормчая, XII в.[3]);
2) послание-уведомление, имеющее юридическую силу: *Моу(ж) въ ѡтшествиі си ѿ дому своего. можетъ хо(д)таемь. іли посланьемь* ***пісанья*** *бракъ створити...* — в оригинале греч. *διά ἐπιστολής* (Рязанская кормчая, 1284 г.[4]) — дискуссионен вопрос о жанровом аналоге такому письму в древнерусской коммуникации;
3) официальное послание — для обозначения писем царей, живших в древние эпохи: *а ѡ* ***писании****, є(ж)же тї писа фараонъ, то не печалєнъ буди* — слова, обращенные Акиром к царю Синагрипу; ср. в этом же тексте: *и посла фараѡнъ цр҃ю синагрипу, напїса грамоту, а рка тако...* (НКРЯ. Повесть об Акире Премудром (сер. XI — первая треть XIII века).

По отношению к царскому посланию в последнем примере используются слова *писание* и *грамота*: они функционируют как абсолютные синонимы, причем в этимологическом отношении имеют одну внутреннюю форму.

В оригинальном древнерусском сочинении слова *писание* и *грамота* как синонимы употреблял Владимир Мономах — для обозначения княжеских посланий:

Послушах сына своего, написах ти грамоту: аще ю приимеши с добромь, ли с поруганьемь, свое же узрю на твоем ***писаньи***[5].

В старорусском языке слово *писание* ‘эпистолярный текст’ номинирует любые разновидности старорусских писем: от официального духовного до частного бытового (и в этом оно полностью равнозначно другой кальке — *написание*, не анализируемой здесь в связи с отличием внутренней формы, а также лексическому грецизму *епистолия*). В «Слове похвальном» инока Фомы (1450–1455) несколько раз употреблена форма множественного числа *писания* как pluralia tantum: в тексте официального послания великого князя Бориса Тверского византийскому императору Иоанну VIII Палеологу, включенном в «Слово...»:

Писания *же твоя, еже ми еси прислал к намъ, и азъ сиа любовно приахъ*; в самом тексте «Слова...»: *Фома же... приимъ таковая* ***писаниа*** (НКРЯ. Инока Фомы Слово похвальное (1450–1455)).

Это не уникальные примеры: такое же употребление, например, в переводной «Александрии» XI–XIII вв. В старорусском языке происходит «расширение» сферы функционирования слова: из престижного, культурного общения, из книжных сочинений к середине XVII века оно переходит в обиходную коммуникацию. Если в «Повести о Савве Грудцыне» использование слова *писание* для обозначения частного письма от матери к сыну соответствует книжному стилю литературного сочинения:

Мати же, о нем таковое слыша..., и пишетъ к нему ***писание*** *<...> Егда же прииде к нему* ***писание****, он же, прочет, посмѣялся...* (НКРЯ. Повесть о Савве Грудцыне (1660–1670)),

то текстам подлинной частной переписки второй половины XVII века оно придает большую «литературность»:

при сем ***писании*** *тебе приятелю Ѳетка Ѕиновев челом бьет а в доме твае дал бгъ все ѕдорово* (НКРЯ. Ф. Зиновьев. Ф. Зиновьев В. Т. Вындомскому (1650–1720)) и др.

В старорусских письмах XVI–XVII вв. появляется уменьшительная номинация ***писаньице*** (*писанейце*, *писанейцо*). Она встречается в посланиях интеллектуальной тематики:

Азъ бо желаю, дабы ***писанейцо*** *сие неученное твоимъ ученнымъ ушесем тако бы сладко было, якоже устомъ моимъ сладка твоа рыбица* (НКРЯ. Федор Карпов. Послание митрополиту Даниилу (1522–1539)); *И аще ко вратом смертным приближусь, и сие* ***писанейцо*** *велю в руку собе вложити...* (НКРЯ. Андрей Курбский. Третье послание Вассиану Муромцеву (1564–1583)).

Слово используется в частных деловых письмах середины — второй половины XVII века как их самоназвание — но или в переписке с духовным лицом, или в тексте, тщательно обработанном стилистически:

А бил я челом, чтоб вам пожаловать, учинить против моево ***писаньица****, что преж сего о чем я бил челом вам, государи, и писал* (НКРЯ. Письмо («грамотка») Федора Петровича Строганова из Вологды архимандриту Кирилло-Белозерского монастыря Митрофану с братией (23.06.1657)); *и против гсдрь сего* ***писанеица*** *извол ко жнѣ* (жене) *ѡтписати ѕ детиною моимъ многогрѣшныии раб ѡтца и сна и стго дха блгодат гсдня по словенски же Івашко Крюков челом бью* (НКРЯ. И. Крюков. И. Крюков Викуле Ивановичу (1650–1720)).

Писмя/писмена. В значении ‘письмо, послание’ это многозначное слово известно с XII в.:

ап(с)лскоѥ писмѧ ґлюштеѥ. (*τὸ... γράμμα*) (Ефремовская Кормчая[6]) —

здесь им названо апостольское послание. В исследованном нами корпусе среди эпистолярных обозначений фиксируется с конца XV века, причем только в форме множественного числа:

Сего ради общему всем отцю, старийшому же в святителех паче всех и учителю изрядну сими нашими ***писмены*** *твое молим добродетелное съвръшение* (НКРЯ. Старец некоего монастыря Дементий. Фрагмент формулярного извода послания старца некоего монастыря Дементия митрополиту Симону (1495–1507)); *А о еже к нам* ***писменми*** *дерзовении, яко непостыдно отвѣтъ сотворяеши, азъ и хвалю, и дивлюся тому, и приемлю еже со истинною благосмѣльство...* (НКРЯ. Максим Грек. Послание Максима Грека к Федору Карпову (1518–1519)); *Но и чрезъ сія нашего царскаго величества* ***писмена*** *вамъ, брату нашему, творимъ явленно* (НКРЯ. Царская грамота к датскому королю Фредерику III (31.07.1662)) и др.

Эпистолярное значение у *писмена* в этих и других контекстах скорее вероятно, чем определенно; составители «Словаря русского язы-

ка XI–XVII веков» вообще его не приводят, ограничиваясь формулировкой ‘3. Письменный текст различного характера и назначения; то, что написано’[7]. Слово имело книжный характер, отмечено как обозначение письма интеллектуальной тематики, письма неизвестного содержания от одного духовного лица к другому, вышестоящему духовному лицу (в формулярном изводе), а также как обозначение дипломатического послания.

Пис(ь)мо. Самое «молодое» из описываемых эпистолярное обозначение: в «Словаре древнерусского языка XI–XIV вв.» для слова вообще не указывается жанровая семантика; в «Словаре русского языка XI––XVII вв.» она не конкретизируется: ‘3. Письменный текст различного характера и назначения’[8]. В НКРЯ широко отражено его употребление в старорусских источниках для обозначения записей в писцовых книгах, изложенной в документе информации, любого записанного текста. Со 2-й пол. XVI века так массово обозначаются дипломатические грамоты и их содержание.

В русско-нижненемецком разговорнике Т. Фенне 1607 года слово *писмо* переводится как *schrifft* ‘написание / написанное’, а слово грамота — как *breff* ‘письмо’[9]. Пример этот неоднозначный для интерпретации слова *пис(ь)мо* именно как жанрового обозначения. Впрочем, с первой половины XVII века отмечено употребление номинации в «чистом» эпистолярном значении — см. об официальном деловом письме:

> *И говорил де Ростригa Гришка с клятвою... «И как де есми воеводе под клятвою в* ***письме*** *своем писал, чтоб скорее к неделе со всеми людьми был готов и промышлял бы неоплошно»* (НКРЯ. Пискаревский летописец (1600–1650)).

С середины XVII века слово *пис(ь)мо* используется для обозначения частных и официальных писем светского содержания (как от мирских, так и от духовных лиц):

> *...что де нынѣшнымъ прямымъ вѣстямъ отъ выходцовъ вѣдомъ есть, которые отъ непріятелей изъ полку выходятъ, также де изъ Риги въ* ***писмахъ*** *пишутъ, что гетманъ Михайло Патьца стоитъ подлинно подъ Иноборскомъ...* (НКРЯ. Грамота патриарха Никона архимандриту Филофею (11.12.1665)); *Писал я к тебе многижды, велел к себе отписат(ь), где у тебя анис лежит, и от тебя ко мне про то* ***пис(ь)ма*** *нет ни единои строки, и тебе б ко мне отписат(ь) где он лежит* (НКРЯ. Грамотка приказчика К. Хомутова и старосты И. Маркатова из с. Спасское (04.1682)) и др.

В «Повести о Савве Грудцыне» слово *пис(ь)мо* употребляется как абсолютный синоним слову *писание*:

> *Мати же, о нем таковое слыша..., и пишетъ к нему писание <...> Она же паки посылает второе* ***писмо****, и третие...* (НКРЯ. Повесть о Савве Грудцыне (1660–1670)).

К концу XVII века появляются уменьшительные номинации ***пис(ь)мецо*** (***писемцо***), ***пис(ь)мишко*** — обозначения частных бытовых и деловых писем, в том числе отправляемых духовными лицами:

і знакомцу ево Мартыну Ѳедоровичю Суворову ***писмецо*** *я дал о памятстве* (НКРЯ. А. Степанов. А. Степанов А. И. Кроткову (вторая половина XVII — начало XVIII века)); *После прежнаго моего* ***писмишка****... мастера Ивана Деня не стало умре* (Петр I, 1698)[10].

К концу XVII века *пис(ь)мо* еще не было родовым обозначением эпистолярного текста, но становилось им на протяжении первой половины XVIII века. Например, Петр I в на рубеже веков широко использует эту номинацию (хотя в зависимости от фактора адресата и содержания текста использует также слова *писание*, *листъ*, *цыдулка*). Переработка «Азбучного письмовника» («Сказание и начертание епистолиям...») в Петровское время озаглавлена так: «Каким образом писать и х кому **письма**»[11] (впрочем, раздел «Риторики» первой четверти XVIII века называется «О образех *епистолии*»[12]). В 1731 году в «Немецко-латинском и русском лексиконе» Э. Вейсмана приводятся три синонима для перевода: «Brief, epistola, писмо, грамотка послание»[13] — то есть всё то, что «не документ», можно назвать письмом, или грамоткой, или посланием. Примечательно отсутствие слова *писание* и употребление номинация *грамотка*, а не *грамота*: значит, к XVIII веку слово *грамота* уже ушло из эпистолярного употребления.

Выводы. Слова *писание* и *писмя/писмена* использовались в древнерусских переводных и оригинальных сочинениях для обозначения эпистолярных текстов, созданных духовными лицами и обладавшими высоким статусом светскими лицами — то есть текстов, имевших особое культурно-социальное значение (именно поэтому эти номинации используются в «книжных» произведениях). Метонимические переносы, обусловливающие производное эпистолярное значение, у заимствованных лексем — семантических калек унаследованы от языка-источника. На протяжении старорусского периода *писание* проникает из книжной сферы в обиходную, сохраняя стилистическую маркированность; появляется производное от него *писанейце*. В старорусском языке название *писание* не относится к какой-то определенной разновидности писем. *Писмена* не расширяет семантики и остается словом высокого стиля, в старорусском языке функционирует как pluralia tantum. Номинация *пис(ь)мо* закрепляется как обозначение эпистолярного текста со второй половины XVI века. Со второй половины XVII века фиксируются слова *пис(ь)мецо* (*писемцо*), *пис(ь)мишко*. С конца XVII века и на протяжении первых десятилетий XVIII века *пис(ь)мо* становится основным жанровым наименованием, стилистически и семантически нейтральным.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Национальный корпус русского языка. 2003–2022 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 25.03.2023).

[2] Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.): В 10 т. Т. 6: (овадъ — покласти) / гл. ред. И. С. Улуханов. М.: Рус. яз. — Азбуковник, 2000. С. 392.

[3] Там же.

[4] Там же.

[5] Поучение Владимира Мономаха / подгот. текста О. В. Творогова, перевод и коммент. Д. С. Лихачева // Библиотека литературы Древней Руси [Электронный ресурс] / Электронные публикации Ин-та рус. литературы (Пушкинского Дома) РАН. Т. 1. — URL: http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4874 (дата обращения: 24.03.2023).

[6] Словарь древнерусского языка... Т. 6. С. 398.

[7] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 15 (Перстъ — Подмышка) / гл. ред. Г. А. Богатова. М.: Наука, 1989. С. 54.

[8] Там же. С. 57.

[9] Tönnies Fenne's Low German Manual of Spoken Russian. Pskov, 1607: in 4 vols. / ed. by L. L. Hammerich, R. Jakobson, preface by R. Jakobson, E. von Schooneveld. Vol. 2: Transliteration and Translation. Kopenhagen: Munksgaard, 1970. P. 65–66.

[10] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 15. С. 57.

[11] *Демин А. С.* О древнерусском литературном творчестве: Опыт типологии с XI по середину XVIII вв. от Илариона до Ломоносова. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 651.

[12] Там же. С. 656.

[13] *Вейсман Э.* Немецко-латинский и русский лексикон. СПб., 1731. С. 110.

Zuyeva, O. V.

Belarusian State University, Belarus

DENOTATIONS OF EPISTOLARY TEXTS IN THE ANCIENT RUSSIAN AND THE OLD RUSSIAN LANGUAGE: WORDS WITH THE INTERNAL FORM 'WHAT IS WRITTEN' AND THEIR DERIVATIVES

The features of functioning of the words that have the internal form 'what is written' and denoting epistolary texts in Ancient Russian and Old Russian written monuments are shown. The types of letters are nominated by these words are revealed. The historical stage of the Russian language when *pis(')mo* is fixed as a "universal" denotation of the epistolary text has been established.

Keywords: epistolary text; genre denotation; the Ancient Russian language; the Old Russian language.

Килина Лилия Фаатовна

Удмуртский государственный университет, Россия

kilin_74@mail.ru

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ *РАД, ДОЛЖЕН* И *ГОРАЗД*: КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье рассматриваются возможности использования материалов и инструментов Национального корпуса русского языка при выявлении особенностей функционирования прилагательных *рад, должен* и *горазд*. Делается вывод о том, что в русском языке данные прилагательные могут употребляться как в краткой, так и в полной форме. Применение корпусных методов позволяет определить частотность слова (формы) в том или ином массиве текстов, получить данные о специфике сочетаемости единиц и т. д.

Ключевые слова: прилагательное; форма; корпус; поиск; употребление.

Сегодня у лингвистов есть возможность использовать в качестве материала исследования широкий круг источников, созданных в разное время и на разных территориях, активно разрабатываются новые методики анализа языковых фактов, уточняются и дополняются результаты изысканий ученых XIX–XX вв. Привлечение больших массивов данных, представленных в текстовых корпусах, позволяет обнаружить значения и употребления интересующей исследователя единицы, не зафиксированные в грамматиках, словарях, лингвистической литературе[1]. Основные преимущества корпуса «заключаются в том, что он состоит из реальных образцов языка, обеспечивает объективность полученных результатов и выводов, а также дает возможность достаточно просто верифицировать достоверность той или иной теории, ее достоинства и недостатки»[2]. Один из разработчиков Национального корпуса русского языка (НКРЯ)[3] В. А. Плунгян обращает внимание на то, что с помощью корпуса можно вести наблюдения за динамикой развития языка: тексты в корпусе датированы, поэтому «нетрудно проследить за хронологией постепенных языковых явлений»[4].

Несмотря на достаточное количество исследований, в которых описываются особенности имен прилагательных в русском языке, до сих пор дискуссионными остаются вопросы о границах этого грамматического класса слов, о делении прилагательных на лексико-грамматические разряды, о различиях между полными и краткими формами и т. д. Формирование прилагательного как части речи в русском языке — длительный и сложный процесс, связанный с целым комплексом факторов, в том числе с «выполнением характеризующим именем функции синтаксического определения»[5], иначе говоря, эта категория слов «развивалась на синтаксической основе определения с помощью специальных средств языка»[6], т. е. именно атрибутивная функция является основной для прилагательных. Однако в русском языке выделяется группа

предикативно ориентированных прилагательных, имеющих признаки полноценных предикатов (глаголов), исходным у них «является предикативное употребление, обычно — а иногда обязательно — в краткой форме»[7]. К таким единицам, например, относятся прилагательные *готовый, способный* и др., а также *рад, горазд, должен* (в значениях должен сделать, должен денег), у которых полная форма отсутствует[8]. Эти прилагательные представляют большой интерес, в частности с точки зрения функционирования, т. к. имеют ограниченный набор форм, но регулярно используются.

Употребление предикативно ориентированных прилагательных в современном русском языке описано в «Русской корпусной грамматике»[9], предметом данного исследования являются особенности функционирования слов *рад, должен* и *горазд* в текстах разных периодов развития русского языка, т. е. в диахроническом аспекте. Анализ проводился на материале исторических корпусов (древнерусского и старорусского), а также основного корпуса НКРЯ (данные на 10.04.2023). В древнерусском корпусе представлены тексты XI–XIV вв., как оригинальные, так и переводные, объем этого корпуса — 201 документ, 652 698 слов. Старорусский корпус включает тексты XV–XVII вв. и отличается жанровым разнообразием (здесь можно найти летописи, сказания, деловые тексты, бытовую переписку, памятники религиозной литературы, драматические, стихотворные тексты и др.), этот корпус значительно больше по объему — 7 560 текстов, 8 843 355 слов. Наиболее представительным является основной корпус (131 488 текстов, 374 449 975 слов), который содержит русские письменные прозаические тексты, созданные после 1700 года.

Во всех указанных корпусах есть возможность поиска точных форм, но мы использовали функцию лексико-грамматического поиска, которая позволяет найти все примеры употребления того или иного прилагательного. В самом корпусе уже заложены в начальной форме слова, встречающиеся в текстах, поэтому можно ввести в поле «Лексема» интересующую нас единицу или выбрать необходимую из списка, который открывается во всплывающем окне при наборе. Кроме того, в некоторых случаях лучше проводить поиск по усеченной форме и добавлять грамматический признак (в нашем случае прилагательное). Например, если мы в поле «Лексема» введем *дължьн**, а в поле «Грамматические признаки» выберем прилагательное, получим общую выборку из 49 примеров, представленных в 15 текстах, если же укажем в качестве лексемы *дължьныи*, то получим 7 примеров употребления прилагательного (в 4 текстах) только в полной форме, задав лексему *дължьнъ,* мы можем обнаружить только примеры с краткими формами. Однако если сделать запрос по усеченной форме *рад**, то в выборку попадут также примеры употребления слов *радованьнъ, радостьнъ, радынъ, радѧтинъ*, поэто-

му приходится вести поиск по лексеме *радъ*, и в выборке оказываются 147 примеров из 20 текстов (лексема *радыи* в корпусе вообще не заложена, очевидно, в связи с отсутствием примеров). Таким образом, тип запроса и критерии отбора примеров используются в зависимости от задачи, которая стоит перед исследователем.

В результате анализа данных древнерусского и старорусского корпусов мы установили, что из трех рассматриваемых нами прилагательных самым частотным является *радъ*, на второй позиции *дължьнъ (должный)*, а самое редкое — *гораздъ (гораздый)*. Примечательно, что в качестве лемм (начальных форм) двух последних прилагательных в старорусском корпусе зафиксированы именно полные формы *должный* и *гораздый*, несмотря на то, что краткие значительно преобладают в количественном отношении. Для носителей современного русского языка краткие формы являются вторичными по отношению к полным, поэтому такая логика поиска в корпусе вполне понятна, хотя и противоречит хронологии исторических процессов.

Прилагательное *радъ* в текстах древнерусского корпуса встречается только в краткой форме, в старорусском корпусе есть 1 пример (что составляет 0,19%) с полной формой прилагательного *радыи*, правда, чтобы его найти, необходимо проанализировать всю выборку, т. к. поиск по полной форме отсутствует, а выбирать только примеры с краткой формой особого смысла нет. В такой ситуации лучше всего воспользоваться форматом KWIC, который позволяет быстро просмотреть большое количество примеров. Прилагательное *дължьнъ* в древнерусском корпусе употребляется преимущественно в краткой форме (примеры с полной формой составляют 14%), в старорусском корпусе случаев употребления полной формы прилагательного *должный* в процентном соотношении немного больше (18%). Примеры с полной формой прилагательного *гораздъ (гораздый)* встречаются редко: в древнерусском корпусе такой пример только 1 (это 12,5%), в старорусском их всего 3 в 2 текстах (6%).

Итак, судя по данным древнерусского и старорусского корпусов, прилагательное *рад* в русском языке разных периодов его развития употребляется практически исключительно в краткой форме в функции сказуемого, но в основном корпусе мы обнаруживаем 35 случаев употребления полной формы, причем как в атрибутивной, так и в предикативной функции, например:

> *Обогащенные и* ***радые****, что евреи не оставили Яффу в виде арабского гетто, а приняли её в свою историю, мы двинулись на юг* (Т. Н. Ткаченко. Дневник 1995 г.); *А так вот знаешь, тятя, как се будет, я приду к тебе, а ты меня берешь, а тут морковкой пахнет, вот же как! И хорошо, и будешь* ***радый*** (Е. В. Колина. Дневник измены).

Конечно, данное явление обусловлено прежде всего особой стилистической задачей (в основном полная форма используется в текстах XIX–

XXI вв. для передачи особенностей речи персонажей в художественных текстах), но факт наличия подобных случаев свидетельствует о потенциальной возможности образования таких форм в русском языке.

Прилагательное *гораздъ (гораздый)*, как мы представили выше, не так часто встречается в древнерусском и старорусском корпусах, однако в основном корпусе мы обнаружили 657 примеров употребления этого прилагательного в 456 текстах, значит, это слово является не таким уж редким, но оно действительно чаще употребляется в краткой форме (полная форма используется в 44 примерах и 35 текстах).

Другой интересный вывод, который мы можем сделать после анализа материалов основного корпуса, заключается в том, что полные формы прилагательных *рад* и *горазд* практически равномерно распределены по годам и зафиксированы в текстах XIX–XXI вв. Например, первое употребление полной формы прилагательного *горазд* в основном корпусе встречается в тексте 1843 года, а последние — в двух текстах 2007 года:

> *Этот Гомер хорошего роду долго был загадкой для доброго булочника, не* ***гораздого*** *на русскую грамоту* ... (В. И. Даль. Жизнь человека, или Прогулка по Невскому проспекту); *Лесной народ дня не мог прожить, чтобы не позабавиться с мальчишкой,* ***гораздым*** *на проказы и всяческую помощь в любом деле* (Ирина Краева. Тим и Дан, или Тайна «Разбитой коленки»: сказочная повесть); *Убили бы, убили всех негодяев-психоаналитиков,* ***гораздых*** *присоветовать даме снимать нервные нагрузки в магазине* (Евгения Пищикова. Пятиэтажная Россия).

С помощью инструментов основного корпуса мы также можем определить особенности употребления полной формы прилагательного в той или иной конструкции. Так, из 44 случаев в 14 *гораздый* используется с предлогом *на,* что составляет 31,8% (получить эти данные можно достаточно быстро, добавив в поле лексико-грамматического поиска еще одну лемму — предлог *на*). Данный факт тем более интересен, что в выборке с краткой формой (611 примеров в 433 текстах) такую конструкцию обнаруживаем всего лишь в 30 случаях (4,9%). Следовательно, можно говорить об устойчивом употреблении конструкции *гораздый на что-либо*. Кроме того, функционал основного корпуса позволяет установить, в текстах каких стилей используется полная форма, например, *радый* и *гораздый* чаще всего встречаются в художественных текстах (55% и 81,82% соответственно). Также мы можем узнать, кто из авторов и сколько раз в своих текстах использовал полную форму прилагательного, например, форма *гораздый* более частотна в произведениях П. П. Бажова и В. Астафьева (5 и 4 вхождения соответственно), еще у четырех авторов находим по 2 примера, а у всех остальных по 1.

Подводя итоги, следует отметить, что благодаря использованию материалов и инструментов древнерусского, старорусского и основного корпусов Национального корпуса русского языка анализ особенностей употребления полных и кратких форм предикативно ориентированных

прилагательных становится многоаспектным, очень показательными являются статистические данные, например, о частотности слова или формы. Сегодня самые большие возможности имеет основной корпус: исследователь может получить данные о сферах функционирования той или иной формы, увидеть ее распределение по годам создания текстов, по авторам, выявить специфику лексической и грамматической сочетаемости единиц и др. При проведении диахронических исследований необходимо использовать не только исторические корпусы, но и основной корпус, содержащий значительное количество текстов с XVIII века по настоящее время и имеющий более широкий функционал.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Перцов Н. В.* О роли корпусов в лингвистических исследованиях // Труды международной конференции «Корпусная лингвистика — 2006». СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та: Изд-во РХГА, 2006. С. 8.

[2] *Чилингарян К. П.* Корпусная лингвистика: теория vs методология // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 1. С. 213.

[3] Национальный корпус русского языка [сайт]. — URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 10.04.2023).

[4] *Плунгян В. А.* Зачем нужен Национальный корпус русского языка? Неформальное введение // Национальный корпус русского языка: 2003–2005. М.: Индрик, 2005. С. 18.

[5] *Баранов В. А.* Формирование определительных категорий в истории русского языка. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2003. С. 28–29.

[6] *Колесов В. В.* Историческая грамматика русского языка: учебник для высших учебных заведений Российской Федерации: Учебно-методический комплекс по курсу «Историческая грамматика русского языка». СПб.: СПбГУ, 2010. С. 218.

[7] *Кустова Г. И.* Прилагательное [Электронный ресурс] // Русская корпусная грамматика [сайт]. —URL: http://rusgram.ru (дата обращения: 10.04.2023).

[8] Там же.

[9] Там же.

Kilina, L. F.

Udmurt State University, Russia

ADJECTIVES *RAD, DOLZHEN* AND *GORAZD* (GLAD, MOST AND MUCH): A CORPUS STUDY IN THE DIACHRONIC ASPECT

The article is devoted to the research opportunities, which materials and tools of the National Corpus of Russian Language provide, in studying the adjectives *rad, dolzhen* and *gorazd* (glad, most and much) and in identifying the features of their functioning. It is concluded that in Russian these adjectives can be used both in short and in full form. The use of corpus methods makes it possible to determine the frequency of a word (form) in a particular array of texts, to obtain data on the specifics of the compatibility of units, etc.

Keywords: adjective; form; corpus; search; usage.

Куликова Элла Германовна

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Россия

kulikova_ella21@mail.ru

ПРОЕКТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА, ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И ПРОБЛЕМА ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ

Анализируется проблема англизации русского языка в свете идей проективной лингвистики и лингвоэкологии, предлагаются критерии взвешенного подхода к выбору «своего» и «чужого», доказывается, что аналитизация русского языка, ставшая (во многом) следствием англизации, носит необратимый характер.

Ключевые слова: лингвистическая экология; проективная лингвистика; иноязычные заимствования; аналитизм.

Перманентно актуальная тема иноязычного влияния на русский язык получила новый импульс после того, как в феврале 2023 года Госдума приняла поправки к закону «О государственном языке» сразу во втором и третьем чтениях. Медиа реагировали бурно еще на стадии обсуждения поправок, причем нередко с ироническими интонациями: сами поправки именовали «изумительными», в который раз поминали шишковские «мокроступы» и веселили читателей образованиями типа *ногомяч* (вместо английского *футбол*). В «Московском комсомольце» назвали эту медийную активность «капустной юмориной» и «праздником непослушания закону» (Московский комсомолец, 1 марта 2023 г. С. 3).

Высказываются опасения, что поправки, связанные с ограничением заимствований, ударят по бизнесу, тем более, что, в соответствии с поправками к закону РФ «О рекламе», которые вступили в силу с 1 сентября 2022 года, почти любое публичное сообщение может быть признано рекламой (независимо от того, проплачено оно или нет).

Между тем, новые поправки действительно нужны и могут быть полезны при надлежащем исполнении. Закон, хотя и не предусматривает наказания, вполне способен решать реальные проблемы — от визуального облика наших городов до рекламы и медиадискурса, нередко изобилующего всеми типами иноязычий (макаронизмами, варваризмами и экзотизмами). Если на двери магазина рядом с английским «Sale» владелец будет обязан таким же шрифтом написать русское «распродажа», то русский язык уже не будет в рекламе второстепенным.

Хорошо известна возрастная и профессиональная стратификация сторонников и противников поправок: «за» — возрастные граждане, «против» — молодежь. Лингвисты чаще всех прочих вспоминают о том,

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и МОНРЮО в рамках научного проекта № 21-512-07001

что язык развивается по объективным законам, что языку ничего нельзя навязать и вообще язык сам разберется, что ему нужно. Вот во время пандемии пришло около трех тысяч новых слов, а сейчас из них осталось в активном употреблении не более двух десятков, то есть «язык разобрался».

Думаем, однако, что в случае с иноязычными единицами языку надо **помочь** разобраться. Наряду с лингвистикой традиционной, ориентированной на прецедент, существует проективная лингвистика, для которой естественным представляется вопрос: каковы изменения, направленные на совершенствование языка, которые могут быть зафиксированы в результате интенциональных усилий лингвистического сообщества.

И история отечественного языкознания дает поразительные примеры успехов «языкового строительства» советского периода, которое распространялось на определенные сферы языка — графику, орфографию, нормативно-стилистическую область. Очевидно, действие проективной лингвистики можно распространить на лексику в целом. В числе самых важных институтов влияния — система административного управления, сфера образования и медиа. И поправки к закону о языке, которые выработаны на основании объективных параметров языковой ситуации, также могут оказаться действенными.

Эвристическая и экспланаторная ценность проективной лингвистики заключается в глубоком анализе внешних детерминирующих факторов. Этот анализ может стать предпосылкой рациональной языковой политики. На основании рекомендаций проективной лингвистики могут быть обеспечены как лингвоохранные меры (выявлены условия и механизмы сохранения языковых ресурсов), так и внедрены собственно инновационные единицы. Чрезвычайно актуальной представляется мысль М. Н. Эпштейна о том, что проективная лингвистика — это работа по наладке языковой системы[1].

«Наладке языковой системы» способствуют сегодня и изменившиеся общественно-политические условия — антироссийские санкции, СВО, вообще ограничение контактов с западным миром. Ср. мысль сенатора А. Пушкова:

> «...психологическую зацикленность на Европе и на Западе в целом я считаю ошибочной» (интервью с А. Пушковым «Уроки «Тигров» для «Леопардов» // Аргументы и факты, 2023, № 4. С. 3).

Или ср.:

> «Мы стали нацией угнетённого языка. И очень долго не хотели этого замечать» (*Евсеев Б.* «Язык творит историю» // Литературная газета, 2022 № 51. С. 1–2).

В этих условиях вполне естественной представляется идея о том, что русский язык следует очистить от чрезмерных иноязычных включений. Ср. наблюдение учителя русского языка о том, что речь современных школьников изобилует словами типа *дедлайн, керлинг, лизинг* и даже

пятиклассник теперь говорит, что его выбор в тесте был *рандомным*, то есть случайным (*Кабыш И.* «Язык есть народ» // Литературная газета, 2023, № 7. С. 2). Если русский аналог с точки зрения семантики и прагматики, а также этически и эстетически приемлем, то надо целенаправленно продвигать именно его, в том числе и в школьной аудитории. Языковая деятельность — это не внешнее, а сущностное, это то, что формирует человека как социальное существо. Языковой код участвует в формировании личности, влияет на особенности филогенеза человека, на систему ценностных параметров, на всю когницию.

«Аналоги», как предусматривает закон, должны содержаться в нормативных словарях, и отсрочка вступления закона в силу на два года, очевидно, предполагает создание в эти сроки таких словарей. Заметим, что для успешного решения проблемы в задуманном ракурсе нужны не просто списки слов с элементарным толкованием-переводом, а нужна система прагматических помет, которые позволят адекватно использовать (или не использовать) иноязычные единицы. Пока образец такой исчерпывающей прагматической информации об иноязычном слове мы находим в «Словарях новых слов» Вл. Новикова, которые по сути не столько словари, сколько образцы прекрасной лингвистической публицистики. Посмотрим, как охарактеризовал Вл. Новиков слова, которые имеют общепринятые аналоги, — *месседж* и *дедлайн*. В смысле ‘сообщение’ первое слово как будто и не нужно, однако Вл. Новиков пишет, что наличие синонимов, в том числе, различающихся этимологически, обеспечивает более высокую степень точности и коммуникативной свободы. Это также способствует развитию системы метафор, переносное употребление (‘главная суть, которую нужно вычленить из обширного текста’) реализует парадигматические связи не только в системе одного языка, но и между разными языками. Ранее, пишет Новиков, это называли идеей, но бедное греческое слово так опошлили, что надо дать ему отдохнуть. А у слова *дедлайн* чрезвычайно привлекательным видится его гиперболическое происхождение, которое и обеспечивает особую выразительность[2]. Так что получается: и при наличии аналогов есть масса причин предпочесть иноязычное слово. Разнообразие, которое создается иноязычными единицами, не противоречит, а, напротив, соответствует параметрам экологического мышления. Противоречит этим параметрам только подражательное, бездумное использование иноязычных единиц как более престижных, статусных или вовсе «камуфлирующих пустоту». И, безусловно, в новых условиях и под влиянием принятых поправок к закону о языке уйдет в прошлое тенденция давать российским торговым маркам исключительно латинизированные наименования (ср. запатентованные на английском языке российские торговые марки Savage, Polaris, Kanzle и мн. др.), которые, конечно, нарушают экологический баланс, демонстрируют стремление к общности не с русской, а с англо-американской культурой.

Прагматика в словарных описаниях пока что остается недостаточно отраженной стороной языкового знака. А у новых слов прагматика и вовсе может оказаться еще не сформированной. Так что обычные толковые словари (даже если предположить, что в ускоренном порядке будет выпущены новые качественные словари) не гарантируют безупречного решения вопроса.

В поле зрения нормализаторов чаще всего попадают лексические заимствования, которые представляют собой только часть более масштабного явления. Между тем, англизация затронула многие другие области как языковой системы, так и коммуникации. Как относиться к экспансии английского суффикса «инг»? Русские девербативы нередко тяжеловесны, это атрибут канцелярита, а «инговые» формы передают процессуальную континуальность более изящно, именно это обеспечило их массовое употребление. Недаром В. П. Григорьев писал о «светлом будущем инговых форм»[3]. Естественно, никто не отменял чувство меры и языковой вкус: в свое время Михаил Задорнов совершенно справедливо издевался над образованием *туалетинг*.

Каждый раз выбор неоднозначен, ср. мысль Юрия Полякова о слове *каршеринг*:

> *Разве это лучше, чем прокат. Это слово даже более образное: ты берешь машину напрокат и катаешься на ней* (Московский комсомолец, 21 декабря 2022 г. С. 12).

Но у русского *прокат* гораздо более широкая семантика, и это может оказаться лишним в конкретной речевой ситуации.

Еще одна привнесенная черта, связанная с иноязычным влиянием, — это аналитизация русской грамматической системы, прежде всего — в сфере атрибутов. Об аналит-прилагательных еще в 70-х годах XX века писал М. В. Панов и расценивал их как чрезвычайно продуктивный класс имен, в Грамматике-70 было обозначено нулевое склонение прилагательных. Но нынешняя массовость этого явления не идет ни в какое сравнение с тем, что было 50 лет назад. Очевидно, в этом случае процесс англизации наложился на более общий процесс утраты флективности, характерный для многих европейских языков. В русском языке это проявляется в росте числа несклоняемых имен, во «вторичной аналитизации» исконных топонимов на *-ино*, *-ово*, в упрощении склонения числительных и в росте числа аналит-прилагательных, в роли которых может выступать практически любое имя (*бизнес*-план и под.). Неизменяемые атрибуты такого типа стали чрезвычайно популярны в русском языке именно благодаря англоязычному влиянию, и это уже неотъемлемая черта русской грамматики.

При широкой социальной поддержке поправки к закону о языке могут дать многие благотворные результаты. Исправятся городская топонимика и эргонимика, страдающие сегодня болезнью подражательства.

Минимизируются иноязычные компоненты в рекламе. При обретении реальной экономической, политической и культурной самостоятельности, к чему сегодня появились предпосылки, это вполне реально.

Конечно, ксенофилия, которая проявляется в сверхтолерантном отношении к англицизмам, не должна смениться ксенофобией. Корректное использование и продвижение полезных заимствований, равно как и торможение бесполезных, — важная составляющая языковой политики. Если даже англицизм не связан с объективной необходимостью в наименовании новых реалий, он может быть полезен по другим причинам. Часто англицизмы обогащают синонимические ряды как прагмемы — оценочные слова, тонко нюансирующие современный дискурс. И их нельзя исключать из обихода только на том основании, что имеется русский аналог. Таким образом, благотворным представляется разумное сочетание своего и чужого, соблюдение принципа прагматической уместности языковых единиц.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Эпштейн М. Н.* От знания — к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. 480 с.

[2] *Новиков Вл.* Словарь модных слов. Языковая картина современности. М.: Словари XXI века. 2016. 352 с.

[3] *Григорьев В. П.* Светлое будущее «инговых форм» в русском поэтическом языке [Электронный ресурс] // TextOnly.ru [сетевой журнал]. 2005. Вып. 13. — URL: www.vavilon.ru/textonly/issue13/grigoriev.html. См. также: *Беляева И. В., Куликова Э. Г.* Заимствование морфем как элиминирование лакун: инговые формы в русском языке // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2019. Вып. 6. С. 108–121.

Kulikova, E. G.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia

PROJECTIVE LINGUISTICS, ECOLOGICAL THINKING AND THE PROBLEM OF FOREIGN LANGUAGE BORROWINGS

The author analyzes the problem of anglicization of the Russian language in the context of the ideas of projective linguistics and linguoecology, criteria of a balanced approach to the choice between the "native" and "alien" are proposed, it is proved that the analytization of the Russian language, which has become (in many cases) a consequence of anglicization, is irreversible.

Keywords: linguistic ecology; projective linguistics; foreign language borrowings; analyticism.

Кулмаматов Дусмамат Саттарович

Узбекский государственный университет мировых языков, Узбекистан

kulmamatov1956@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРОТОКОЛАХ «ЧИНА» (ЦЕРЕМОНИАЛА) ПО ПРИЕМУ И ОТПУСКУ ХИВИНСКИХ И БУХАРСКИХ ПОСЛОВ РОССИЙСКИМИ ЦАРЯМИ В XVII ВЕКЕ

В статье рассматриваются история появления, формирования, развития, функционирования и семантическая структура фразеологизмов, употребленных в текстах русских деловых памятников, в частности, протоколов «чина» (церемониала) по приему и отпуску хивинских и бухарских послов московскими царями XVII века, хранящихся в фондах 134 «Сношения России с Хивой» и 109 «Сношения России с Бухарой» Российского государственного архива древних актов (РГАДА).

Ключевые слова: фразеологизм; памятник; царь; хан; посол; протокол «чина»; церемониал.

Изучение фразеологического корпуса деловых памятников русского языка XVII века, значимого для его формирования и развития, является одной из актуальных проблем современной лингвистической науки. Актуальность такого рода исследования объясняется тем, что несмотря на наличие целого ряда научных разработок по исторической фразеологии[1], остаются неизученными фразеологические единицы, содержащиеся в текстах памятников русской деловой письменности старорусского периода (в частности, XVI–XVII вв.). В этом отношении большой интерес представляют своеобразные фразеологизмы *видеть пресветлые очи*, *класть руку*, *пожаловать* (*позвать*) *к руке*, *править челобитье*, *стоя на коленах*, *сказать жалованье в стола место*, представленные в протоколах «чина» (церемониала) по приему и отпуску хивинских и бухарских послов российским царями, хранящихся в фондах 134 «Сношения России с Хивой» и 109 «Сношения России с Бухарой» Российского государственного архива древних актов (РГАДА). Эти устойчивые выражения не фиксируются словарями русского языка и даже не упоминаются в работах Ф. П. Сергеева, посвященных анализу русских дипломатических терминов, употребленных в письменных памятниках XI–XVII вв. преимущественно европейской ориентации[2].

Рассмотрим их в отдельности как показатели восточной ориентации русского посольского церемониала. Официальный прием посла царем в XVII веке обозначался через устойчивые выражения *видеть очи* или *видеть пресветлые очи*, то есть ‘являться ко двору’, ‘быть на аудиенции’. В связи с этим хивинские и бухарские послы, приехав в Москву, старались побывать лично на приеме у самого царя, чтобы передать уст-

ные наказы и официальные грамоты своих правителей. В протоколах аудиенций XVII века фразеологизм *видеть пресветлые очи* в основном встречается в речах дьяков. Например, в протоколе «чина» (церемониала) Посольского приказа, описывающем прием хивинского посла Надырбека Курманбетева царем Федором Алексеевичем, от 12 декабря 1678 года, читаем:

> «А как посолъ в полату войдетъ и думному дьяку Лариону Иванову с нимъ корошеват(ь)ца и говорить о делахъ о чемъ с нимъ ханъ наказал и сказать ему что указалъ великий г(о)с(у)дарь быти ему у себя великого г(о)с(у)д(а)ря на дворѣ на приѣзде и видеть свои г(о)с(у)д(а)рские пресвѣтлые очи» (РГАДА, фонд. 134, опись 1, 1677 год, дело 1, лист 162).

К числу обязательных элементов протоколов «чина» (церемониала) по приему и отпуску хивинских и бухарских послов российским царями XVII века относятся также устойчивые словосочетания, передающие обычно представление послов с принимающей стороны: *пожаловать* (*позвать*) *к руке* ‘пригласить к приветствию’; *класть руку* ‘приветствовать; приветствуя, взять под свою опеку’. Они в протоколах «чина» по приезду **(А.)** хивинских и бухарских послов располагаются в их начальной части, а в протоколах «чина» по отпуску **(Б.)** — в конечной части. Чтобы удостовериться в этом, приведем начальной и конечной части протоколов «чина» (церемониала) по приёму и отпуску хивинского Анавшамамбета хана посла Надырбека Курманбетева:

> **А.** «1678 года декабря въ 12 де(нь) указал великий г(о)с(у)д(а)рь ц(а)рь и великий кн(я)зь Федоръ Алексѣевичь всеа Великия и Малыя и Белыя России самодержецъ быти у себя великого г(о)с(у)д(а)ря на дворѣ на приѣзде юргенского Анавшамбеть хана послу Надырбѣку Курмабетеву … а какъ посол войдет к великому г(о)с(у)д(а)рю … да пожалуетъ великий г(о)с(у)д(а)рь посла к своей ц(а)рской руке и кладетъ на него свою ц(а)рскую руку» (РГАДА, фонд. 134, опись 1, 1677 год, дело 1, лл.162, 164, 165).
>
> **Б.** «1679 года июня въ 3 де(нь) указал великий г(о)с(у)д(а)рь ц(а)рь и великий кн(я)зь Федоръ Алексѣевичь всеа Великия и Малыя и Белыя России самодержецъ быти у себя великого г(о)с(у)д(а)ря на дворѣ юргенского Анавшамбеть хана послу Надырбѣку на отпуске … а какъ посолъ войдетъ к великому г(о)с(у)д(а)рю … да пожалуетъ великий г(о)с(у)д(а)рь посла к руке и кладет на него свою ц(а)рскую руку» (РГАДА, фонд. 134, опись 1, 1677 год, дело 1, лл. 64, 68).

Сохранившиеся в составе среднеазиатских дел Посольского приказа протоколы «чина» (церемониала) по приему и отпуску хивинских и бухарских послов Аджи хози (1617–1618 гг.), Эдема (1619–1620 гг.), Авеза Багадыра (1636–1637 гг.), Авезбакея Багадыра, Кошута Багадыра (1642–1643 гг.) и Эмина Багадыра (1643–1644 гг.) царем Михаилом Федорвичем, а Ибрагимбека (1676–1677 гг.) и Надырбека Курманбетева (1678–1679 гг.) царем Федором Алексеевичем свидетельствуют о том, что обычай класть руку на посла в царском дворе применялся лишь по отношению к послам Восточных стран. А к послам, приезжавшим из стран Европы, русские цари давали целовать свои руки. Вот, что написано

по этому поводу в статейном списке российского посланника Григория Васильчикова в Персию (1588–1589):

> «...коли бываютъ у государя (Федора Ивановича) нашего царского величества отъ христианскихъ государей послы и посланники, отъ цесаря римского и короля литовского и отъ иныхъ христианскихъ государей, и государь нашъ царское величество тѣмъ посломъ и посланникомъ даетъ цѣловать свою царскую руку; а на басурманскихъ государей послов кладетъ руку. А государя нашего пословъ христианские государи даютъ по тому же руку цѣловать, а басурманские государи кладутъ руки»[3].

Один из свидетелей данного дипломатического обычая — подьячий Посольского приказа XVII века Г. К. Котошихин (ок. 1630–1667 гг.) пишет:

> «А как приезжают Крымского хана, и Нагайские, и Калмытцкие послы, и им встречи не бывает ... А как послы войдут в полату, и увидев царя кланяются в землю и правят посолство свое, и царь спрашивает послов о здоровье Крымского хана (или князя), сидя в шапке; а говорит речь от царя думной дьяк; и правя посолство подают послы грамоту, и царь тое грамоту велит приняти думному дьяку, а бывает та грамота в мешке золотном, незапечатана; и приняв грамоту, велит царь с послов однарядки снять, а взложить на них золотные шубы, при себе, а однарядки их отошлют к ним на двор; и потом царь велит послом итти к своей руке, и как они к руке придут, и царь кладет руку свою на их головы, а целовать не дает...»[4]

Устойчивое выражение *править челобитье* со значением ‘передать устно поздравление, приветствие и просьбу одного официального лица к другому’ встречается в русских дипломатических письменных памятниках весьма часто[5]. Но оно встречается в протоколах «чина» (церемониала) по приему хивинских и бухарских послов в сочетании с фразеологизмом *стоять на коленах*, т. е. в виде *править челобитье*, *стоя на коленах*. Данная этикетная формула отмечена нами, в частности, в протоколе «чина» по приему хивинского посла Надырбека Курманбетева царем Федором Алексеевичем от 12 декабря 1678 года:

> «И посолъ великому г(о)с(у)д(а)рю правит юргенского (Анавшамухаммеда. — *Д. К.*) челобитье стоя на колѣнех» (РГАДА, фонд. 134, опись 1, 1677 год, дело 1, л. 165).

Своеобразная этикетная формула *бить челом* «просить вышестоящих должностных лиц, особенно правителей государств, стоя на коленах», азиатский обряд, заимствованный от китайцев, был введен русскими царями при приеме восточных послов[6]. Поэтому московские цари приказывали через дьяков хивинским и бухарским послам, чтобы они правили им челобитье, стоя на коленах. Например, в протоколе «чина» от 3 июня 1679 года по отпуску хивинского посла Надырбека Курманбетева, составленном заранее, написано:

> «А какъ посолъ войдетъ к великому г(о)с(у)д(а)рю в столовую и явити его великому г(о)с(у)д(а)рю челомъ ударить посольскому думному дьяку Лариону Иванову, а ему велѣти стоят на колѣнех» (Там же. Л. 64).

А после состоявшегося отпуска, приведенный контекст дополнен другими чернилами следующим образом:

> «Стояли на колѣнех и люди его» (Там же).

Как видим, во время произнесения коленопреклоненной речи посла рядом с ним стояли на коленах и его люди.

Согласно дипломатическому обычаю XVII века, среднеазиатским послам, гонцам оказывались всякие почести и знаки уважения: после приема цари им ‘определяли место за праздничным торжественным столом’. Это понятие передавалось в протоколах «чина» (церемониала) по приему и отпуску хивинских и бухарских послов московскими царями XVII века устойчивым выражением *сказать жалованье в стола место*. Об этом свидетельствуют сами факты, содержащиеся в протоколах:

> «И г(о)с(у)д(а)рь слушав у посла (бухарского Эдема — *Д. К.*) рѣчи велѣл посол(ь)скому думному диаку Ивану Грамотину сказат(ь) послу своего г(о)с(у)д(а)р(е)во жалован(ь)е в стола мѣсто кормъ и отпустит(ь) на подворье» (РГАДА, фонд. 109, опись 1, 1619 год, дело 2, л. 3);
>
> «И по указу великого г(о)с(у)д(а)ря думной дьякъ Ларион Ивановъ скажет послу (хивинскому Ибреимбеку — *Д. К.*) г(о)с(у)д(а)р(е)во жалованье в стола мѣсто ѣству и питье и отпустить ево на подворье» (РГАДА, фонд. 134, опись 1, 1675 год, дело 2, л. 67).

Подводя итог, можно отметить, что изучение истории фразеологизмов, содержащихся в текстах русских деловых памятников, в частности, протоколов «чина» (церемониала) по приему и отпуску хивинских и бухарских послов московскими царями XVII века способствует установить их: а) появление, формирование, развитие и функционирование в старорусском языке; б) семантическую структуру; в) фиксированность в исторических лексикографических источниках русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бирих А., Мокиенко В., Степанова Л.* История и этимология русских фразеологизмов. (библиографический указатель) (1825–1994). Мюнхен, 1994. 274 с.

[2] *Сергеев Ф. П.* Русская дипломатическая терминология XI–XVII вв. Кишинев: Картэ Молдовеняске, 1971. 219 с.; *Сергеев Ф. П.* Формирование русской дипломатической терминологии (по данным памятников письменности XI–XVII вв.): автореф. дис. … д-ра филол. наук. М., 1973. 56 с.; *Сергеев Ф. П.* Формирование русского дипломатического языка XI–XVII вв. Львов: Вища школа, 1978. 223 с.

[3] *Веселовский Н. И.* Приём в Россию и отпуск среднеазиатских послов в XVII и XVIII столетиях (по документам Московского главного архива Министерства иностранных дел) // Журнал Министерства народного просвещения. 1884. Кн. 7. С. 89. См. также: *Кулмаматов Д. С.* К истории употребления некоторых восточных лексических единиц в старинных русских переводах среднеазиатских дипломатических документов XVII в. // XV Виноградарские чтения: сб. науч. трудов Международной науч.-практ. конференции. Т. 1. Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2019. С. 58.

[4] *Котошихин Г. К.* О России в царствование Алексея Михайловича. СПб., 1906. С. 57.

[5] *Сергеев Ф. П.* Формирование русского дипломатического языка… С. 59– 60.

[6] *Веселовский Н. И.* Татарское влияние на посольский церемониал в московский период русской истории. СПб., 1911. С. 14. См. также: *Кулмаматов Д. С.* Бить челом // Русская

речь. М.: Наука, 1994. № 1. С. 109–113; *Golden P. B.* Turkic Galques in Medieval Eastern Slavic // Journal of turkish studies. Harvard University, 1984. Vol. 8. P. 103–111.

Kulmamatov, D. S.

Uzbek State World Languages University, Uzbekistan

FEATURES OF THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE PROTOCOLS OF THE "RANK" (CEREMONIAL) FOR THE RECEPTION AND RELEASE OF KHIVA AND BUKHARA AMBASSADORS BY RUSSIAN TSARS IN THE 17TH CENTURY

The article deals with the history of the emergence, formation, development, functioning and semantic structure of phraseological units used in the texts of Russian business monuments, in particular, the protocols of the "rank" (ceremonial) for the reception and release of Khiva and Bukhara ambassadors by Moscow tsars of the 17th century, stored in the funds 134 "Relations of Russia with Khiva" and 109 "Relations of Russia with Bukhara" of the Russian State Archive of Ancient Acts (RGADA).

Keywords: phraseological unit; monument; king; khan; ambassador; protocol "rank"; ceremonial.

Маринова Елена Вячеславовна

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, Россия

marinova@list.ru

СЛОВАРЬ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА: ТЕРМИНЫ, ИДЕОЛОГЕМЫ, ЯРЛЫКИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Рассматривается специфика формирования и функционирования в русском языке номинативных единиц, обслуживающих концепцию цифрового общества. Материал исследования — медиатексты, научный дискурс, официальные документы. Анализируются особенности однословных и составных терминов словаря цифрового общества; условия трансформации ключевых терминов в идеологемы. Особо отмечается роль терминоэлементов *цифро-*, *цифровой* в создании слов-ярлыков в дискурсе как сторонников, так и противников цифровизации.

Ключевые слова: русский язык цифрового общества; термин; детерминологизация; идеологизация; идеологема; дискурс.

Концепция цифрового общества (ЦО) реализуется в России начиная с 90-х гг. XX века поэтапно. Первоначально процесс затронул лишь техносферу (постепенный переход с аналоговой на цифровую технологию телефонии, радио, ТВ и др.); отдельные нововведения в социальной жизни (ИНН, штрих-код) тогда ещё не воспринимались как звенья той же цепи, готовящие постепенный переход/перевод социальных институтов, общественных практик и институций на цифровой формат — «цифру». Нацпроект «Цифровая экономика» (2019–2024), обсуждение которого началось задолго до его принятия, задал кардинальное направление в сторону цифровизации всех сторон жизни общества, отчётливо обозначил вектор его развития. В 2020 году в связи с режимом ограничения во время пандемии были продемонстрированы (испытаны), как будто бы в тестовом режиме, возможности цифровых технологий применительно к личности, к повседневной жизни, к сферам, казалось бы, далёким от техники (образование, искусство, спорт). В настоящее время последовательное внедрение цифровых технологий под руководством Минцифры осуществляется во все сферы жизни. Так же последовательно это отражается в языке. *Онлайн-голосование, онлайн-богослужение, виртуальная экскурсия, виртуальная выставка, цифровой рубль, цифровой педагог, электронная повестка, электронное правительство, голосовой помощник* — эти и другие номинации, несомненно, свидетельство особого словаря цифровой эпохи, отличного от словаря «аналоговой» эры. Как мы уже отмечали в ряде работ[1], происходящие изменения — и в жизни социума, и в жизни языка — следствие новой технологической революции («цифролюции»).

Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, проект 23-28-00991.

Формирующийся запас номинативных средств, обслуживающих концепцию ЦО и её внедрение во все социальные сферы, качественно неоднороден. Поскольку происходящие в связи с цифровизацией изменения в первую очередь опосредованы техникой и новейшими технологиями, системообразующую функцию в словаре ЦО выполняют **термины** IT-сферы (*цифровой канал связи, цифровой сигнал, алгоритмизация* и др.). Однако новейшие технологии всё больше проникают в повседневную жизнь, частную жизнь индивида, вследствие чего современный человек вынужден постоянно в той или иной степени осваивать техницизмы при взаимодействии с гаджетами, программами, приложениями и т. п. Создаются таким образом условия для ускоренной **детерминологизации** специфической лексики цифровой эпохи. Результат — использование техницизмов как **общеупотребительных средств** литературного языка. При этом слово начинает обозначать не строгое специальное (научное) понятие, а бытовое, или общее представление[2]. В СМИ, ориентированных на отражение официальной позиции власти, терминология ЦО приобретает признаки **общественно-политической лексики**, что будет показано далее. Ключевые термины и терминоэлементы словаря ЦО идеологизируются.

Исходя из этих общих соображений рассмотрим основные типы номинативных единиц словаря ЦО. Материалом исследования послужили научные тексты, официальные документы с сайта Минцифры, медиатексты.

Термины. Количественный состав терминов в нашей коллекции — ок. 300 единиц. Бóльшая часть — составные термины с ключевым словом современной эпохи *цифровой*. В конце XX века это прилагательное послужило средством для калькирования значения английского слова *digital* (< *digital technology*) в русском языке (в некоторых других языках предпочли прямое заимствование, напр. в чешском: *digitální technologie*; в венгерском: *digitális technológiák*).

Толкование нового значения слова находим в словаре актуальной лексики начала XXI века (2006): ***цифровой*** '*переводящий информацию в двоичный код с помощью электронных систем; предназначенный для обработки, хранения, передачи и т. п. такой информации*'[3]. В словаре даны многочисленные коллокации с этим прилагательным в данном значении. *Многофункциональные цифровые копировальные аппараты. Цифровая телефонная станция. Цифровой пейджер. Цифровой магнитофон. Цифровая видеокамера. Цифровой сотовый стандарт GSM. Цифровые носители данных. Цифровой компьютер. Цифровой монитор. Цифровое спутниковое телевидение. Цифровая фотография.* Как видим, все номинации по своему денотативному значению техницизмы, причём некоторые в настоящее время воспринимаются устаревшими: цифровые гаджеты вытеснили аналоговые, поэтому нет необходимости уточнять тип устройства (слово *видеокамера* сейчас уже подразумевает, что камера цифровая).

Этот небольшой пример иллюстрирует положение о **прекарности** (временности) техницизмов в период технологической революции: «заметна беспрецедентная по скорости (за всё время существования русского языка) смена лексических единиц»[4] тематической группы «Техника». Ещё одна особенность терминологии ЦО — **вариативность** составляющих её единиц, а также наличие синонимических пар и даже рядов, что в целом характерно для периода становления терминосистемы. Приведём некоторые примеры:

> *цифровое общество — общество цифрового типа — электронно-цифровое общество — цифровой социум*; *цифровая реальность — digital-реальность*; *цифровизация — дигитализация/диджитализация*; *цифровая революция — дигитальная революция*; *цифровое портфолио — цифровое досье*; *карта болельщика — паспорт болельщика — Fan ID* и т. п.

В ряде случаев имеет место **дублетность** терминов как следствие разных форм заимствования (кальки и прямого заимствования) — ср. *цифровой* и *дигитальный*. Однако в большинстве случаев причина синонимии терминов объясняется активными семантическими процессами, и прежде всего развитием семантики слова *цифровой*. Присоединяясь к субстантивам, обозначающим объекты, реалии и процессы, не связанные непосредственно с техносферой, оно развивает иное, нетерминологическое значение, а именно '*реализуемый, осуществляемый, существующий в интернете*'. В этом значении оно встаёт в один ряд с атрибутивными по функции элементами *виртуальный, электронный, сетевой, онлайн-, интернет-, кибер-* и др., которые в последние десятилетия активно используются (в том же значении) для номинации виртуальных аналогов реального, физического мира[5].

Слово *цифровой* в значении 'реализуемый, осуществляемый, существующий в интернете' употребляется с широким кругом имён существительных, выступая нередко в роли более модного языкового знака по сравнению с **синонимами**. Ср.: *цифровой мир* и *виртуальный мир*, *кибермир*; *цифровые медиа* и *интернет-медиа*; *цифровое правительство* и *электронное правительство* и т. п.

Несколько слов следует сказать о **происхождении** терминов: среди однословных преобладают заимствования (*аккаунт, биткоин, бот, куар-код, сайт, фишинг* и др.), в том числе вторичные (*портал, платформа, профиль, алгоритмы, регистрация*); уступают им по численности кальки (*ссылка, приложение, страница, доступ*). Чрезвычайно распространённое в дискурсе на тему новых технологий слово *нейросеть* — полукалька англ. *neuronet*.

Среди составных терминов преобладают кальки, точные или неточные: см., напр.: *цифровые следы* (калька англ. *digital footprint*) и *электронные следы*, как в заголовке «Бастрыкин хочет создать спецучёт электронных следов в борьбе с преступностью» (Российская газета. 26.12.2022.). См. также: *интернет вещей*, *личный кабинет, электрон-*

ная почта, цифровая безопасность, цифровая гигиена и др. В паре *Большие данные — Big Data* калька пока уступает место вкраплению.

У некоторых составных терминов английские соответствия не обнаружены. Например, в СМИ широко обсуждается правомерность создания цифрового портрета личности. Коллокация *цифровой портрет* используется с последующим распространением: *цифровой портрет семьи <туриста, школьника, личности>*. По всей видимости, номинация *цифровой портрет* создана на русской почве. По своему метафорическому характеру она близка к таким номинациям словаря ЦО, как *цифровая гигиена, цифровая диета, цифровой барьер*, *цифровой след* и др., т. е. образным номинациям с непрозрачной семантикой. Наличие подобных номинаций для любой терминологии норма, как в своё время писали классики терминоведения Д. С. Лотте, В. П. Даниленко, Б. Н. Головин и др. Однако есть опасность **ложно ориентирующей мотивации**. Так, под *цифровым портретом* подразумевается сбор данных пользователя, причём без его согласия, но эксплицитно эта «неприятная» для адресата речи информация не выражена (само по себе слово *портрет* не имеет отрицательной коннотации, даже если это *словесный портрет* в криминалистике).

Семантически непрозрачными, неточно или даже ложно мотивирующими в научной лингвистической литературе считаются и некоторые другие термины рассматриваемого пласта лексики[6], что свидетельствует о необходимости его глубокого специального исследования.

Идеологемы. Технологические революция так же, как и социальные, сопровождаются радикальной сменой «старого» новым, в том числе сменой **старой идеологии новой**. В отношении цифровой революции говорят о зарождении и формировании новой идеологической системы, трансформирующей представление человека о таких вещах, как примат объективной действительности, ценность приватности и личной свободы, вспомогательная функция машин в жизни человека, уникальность человеческой природы и др. Не случайно понятие «трансформация» является одним из ключевых в политическом дискурсе. Выступая своего рода синонимом слова *цифровизация*, словосочетание *цифровая трансформация* (ср. англ. *digital transformation*) используется в тематически разнородном дискурсе (статьи о медицине, спорте, строительстве, здравоохранении, образовании и т. п.), знаменуя неизбежный поворот той или иной сферы к цифровому будущему, что уже определено официальной политикой государства. См. характерный контекст:

> *...уже к 2030 году строительство должно претерпеть серьезную* ***цифровую трансформацию****. Так предполагает федеральная стратегия развития строительной отрасли и ЖКХ, утвержденная в ноябре прошлого года* (Finance.rambler.ru. 06.04.2023).

Использование терминов ЦО в политическом дискурсе создаёт условия идеологизации их семантики. Для формирования смысла медийного

текста значимым оказывается не связь номинации со специальными понятиями IT-сферы, а её идеологический компонент, т. е. связь с приоритетной для государственной власти системой взглядов, идей, ценностей. Существование этой связи наглядно передают ставшие газетными штампами заголовки: *Победа цифры неизбежна. Мир победившей цифры. Всеобщая цифровизация страны. Полная цифровизация России* и под.

Считаем, что и само прилагательное *цифровой* идеологически «заряжено». Его чрезвычайно широкая сочетаемость в современной речи сопоставима разве что с сочетаемостью идеологемы *советский* в прошлом веке. *Цифровая Россия, цифровая Земля, цифровое небо* (об оцифрованной карте воздушного пространства в авиации), *цифровой педагог, цифровая стоматология, цифровая флюорография* (ещё совсем недавно называвшаяся *компьютерной*), *цифровое бессмертие, цифровое воскрешение, цифровая зрелость, цифровое (не)равенство, цифровая (без) грамотность* и множество других сочетаний разной степени узуальности эксплицируют идею о едином магистральном направлении всех общественных процессов. Идеологизации ключевых терминоэлементов словаря ЦО способствуют и их использование в составе антитезы «старое — новое»: *аналоговое прошлое — цифровое будущее, аналог — цифра, плёнка* (о плёночной технологии) — *цифра* и под.

Ярлыки. Неотъемлемым признаком идеологического дискурса является, как известно, оппозиция «свои — чужие». Победа «цифры», говоря языком газеты, означает победу нового над старым, что нередко приводит к конфликту, противостоянию, протесту со стороны приверженцев «старого» из-за опасений потерять всё ценное, что есть в прошлом, лишиться «наследия», столкнуться в будущем с непреодолимыми угрозами. Так формируется протестный дискурс (дискурс оппозиции), которому в свою очередь начинает активно противостоять дискурс официальный (дискурс власти).

Важным вербальным средством идеологического противостояния оказываются слова-ярлыки, в особенности если это наименования лиц. В словаре ЦО обнаружены такие средства. В дискурсе обоих идеологических лагерей строевым материалом для них служат слово *цифровой* и его усечённый вариант *цифро-*, что делает более заметным контраст. *Цифровые пессимисты, цифрофобы, цифровые луддиты, цифровые анархисты, цифровые диссиденты* — это о противниках цифровизации в дискурсе её сторонников. *Цифровые оптимисты, цифрофилы, цифроизменники, цифрофашисты, цифросектанты, цифробесы* и др. — номинации антицифрового дискурса.

Таким образом, разнородная по своим семантическим, функциональным и прагматическим особенностям лексика, связанная с реализацией концепции ЦО в России, отражает не только языковые изменения, но и социальные.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См., напр.: *Маринова Е. В.* Язык Рунета в Сети и за её пределами. М.: Ленанд, 2022. С. 286 и далее.

[2] *Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю.* Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987. С. 39.

[3] Толковый словарь русского языка начала XXI в. Актуальная лексика / под ред. Г. Н. Скляревской. М.: Эксмо, 2006. 1136 с.

[4] *Маринова Е. В.* Указ. соч. С. 288.

[5] Там же. *С.* 60.

[6] *Алтухов А. В., Афинская З. Н.* К вопросу о пластичности термина *экосистема* // Вопросы когнитивной лингвистики. 2021. № 3. С. 109–116; *Волков В. В.* Искусственный «интеллект» и человеческий ум: футуристическая синекдоха и реальность (лингвистический и лингвоментальный аспекты) // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. Т. 11. № 4. С. 745–759; *Волков В. В.* «Цифровая экономика»: лингвистические и лингвоментальные аспекты // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Т. 13. № 7. 2020. С. 135–139; *Волков В. В., Волкова Н. В.* «Цифровая цивилизация»: утопия, антиутопия или симулякр? // Гуманитарное знание и духовная безопасность: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. Грозный; Махачкала: Чеченский гос. пед. ун-т; АЛЕФ, 2020. С. 67–72; *Клементьева А. А.* К вопросу о функционировании термина *искусственный интеллект* в современном научном и публицистическом дискурсе // Мир русского слова. 2022. № 4. С. 14–23.

Marinova, E. V.

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Russia

**THE DIGITAL SOCIETY DICTIONARY:
TERMS, IDEOLOGEMES, LABELS (ON THE RUSSIAN LANGUAGE BASIS)**

The article considers the specifics of formation and use of nominative units, which represent concept of the Digital Society in the Russian language. The research sources are the media texts, scientific discourse and official documents. It analyses the particularity of one-word and composite terms in the vocabulary of the Digital Society and the conditions of key terms transformation into ideologemes. The role of the term elements *tsifro-*, *tsifrovoj* in the word markers of discourse formation for both supporters and opponents of digitalization is highlighted.

Keywords: Russian language of the Digital Society; term; determinologization; ideologization; ideologeme; discourse.

Никитевич Алексей Васильевич

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Республика Беларусь

anikit@inbox.ru

ОТ *ДОБРОУМИТЬСЯ* ДО *ОТФРЕНДИТЬ*. ДВА МИРА РЕАЛИЙ, ДВА МИРА СЛОВ

В статье представлены некоторые размышления автора по поводу различий в содержании неологизмов последнего времени и русских диалектных слов, выражающих различные семантические «линии» (дружба/агрессия, числовые отношения и др.) Все это рассматривается с позиций исследования деривационного потенциала различных подсистем русского языка (литературный язык/говоры), явлений лакунарности, обращения к характеру словарных дефиниций в аспекте различных проявлений метаязыкового обыденного сознания.

Ключевые слова: деривационный потенциал; когнитивно значимая лексика.

Русский язык в своем лексическом составе невероятно многогранен, отражает предметные и понятийные области, характеризующие порой совершенно различные «миры» проявления человеческого духа, миры, представляющие человека не только современного. В этой связи, вольно или невольно, задумываешься над тем, сколь различными могут быть языковые картины мира людей, говорящих (и говоривших!) на одном языке.

Недавно впервые услышал глагол *неглектить*. Точнее, не услышал, а увидел в одном из словарей новой лексики[1]. Увидел в следующем контексте:

> «Вообще своего мужика сильно ***неглектить*** чревато. А вдруг ему тоже, в свой черед, какая-нибудь голландская англичанка приглянется? и тоже с родинками?.. А?» (Болтаем обо всем… // Российский фан-клуб Колина Ферта. 2007).

И любопытна дефиниция к этому слову: *Неглектить*, глаг. Ср.: англ. neglect ‘не заботиться, пренебрегать; забывать, упускать из виду что-либо’. Жарг. ‘отказывать в помощи нуждающемуся в ней человеку (чаще всего близкому), пренебрегать его интересами, нарушать обязательства’[2].

В актуальности и когнитивной значимости данного значения сомневаться не приходится. И найти ему однословное соответствие в русском языке также вряд ли нам удастся. Ср. также:

> *неглектер* (жарг.), в речи психологов — ‘человек, скрыто или явно отказывающий в помощи нуждающемуся в ней человеку (чаще всего близкому), пренебрегающий его интересами, нарушающий обязательства’.

Понятно, что русское диалектное слово *заботник* совсем из другого мира. Ср.:

> *Заботник* ‘1. Попечитель, старатель, радетель, кормилец’. *Заботник у меня родной батюшка* (Тороп. Пск.) ‘2. Заботливый человек’. *Он заботник* (Покр. Влад., 1905–1921[3]).

Семантическое поле, представляющее дружеские / недружеские отношения, нарушение отношений дружбы в русском языке, как известно, представлено значительным числом слов. И всегда любопытно увидеть различия в собственно языковом оформлении по сути одной и той же или во многом совпадающей семантики. К примеру, в БАС[4] зафиксирован глагол *раззнакомиться* в значении ‘прекращать с кем-либо свое знакомство’. Любопытен контекст употребления данного глагола в языке начала XIX века: «Она с Natalie ***раззнакомилась*** за ее любовь ко мне, за дружбу к ней всех наших»[5]. В данном конкретном случае речь идет о том, что прежние дружеские отношения были прерваны по инициативе одной из сторон.

Интересен в этой связи и неологизм самого последнего времени — глагол *отфрендить* (интернет-жаргон) ‘исключить пользователя из числа подписчиков своего блога, аккаунта в соцсети, сайта’.

> *Пора не просто* ***отфрендить*** *этого парня на «Фейсбуке»*, пора отфрендить его в реальной жизни. Он тебя не уважает и не заслуживает твоего времени и переживаний* (Отфрендить нельзя помиловать // sergeydolya, ЖЖ. 2015)[6].

Язык есть отражение нашей культуры, он сохраняет для нас много удивительных и порой неожиданных для современного человека особенностей межличностных отношений, обычаев. Как много, к примеру, нам может рассказать диалектное слово *головня* ‘оскорбительная песня девушке, если она не благодарит за песни, в которых прочат ей какого-либо парня в женихи’.

> «Вечериночный обычай петь особые песенки-припевки, в которых постоянно фигурирует одна и та же пара, кавалер и его дама, причем они рассматриваются уже как жених и невеста. Если девушка не довольна припетым ей парнем, она не благодарит, и тогда поют ей оскорбительную песню ***головню***» (Онеж. КАССР, Калинин, 1933)[7].

И, словно из другого мира, следующий неологизм начала XXI века. Ср.:

> *Шипперить / шипить*, (интернет-жаргон) ‘Являясь пользователем соцсетей, фантазировать о возможной любовной связи других участников интернет-коммуникации (реальных людей либо цифровых инфлюенсеров), а также персонажей видеоигр, мультфильмов и под., публиковать об этом записи, комментарии в блогах и на форумах, обсуждать свои фантазии с другими фанатами, преследовать блогеров, ставших объектом фантазии, своими восторженными сообщениями; реже — воображать, фантазировать о романтических отношениях своих знакомых’. Я не могу) я шиплю Айдена и Джоди. потом я узнала кто он… ну балин… я все равно их ***ши́плю*** (бардак’э: дневник. 2013)[8].

Особенности диалектного словообразования приводят к появлению очень интересных и семантически совершенно разноплановых по отношению к исходной производящей основе единиц[9]. Язык, отдельное слово способны отразить то или иное состояние человека, ту или иную эмоциональную обращенность лица к другому человеку, происходящим событиям. И порой бывает так, что некоторые диалектные слова

* Продукт организации Meta Platforms Inc., которая признана экстремистской в Российской Федерации.

поражают нас своей внутренней формой, «освещая» таким образом значение номинации. Ср.:

> *Доброумиться* 1. ‘принимать разумные, дельные советы и следовать им’. 2. ‘быть в добром, хорошем расположении духа, быть веселым, не хандрить и не брюзжать’ (Арх., 1847[10]).

Не только в представлении межличностных отношений, но и в более прагматичных, точнее, предметных областях возможны интересные различия и нюансы в наличии / отсутствии тех или иных слов как словообразовательного синтеза вполне конкретных значений. Так, проекция всего, что имеет отношение к числу, количеству, в диалектных производных представлена более широко и дифференцированно, нежели в языке современном. Ср., например:

> *третить* — ‘1. Тесать (бревно) с одной стороны, убирая одну треть толщины (Вельск. Арх., 1954). 2. Тесать (бревно) с трех сторон’. *Бревно для настила третить пошли* (Вельск. Арх., 1954); *двадцатный* — ‘состоящий из двадцати частей’. Двадцатный мот (о мотках пряжи)[11].

Есть немало значений, в которых находят отражение числовые отношения, «кратные» к тому или иному числу. Так, среди производных единиц, имеющих отношение к числу 3, есть и такие, в семантике которых эксплицировано отношение, кратное к трем, либо сами количественные отношения представлены весьма своеобразно[12]. Ср.:

> *третка* — 7. ‘часть стопки бумаги из 24 листов, полученная путем деления стопки на две части и одной половины еще раз’. «Слово ***третка*** встречалось еще в 20-х годах XIX в. в речи старых людей» (Зап. Брян., Расторгуев, 1957[13]).

Безусловно, диалектные слова отражают совсем иной мир, имеют свою удивительную специфику, непреходящую ценность в культурно-историческом плане, и, зачастую, представляют значения, не имеющие однословного выражения в подсистеме русского литературного языка. Ср.:

> *Одвояшить* — ‘ударить справа и слева’. *Одвояшил его так, что и не дыхнул* (Пск., Осташк. Твер., 1855[14]). *Пятошный* — ‘Состоящий из заячьих шкурок, сшитых по пять шкурок в ряду (о мехе)’(Арзам. Нижегор., 1880). *Одиначитъ* — ‘Быть одних убеждений, быть заодно с кем-либо’. *Одиночиться* — ‘Дичиться, искать одиночества’. (Даль [без указ. места]). *Двадни, нареч.* — ‘Два дня, в течение двух дней’. *За двадни.* (Нижнедев. Ворон., 1893). *Двоеруч, нареч.* — ‘Обеими руками’. *Хватился двоеруч.* (Колым., 1901). *Пятирук* — ‘Коса длиной в пять кулаков’ (Вельск. Арх., 1957–1958). *Одвуконный* — ‘Едущий попеременно на двух конях’ (Даль [без указ. места]). *Девятинничать* — ‘Отмечать девятины (поминки)’ (Даль [без указ. места][15]).

Мы хорошо знаем, что такое *правда*, наверняка сталкивались в каких-то ситуациях с *неправдой* или *полуправдой* как чем-то явно недостаточным, чем-то **недо**сказанным, в XXI веке дожили и до того, что в языке появилось и такое слово, как *постправда*. Ср.:

Постправда (в языке СМИ) ‘намеренная организация потока информации таким образом, что объективные факты являются менее зна-

чимыми, чем субъективные мнения людей и их эмоции'. 2016 год был довольно скучный с точки зрения языка и, по-моему, ничего интересного не дал. Гораздо интереснее оказались итоги года в английском языке, которые подводил Оксфордский словарь. Он выбрал словом года «post-truth» («постправда»). Это чрезвычайно глубокое с точки зрения философского содержания слово. Постправда — это такая правда, которая в большей степени основывается на эмоциях, чем на реальном положении вещей. Если мы посмотрим телешоу или выборы президента, это и будет тот самый цирк, где истина никому не нужна. Важна только эмоция. Ничего похожего в русском языке не появилось (Т. Сохарева. «На самом деле никакого единого языка в интернете нет»)[16].

История русского языка в совокупности всех его подсистем знает целый ряд слов, семантика которых не нашла однословного выражения именно в русском литературном языке. Ведь хорошо известно, что традиционно выделяемые подсистемы русского языка могут обладать различным деривационным потенциалом и в процессе его исторического развития способны взаимно дополнять друг друга[17]. Ср.:

> *Недовлада* — 'состояние человека, потерявшего власть'; *недолыга* — 'человек, не умеющий (хорошо) лгать' (Даль [без указ. места]); *недослуга* — 'неуслужливый человек' (Новорж. Пск., 1910); *недокука* — 'человек, который не любит, чтобы ему докучали' (Пск.,Осташк. Твер., 1855); *Дядя Василий недокука* (Ветл. Костром., 1924. Тобол.); *недонукаться* — 'не смочь заставить кого-либо что-либо сделать'. *Бригадир меня хвалил за то, что мне надо скоря да скоря, а то молодых-то недонукаешься* (Соликам. Перм., 1973); *недосуля* — 'человек, легко дающий, но не выполняющий обещаний' (Новорж. Пск., 1910[18]).

Несложно заметить, что отдельные внешние и внутренние характеристики наименований лица в силу вполне объяснимых причин в диалектной лексике представлены чрезвычайно многообразно и детализированно[19].

О том, как много смысла может вобрать в себя слово, обычно свидетельствуют словарные определения. Так, достаточно сложные по структуре смыслы можно найти в определениях к диалектным словам. Причем зачастую подобные определения являются результатом своеобразного взаимодействия лексикографа и информанта, во многих из них чувствуются проявления метаязыкового обыденного сознания. Ср.:

> *Себячить* — 1. 'действовать в свою пользу, следуя эгоистической точке зрения', 2. 'действовать по личному расположению в чью-либо пользу'. *Матка не сынам, а дачце себячит*[20]. *Обрешиться* 'решиться на что-либо после колебания'. *Попихалка* — 1. 'работник или работница, не имеющие своего почина в работе, которых нужно постоянно заставлять'. *Подкосаться* (к кому) — 'сблизиться с кем с хитрою целью'.

Ср. *косить под кого* (в смысле 'изображать из себя кого, что-л.')[21]. *Дивить* — 'поздно вечером и долго разговаривать с молодым человеком, считающимся женихом, у ворот своего дома (о девушке)':

«Это отнюдь не предполагает ничего предосудительного; если девушка ***дивит***, то она уже, по мнению всех, на степени невесты, и мать, не краснея, рассказывает своим знакомым, когда и с кем ее дочь стала дивить» (Тороп. Пск[22].).

Анализ подобных определений зачастую позволяет выявить «смыслы», не представленные в системе литературного языка одним словом. Ср.:

вражаться ‘делать дерзости, сопровождая угрозами’[23]; *погориться* ‘поделиться горем’; *отнекать* ‘заставить отказаться, отговорить от чего-либо’. Я могу твою дочь *отнекать,* только дай мне такое позволенье, что я потребую (сказка) (Кирил. Новг., Соколовы[24]).

Слова, появившиеся в языке XXI века, зачастую также сопровождаются невероятно пространными толкованиями. Ср.: *Фолловить* — (интернет-жаргон) ‘подписываться на публичный аккаунт какого-либо пользователя, для того чтобы регулярно читать появляющиеся материалы, оставлять комментарии, оценивать контент, размещаемый владельцем страницы, заимствовать отдельные элементы контента (посты) с интересной информацией для их публикации на своей странице в социальной сети в первоначальном виде с сохранением ссылки на ресурс автора’. *Флеймить* — (интернет-жаргон) ‘агрессивно провоцировать споры, которые возникают в процессе многопользовательского интернет-общения в чатах, социальных сетях, на форумах и других ресурсах, из-за недоразумения, оскорбления, намеренной провокации и под.’. *Фаббинг* — (в языке психологов) ‘психологическая зависимость человека от телефона, проявляющаяся в игнорировании собеседника из-за постоянного обращения к телефону во время непосредственного общения’[25].

Исследование деривационного потенциала различных подсистем русского языка заслуживает самого пристального внимания.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Леонтьева Т. В., Щетинина А. В.* Словарь актуальной лексики единения и вражды в русском языке начала XXI века. Екатеринбург: Ажур, 2021. 424 с.

[2] Там же. С. 271.

[3] Словарь русских народных говоров: 1965–2014. Вып. 1–47. Вып. 9. М.; СПб.: Изд-во АН СССР, Институт лингв. Исследований РАН. С. 271.

[4] Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 12. М.: Изд-во АН СССР, 1950–1965. С. 331.

[5] *Герцен А. И.* Былое и думы. Ч. 1. М.: Художественная литература, 1988. 671 с.

[6] *Леонтьева Т. В., Щетинина А. В.* Указ. соч. С. 283.

[7] Словарь русских народных говоров. Вып. 6. С. 305–311.

[8] *Леонтьева Т. В., Щетинина А. В.* Указ. соч. С. 413.

[9] *Никитевич А. В.* Очерки по диалектному словообразованию. Гродно: ЮрСаПринт, 2020. 126 с.

[10] Словарь русских народных говоров. Вып. 8. С. 79.

[11] Словарь русских народных говоров. Вып. 7. С. 281.

[12] *Никитевич А. В.* Магия числа и деривация в русских народных говорах. Гродно: ЮрСаПринт, 2021. С. 100.

[13] Словарь русских народных говоров. Вып. 45. С. 65–66.

[14] Словарь русских народных говоров. Вып. 23. С. 7.

[15] Словарь русских народных говоров. Вып. 7. С. 324.

[16] *Леонтьева Т. В., Щетинина А. В.* Указ. соч. С. 292–293.

[17] *Никитевич А. В.* Русская народная культура в зеркале словообразования // Cuadernos de Rusistica Espanola. 2017. № 13. С. 30–42.

[18] Словарь русских народных говоров. Вып. 21. С. 33.

[19] *Никитевич А. В.* Наименования лица по внутренним и внешним характеристикам в составе фрагментов лексико-словообразовательных гнезд // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: сб. ст. по итогам III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26–27 окт. 2017 г.: В 2 ч. / редкол.: О. И. Улановича (отв. ред.) [и др.]. Минск: Изд. центр БГУ, 2018. Ч. 2. С. 153–160.

[20] *Добровольский В. Н.* Смоленский областной словарь. Смоленск: Тип. П. А. Силина, 1914. 1022 с.

[21] Там же. С. 624.

[22] Словарь русских народных говоров. Вып. 8. С. 48.

[23] *Добровольский В. Н.* Указ. соч. С. 92.

[24] Словарь русских народных говоров. Вып. 24. С. 246.

[25] *Леонтьева Т. В., Щетинина А. В.* Указ. соч. С. 357–358.

Nikitsevich, A. V.

Yanka Kupala State University of Grodno, Belarus

FROM *DOBROUMIT'SYA* TO *OTFRENDIT'*. TWO WORLDS OF REALITY, TWO WORLDS OF WORDS

The article presents some of the author's reflections on the differences in the content of recent neologisms and Russian dialectal words expressing various semantic "lines" (friendship/aggression, numerical relations, etc.). All this is viewed from the standpoint of studying the derivational potential of various subsystems of the Russian language (literary language/dialects), phenomena of lacunarity, and addressing the nature of dictionary definitions in the aspect of various manifestations of metalinguistic everyday consciousness.

Keywords: derivational potential; cognitively significant vocabulary.

Рацибурская Лариса Викторовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия

racib@yandex.ru

ГЛАГОЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Глагольное словообразование рассматривается на материале глагольных неодериватов в медийных текстах теле- и радиоэфира. На основе структурно-семантического и функционального анализа глагольных новообразований характеризуются наиболее продуктивные способы деривации и словообразовательные средства в сфере глагольного словообразования.

Ключевые слова: словообразовательная деривация; глагольные новообразования; словообразовательные способы; словообразовательные аффиксы; массмедиа.

В начале XXI века в деривационных процессах русского языка по-прежнему широко представлена именная префиксация[1]. Вместе с тем префиксы в составе разных способов словообразования активно участвуют в образовании глагольных новообразований. Анализ медийных новообразований в теле- и радиоэфире свидетельствует об активности деривационных процессов в сфере глагольного словообразования.

В составе префиксальных способов деривации продуктивными являются префиксы *под-*, *недо-* с семантикой неполноты, незначительной или недостаточной степени интенсивности действия:

> *Надо кое-где гаечки да* ***подзакручивать*** (Радио «Россия». 03.09.2018); *Ультиматизм будущих нациков может и* ***подрассосаться*** (Россия-1. 20.10.2019); *Но немножко, как полагается пенсионерам,* ***подвыпал*** *из контекста...* (Радио Свобода*. 21.04.2020); *Мы немножко* ***подзасели*** *дома* (НТВ. 31.05.2020); *Скандал отгремел, это все* ***подуспокоилось*** (1-й канал. 11.07.2020); *У европейских политиков* ***подослабло*** *желание поднимать цены на газ* (Россия-1. 11.09.2022); *Всегда* ***подтроллить*** *конкурента — святое дело* (1-й канал. 06.02.2023); *Дошкольный возраст фантазийный, и многое* ***недовоспринимается*** (Радио России. 07.12.2017); *Раз наследники Власова здесь проросли, значит мы* ***недопобедили*** (1-й канал. 19.05.2020); *Когда люди любят друг друга, они недоедают,* ***недозамечают*** *ребенка* (1-й канал. 06.04.2020).

К префиксам со значением небольшой интенсивности действия, относится и префикс *по-* (с. 157)[2]:

> *О чем поговорим? Я сначала* ***помоноложу****, как и обещал* (радио «Комсомольская правда». 23.11.2022).

Другая группа префиксов, проявляющих продуктивность при образовании глагольных неодериватов, наоборот, имеет семантику интенсив-

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00368, https://rscf.ru/project/23-28-00368/

* Средство массовой информации «Радио Свобода» включено в реестр нежелательных организаций на территории РФ.

ности и результативности действия. Так, префикс *на-* образует глаголы с семантикой ‘накопить(ся) в определенном количестве с помощью действия, названного мотивирующим глаголом’ (с. 106):

> ***Намяукали*** *на миллионы!* (с Ю. Куклачевым — **Авт.**, 07.11.2020); *Сколько миллионов успела «**надружить**» упорхнувшая в Париж Литвинова со МХАТом Чехова?* (radiokp.ru. 16.06.2022).

Префикс *от-* участвует в создании новообразований со значением ‘интенсивно, тщательно, полностью, окончательно совершить действие, названное мотивирующим глаголом’ (с. 143):

> *Очень грамотно мы* ***отоборонялись*** *эти две минуты* (Россия-1. 23.02.2018).

Префикс *пере-* представлен в глаголах с семантикой ‘многократно и поочередно совершить действие, названное мотивирующим глаголом’, при этом действие может быть направлено на все или многие объекты (с. 153):

> *В кого я только не влюблялся! К восьмому классу я* ***перевлюблялся*** *в кого только мог!* (5-й канал. 02.01.2018).

Префикс *до-* встречается в глагольных новообразованиях с семантикой ‘довести до какого-либо предела или до конца действие, названное мотивирующим глаголом’ (с. 73):

> *И ее* ***донасилуют*** (Вести FM. 11.04.2018).

В глагольной деривации префиксы могут выступать в составе формантов вместе с другими аффиксами. Так, префиксально-постфиксальные глаголы с префиксом *до-* и постфиксом *-ся* могут иметь семантику доведения действия до нежелательного состояния: ‘довести себя до неприятных последствий посредством действия, названного мотивирующим глаголом’ (с. 75);

> *Скажут: вы ничего не понимаете. Но вон Лукашенко* ***допонимался*** (Вести FM. 29.09.2020); *Большой Брат смотрит за нами, и скоро он* ***досмотрится*** *до того, что у каждого будет паспорт здоровья* (Россия-1. 05.04.2020).

В составе префиксально-постфиксального форманта представлены также префиксы *на-*, *об-* в новообразованиях с семантикой ‘с большой интенсивностью или за длительное время совершить действие, названное мотивирующим глаголом’ (с. 135):

> *Кобзон сказал: А я не* ***напелся****. А я сказал: а мы не* ***наслушались*** (1-й канал. 30.08.2018); *Если нет среднего класса, то вы можете хоть* ***обписаться, обыздаваться*** *законами, страна развалится* (ОРТ. 03.08.2019).

Префикс *под-* с семантикой незначительной интенсивности (действия) встречается в составе префиксально-суффиксального форманта с суффиксом *-ива(ть)*:

> *Есть привычка: подслушивать, подглядывать,* ***поднюхивать?*** (otvet.mail.ru. 09.08.2015); *... не знают, где лучше подлизываться и что* ***поднюхивать*** (Ве-

сти FM. 24.10.2017); *Ларина о Канделаки: «гастарбайтер, не различающий, у кого подлизывать, а где —* ***поднюхивать****»* (sadalskij 2012–09–19); *У него есть уши, голос, слава Богу, со вчерашнего дня он* ***подплакивает*** (Россия-24. 07.11.2019) — о ребенке.

Префиксально-суффиксальные форманты участвуют в образовании глагольных неодериватов на базе не только глаголов, но и имен. Так, префикс *под-* в сочетании с суффиксом *-и(ть)* образует новообразования с семантикой незначительной интенсивности действия, связанного с наделением признаком:

— Там скорость звука была другая. — Тебя ***подбыстрили*** (1-й канал. 07.12.2019).

Префикс *рас-* с суффиксом *-и(ть)* участвует в образовании глаголов с семантикой ‘лишить свойств, признаков того, кто (что) назван(о) мотивирующим существительным’ (с. 210):

Есть ли в словах Лаврова намек на то, что надо все ***распакетить?*** (Бизнес FM. 28.01.2022).

Префикс *об-* с суффиксом *-и(ть)* образуют глагольные дериваты со значением ‘наделить, снабдить тем, что названо мотивирующим существительным’ (с. 136):

... все ***обдерьмить*** (Вести FM. 02.06.2020).

С помощью префикса *за-* в сочетании с суффиксом *-и(ть)* создаются глаголы с семантикой доведения до какого-либо состояния путем интенсивного (часто чрезмерного) наделения предметным признаком, названным мотивирующим существительным:

Под этнической чисткой я не имел в виду, что их надо всех ***загеноцидить*** (Вести FM. 20.06.2017).

Особой экспрессией обладают префиксально-суффиксальные дериваты на базе имен собственных. Так, на базе имени болгарской прорицательницы Ванги с помощью префикса *на-* и суффикса *-ова(ть)* образован окказиональный глагол:

Это она ***наванговала*** (ТВЦ. 15.12.2018).

Отыменные глагольные дериваты активно создаются также суффиксальным способом с помощью суффиксов *-и(ть)*, *-ну(ть)* с семантикой проявления (предметного) признака, названного мотивирующим словом:

Мы ***карантиним*** *в таких тонах* (НТВ. 26.04.2020); *Миша входит, начинает* ***репризить*** (1-й канал. 07.11.2020); *Радиостанция «Маяк» приглашает всех* ***маякнуть*** (Россия-24. 07.08.2018).

В последнем случае присоединяется семантика однократности. Обычно такие глаголы имеют разговорно-жаргонный характер (*моделить*, *коннектить*, *троллить* и др.).

Среди способов неузуального словообразования обращает на себя внимание так называемое обратное словообразование, при котором производное слово возникает в форме производящего, например, *импортозамещение → импортозаместить*:

> *Почему российские птицеводы не могут* ***импортозаместить*** *яйца, птицу* (НТВ. 01.04.2021); *Когда Макдональдс пытались* ***импортозамещать****...* (НТВ. 11.06.2022).

Как показывает анализ глагольных неодериватов, глагольное словообразование — динамичная сфера современных деривационных процессов в русском языке, в которой активность проявляют префиксальные и суффиксальные способы узуального словообразования, а также префиксация в сочетании с суффиксацией и постфиксацией.

Глагольные новообразования отражают разные сферы окружающей действительности, в том числе и новые реалии цифровой эпохи, и выполняют не только номинативную, но и экспрессивно-оценочную функцию, являясь действенным изобразительно-выразительным средством в медийном тексте.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Земская Е. А.* Активные процессы современного русского словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985–1995): коллект. монография / отв. ред. Е. А. Земская. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 90–141.

[2] Здесь и далее в скобках указаны страницы по изданию: *Лопатин В. В., Улуханов И. С.* Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. М.: Изд. центр «Азбуковник», 2016.

Ratsiburskaya, L. V.

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia

VERBAL WORD FORMATION AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

The author explores verbal word formation on the material of verbal neoderivates in the media texts of television and radio. Based on the structural-semantic and functional analysis of verbal neoderivates, the most productive methods of derivation and word-forming means in the field of verbal word formation are characterized.

Keywords: word-formation derivation; verb neoderivates; word-formation means; word-formation affixes; mass media.

Руссу Ксения Ринатовна

Югорский государственный университет, Россия

vaganova1988@mail.ru; k_russu@ugrasu.ru

СТРУКТУРА ФРЕЙМА «ИНФОРМИРОВАНИЕ О ПРОПАЖЕ» (НА МАТЕРИАЛЕ РОЗЫСКНЫХ ДОКУМЕНТОВ КОНЦА XVIII — НАЧАЛА XIX ВЕКА)

Статья посвящена описанию структуры фрейма «информирование о пропаже». Исследование проведено на материале розыскных документов конца XVIII — начала XIX века, оригиналы которых хранятся в Государственном бюджетном учреждении Тюменской области «Государственном архиве в г. Тобольске». Получены выводы о мозаичности структуры фрейма «информирование о пропаже» и наполнении его семантикой розыска.

Ключевые слова: фреймовый анализ; дискурс; розыскной дискурс; XVIII век; XIX век; архивные документы; диахрония.

Настоящее исследование посвящено детализации теории дискурсивной картины мира, которая была вербализована в розыскных документах конца XVIII — начала XIX века. Объектом исследования выступает фрейм «информирование о пропаже», один из основных в системе розыскного документооборота. Предметом анализа является языковое наполнение фрейма «информирование о пропаже», представленное в архивных документах розыскного типа конца XVIII — начала XIX века. Материалом исследования послужили розыскные документы указанного исторического периода, оригиналы которых хранятся в Государственном бюджетном учреждении Тюменской области «Государственном архиве в г. Тобольске» (далее — ГБУТО «ГА в г. Тобольске»). Отметим, что под **розыскным документом** мы понимаем письменный текст любой жанрово-стилистической, временной, коммуникативно-прагматической и функциональной направленности, в котором репрезентирована семантика розыска (то есть даны ответы на вопросы ‘кто пропал’, ‘когда пропал’, ‘где пропал’, ‘что было сделано для обнаружения данного лица’, ‘нужна ли помощь в поимке данного лица’ и т. д.).

В рамках исследования был рассмотрен только один тип розыскных документов конца XVIII — начала XIX века, включающий фрейм «информирование о пропаже». В отличие от иных розыскных фреймов («ответ на розыскное задание» и «поиск пропавшего лица»), также активно функционирующих в системе пенитенциарной коммуникации конца XVIII — начала XIX века, основу структуры указанного фрейма составляет ядро ‘сведения о розыске какого-либо лица’, включающее отдельные признаки фрейма:

1) слот «субъект розыска»,
2) слот «объект розыска»,
3) слот «событие»,
4) слот «розыскной шаг».

Данные терминалы являются когнитивными компонентами, определяющими дискурсивную картину розыскного мира конца XVIII — начала XIX века. Именно они передают адресату/-ам розыскного документа следующие сведения:

– лица, инициирующие розыскной процесс,
– типовые события, составляющие основу розыскного процесса,
– объект розыска,
– действия, обязательные и к исполнению.

Фрейм «информирование о пропаже» можно систематизировать в соответствии с особенностями пенитенциарной модели конца XVIII — начала XIX века, которая позволяла участникам розыскного процесса сохранять знания о пропавших лицах, передавать их новым членам такого коммуникативного сообщества, а далее, используя все розыскные механизмы, успешно завершать данные мероприятия, проводимые в строго ограниченное время.

Перейдём к описанию структуры фрейма «информирование о пропаже». Под *структурой* данного фрейма мы понимаем совокупность всех компонентов, отражающих ситуацию «я знаю, что пропал человек, которого необходимо найти, я рассказываю тебе об этом для того, чтобы ты мне помог». Под компонентами структуры фрейма «информирование о пропаже» понимаем единицы этой четырёхступенчатой модели (слоты «субъект розыска», «объект розыска», «событие», «розыскной шаг»), вербализующие информацию о параметрах данной розыскной ситуации и являющиеся обязательными:

1. Слот «субъект розыска» включал указание на адресанта, выступающего автором розыскного документа и/или инициатором розыскного процесса.

Субъект розыска всегда оказывался тем, кто запускал цепочку «информация о пропавшем лице отправлена — информация о пропавшем лице получена — запущен розыскной процесс — необходимость предоставления обратной связи принята к сведению». Дискурсивность такого события была смоделирована через вербализацию сведений: кого необходимо было найти за короткий период времени. Так, в *Указе ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА, САМОДЕРЖЦА ВСЕРОССІСКАГО, изъ Тобольскаго Губернского Правленія, Тобольской общей полицейской Управе* от 17 октября 1829 года[1] субъект розыска вербализован в самоназвании документа.

2. Слот «объект розыска» эксплицировал сведения о пропавшем/-их лице/ах. Так, например, в предписании первой города части от 23 июня 1815 года[2] адресат должен был найти бежавших из казармы пересыльных колодников *Казму Иванова*, *Василья Горшкова* и *Герасима Писменкова*, опираясь на имеющиеся у него словесные портреты. Детализация возраста, роста цвета кожи на лице, цвета глаз и цвета волос была

важна, поскольку помогала идентифицировать пропавшее лице в общем массиве подобных объектов.

В сообщении Тобольского городничего от 3 июня 1815 года[3] речь шла о бежавших «*изъ Екатеринского завода*» колодниках (Николае Григорьеве, Якове Тервенцева, Алексее Дупилакове), были приведены приметы каждого разыскиваемого. Это, по мнению автора документа, могло увеличить шансы на успешное завершение розыскной коммуникации.

В случае если составитель розыскного документа фиксировал несколько розыскных ситуаций, синтаксическая структура текста становилась многоступенчатой. Так, предписание Тобольского городничего от 3 июня 1815 года[4] эксплицировало информацию уже о 5 бежавших колодников, которые, судя по отчёту квартального *Захарова* от 14 июня 1815 года, зафиксированному на обратной стороне розыскного документа, не были обнаружены. Отрицательная обратная связь предоставлялась и другим квартальным, чью фамилию идентифицировать не удалось, но чей отчёт был предоставлен ещё 8 июня 1815 года.

Другое розыскное предписание от 3 июня 1815 года[5] на основании сообщения Ялуторовского земского суда также включало информацию о 5 сбежавших колодниках со станции Заводоуковской, которые находились «*заприсмотру*». В качестве адресата выступает *Первая города часть*, которая должна была учинить «*публику осыску*», опираясь на представленный на л. 15 об. регистр бежавших колодников: «*имя и прозваніе*», «*возрастъ*», «*ростъ и приметы*», «*какие имели одежду и обувь*». 14 июня 1815 года квартальный Захаров предоставил отчёт, что таких лиц «*пописаннымъ приметамъ неоказалось*».

3. Слот «событие» указывал на прагматическую направленность розыскного процесса, передавая от адресанта адресату/-ам информацию о пропаже какого-либо «объекта розыска». Основной способ языкового наполнения данного слота — экспликация простых глагольных сказуемых со значением обязательной императивности: «*предлагаетъ учинить распоряжение объ отысканіи*», «*проситъ учинить распоряжение объ отысканіи*», «*проситъ учинить распоряжение, предписываетъ о* сыск*ѣ ихъ учинить распоряженіе*»[6].

Выбор той или иной формы императивности был контекстуально обусловлен: так, например, конструкция «*проситъ учинить распоряжение объ отысканіи*» эксплицировалась в том случае, когда система обращений одной организации в другую была трёхчленной. Инициатор сообщения оказывался только розыскным посредником в системе официальных мероприятий поиска. Модель «*предлагаетъ учинить распоряжение объ отысканіи*» было частотной в сравнении с иными синтаксическими конструкциями, характеризовалось стилистической однородностью.

4. Слот «розыскной шаг» мог быть многозначным, содержал данные о действиях, которые необходимо было реализовать, чтобы успешно завершить розыскной процесс.

Например, предписание Тобольского городничего от 1 июня 1815 года[7] включало следующие значения слота «розыскной шаг»:

– значение (1) «*предписывается | оной части о сыску бежавшаго* со | *Станціи зводоуковской волости | колодника Максима Федорова*» указывало на то, кого именно необходимо было найти. Данное значение могло включать словесный портрет разыскиваемого лица: например, «*росту 2ар | 5½вер лицемъ смуглъ глаза каріе | волосомъ русъ*»;
– значение (2) «*учинить поведо|мству своему разысканіе*» также фиксировало информацию о действии, которое необходимо было совершить для обнаружения пропавшего лица (а именно — «*учинить разысканіе*», то есть перевести в активную стадию поисковые мероприятия);
– значение (3) «*иобо|казавшемся Полиціи рапортовать*» иллюстрировало необходимость предоставления обратной связи через предикат совершенного вида «*рапортовать*».

В *Указе ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА, САМОДЕРЖЦА ВСЕРОССІСКАГО, изъ Тобольскаго Губернского Правленія, Тобольской общей полицейской Управе* от 17 октября 1829 года[8] тоже были представлены три розыскных значения:

– значение (1) «*осыску означенного Меркульева по Тоболь-|ской губерніи*» указывало на первичное действие, которое необходимо было выполнить получателем розыскного документа, вербализовывались объект розыска и место его проживания;
– значение (2) «*и гдѣ окажется о обращеніи по принадлежности вЪ | военное вѣдомство предписать Тобольской Полицейской Управѣ*» фиксировало информацию о действиях, которые должны быть совершены после обнаружения пропавшего лица, при этом розыскная ситуация рассматривалась в положительной проекции;
– значение (3) «*всѣмЪ Гг. ГородничимЪ и ЗемскимЪ СудамЪ, вѣлѣть о послѣдствіи вЪ | свое время Правленію рапортовать*» определяло стратегию предоставления обратной связи адресатов розыскного документа.

Итак, розыскные документы соответствующего исторического периода с дискурсивным содержанием «информирование о пропаже», являющиеся элементом дискурсивной картины мира, в обязательном порядке включали четыре слота: «субъект розыска», «объект розыска», «событие» и «розыскной шаг». Это было определено особенностями жанровой структуры текстов, их прагматической направленностью в императивную проекцию.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Указъ ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА, САМОДЕРЖЦА ВСЕРОССІСКАГО, из Тобольскаго Губернскаго Правленія, Тобольской общей поліцейской Управѣ // ГБУТО «ГА в г. Тобольске», ф. И1, оп. 1, д. 488, л. 79.

[2] Предписаніе первой города части отъ 23 июня 1815 г. // ГБУТО «ГА в г. Тобольске», ф. И1, оп. 1, д. 235, л. 72.

[3] Сообщеніе Тобольскаго городничего отъ 03 июня 1815 г. // ГБУТО «ГА в г. Тобольске», ф. И1, оп. 1, д. 235, л. 26.

[4] Там же. С. 27.

[5] Предписаніе Тобольскаго городничего отъ 1 июня 1815 г. // ГБУТО «ГА в г. Тобольске», ф. И1, оп. 1, д. 235, лл. 15, 15об, 16.

[6] Там же. С. 27.

[7] Предписание Тобольского городничего отъ 1 июня 1815 г. // ГБУТО «ГА в г. Тобольске», ф. И1, оп. 1, д. 235, л. 16.

[8] Указъ ЕГО ИМПЕРАТОРСКОГО ВЕЛИЧЕСТВА, САМОДЕРЖЦА ВСЕРОССІСКАГО, из Тобольскаго Губернскаго Правленія, Тобольской общей поліцейской Управѣ отъ 17 октября 1829 г.// ГБУТО «ГА в г. Тобольске», ф. И1, оп. 1, д. 488, л. 81.

Russu, Ks. R.

Yugra State University, Russia

STRUCTURE OF THE "REPORTING THE LOSS" FRAME (BASED ON SEARCH DOCUMENTS FROM THE LATE 18TH — EARLY 19TH CENTURIES)

The article is devoted to describing the structure of the "reporting a loss" frame. The study was conducted on the material of search documents from the late 18th — early 19th centuries, the originals of which are stored in the State Budgetary Institution of the Tyumen Region "State Archive in Tobolsk". Conclusions have been drawn about the mosaic structure of the frame "reporting a loss" and filling it with search semantics.

Keywords: frame analysis, discourse, investigative discourse, 18th century, 19th century, archival documents, diachrony.

Селиверстова Елена Ивановна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

e.seliverstova@spbu.ru

ПО КАКОМУ ПОВОДУ *ТАНЦЫ С БУБНАМИ*? (СИТУАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Статья посвящена проблеме наращивания семантического потенциала сравнительно новым устойчивым выражением русского языка *танцы (пляски) с бубном (бубнами)*, которое постепенно превращается из устойчивой единицы компьютерного сленга в способ характеристики совокупности усилий, оцениваемых с точки зрения их оправданности (на фоне потраченных времени и денег), эффективности, прозрачности мотивации, злонамеренности характеризуемого субъекта и т. д. Материал Национального корпуса русского языка показывает, что с помощью этого оборота квалифицируются ситуации в разных сферах жизнедеятельности, а сам он располагает широким спектром коннотаций и новых семантических оттенков.

Ключевые слова: фразеологическая неология; неофразема; семантический спектр; современный дискурс.

Неизбывный интерес лингвистов к неофразеологии[1] вполне объясним: язык не стоит на месте, и поиск новых форм выражения особенно касается единиц вторичной номинации, призванных — в силу экспрессивности как своего основного свойства — характеризовать именно те явления окружающего мира, которые не оставляют говорящих равнодушными. *Фразеологическими неологизмами* считают не зарегистрированные современными толковыми словарями устойчивые экспрессивные обороты, недавно созданные, либо «актуализированные в новых социальных условиях», либо «образованные трансформацией известных прежде паремий, крылатых слов и фразем»[2].

Выражение *танец с бубном* или *танцы (пляски) с бубнами* функционирует в языке весьма интересным образом — все более расширяя спектр семантических оттенков, которые оно способно передавать. Согласно одной из версий, оборот вошел в речевой обиход в сфере программирования и IT-технологий как указание на попытку решения возникшей проблемы с использованием приемов, смысл которых не до конца ясен даже тому, кто пытается проблему устранить.

«Айтишники» считают, что это выражение достаточно точно передает ассоциацию с шаманизмом различных манипуляций (типа перезагрузки компьютера и иных шагов), когда все остальное уже испробовано и не возымело действия либо причины странного «поведения» компьютера кажутся непонятными: поэтому ничего другого не остается, как перепробовать все, что только можно. И здесь очевидны семантиче-

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 23-18-00141, реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете).

ские оттенки ‘вынужденный’ и ‘максимальный охват возможных способов и подходов’. Не случайно бубен является одной из деталей на гербе программистов, а трактовка этого выражения в словаре компьютерного сленга сопровождается иллюстрацией с изображением шамана с бубном[3]. В качестве синонима к этому обороту приводится существительное *шаманство*[4] — аллюзия понятна: внутренняя форма оборота отсылает к ритуальным танцам, которыми сопровождались не всегда понятные непосвященным и потому казавшиеся странными таинственные действия шамана. Компьютерные проблемы достаточно часто характеризуются именно этим выражением; ср.: «Сломался на гарантии [компьютер] — вези в ремонт, после нашей внутренней, добровольной, от информатиков, *пляски с бубнами*», т. е. после малорезультативных, не оправдавших надежд попыток преподавателей информатики исправить ситуацию[5].

В онлайн-словаре И. Мостицкого поговорка *танцы с бубном* трактуется как ‘применение различных ухищрений’[6]. Заметим, что определение слова *ухищрения* уже вносит своеобразный семантический привкус; ср.: *ухищрение* — ‘ловкий, хитрый, изобретательный прием для достижения чего-н. (обычно неблаговидного, сомнительного)’. *Прибегнуть к разным ухищрениям*[7]. Понятие, выражаемое сочетанием «ловкий и хитрый», амбивалентно: эти характеристики могут служить как для положительной оценки, так и для отрицательной. Однако если в процессе поиска способа «привести в чувство» компьютер изобретательность скорее похвальна, то в иных контекстах поговорка может наделяться иными коннотациями и приобретать дополнительные смысловые акценты.

Так, в рекламе приставки для пользования телевизионной сетью «Домашний ТВ» подчеркивается ее удобство, состоящее в том, что она «не требует совершенно никаких настроек — подключили, подождали первичной автонастройки и начали смотреть ТВ. Это удобно, потому что для работы многих сервисов IPTV до сих пор требуется колдовство, *танцы с бубнами*, многочасовые[8] настройки или вызов мастера. Так что простота установки — это жирный плюс» (Артем Лутфуллин. «Ростелеком» проник в телевизор // Известия, 2012.05). *Танцы с бубнами* — и множественное число здесь неслучайно — становятся символом многоэтапного, сложного решения технической проблемы, противопоставленного легкому и гарантированному осуществлению предназначения прибора. Из подобных примеров, связанных с наладкой технического устройства, которое вряд ли можно заподозрить в злом умысле, видно, что в характеризуемой ситуации содержится намек на проявление нервозности, раздраженности, неодобрения, но это своего рода рекламный ход, когда привлекательному простому противопоставляется явно проигрывающее сложное и затянутое.

«Разнообразные методы накрутки» — это и есть то, что именуется *танцами с бубнами* в условиях бизнеса обменной сети, когда нужен выход из трудной ситуации, проблема стоит «слишком уж остро»,

а устройство, например, рынка «серого трафика» легких и простых решений не предполагает — вот тут и «начинаются танцы с бубнами», т. е. поиск выходов, возможно, с некоторыми нарушениями общих правил[9].

В семантику выражения вплетаются в контексте и такие семы, как ‘все, что угодно’, вплоть до ‘самого немыслимого’, фантастического: В Польше, например, «законодательство гласит, что если пациента нельзя вылечить методами традиционной доказательной медицины, можно применять хоть *танцы с бубнами*, хоть гомеопатию, хоть фаговую терапию»[10], когда одни вирусы лечатся другими.

Другое дело — ситуации, в которых речь идет о людях. Обращение к контекстам и выявление семантических опор, участвующих в высвечивании важных долей смысла оборота, показывает значительное разнообразие выражаемых оттенков значения и характеризуемых жизненных сфер.

Странным видится поведение госпожи Г., пытающейся разными способами оказать влияние на бывших одноклассников — с не вполне ясными, но вызывающими подозрения целями. Выражением *танец с бубном* характеризуется отсутствие логики и последовательности шагов, когда человека бросает в крайности: то привлеченным в группу в мессенджере одноклассникам демонстрируется «благополучная жизнь — наряды, зарубежные отели» и проч., то рассылаются «ролики о старости и нищете», то сообщения «о прелестях богатой и беззаботной жизни»), не объясняемые и непонятные для членов группы. И более того — неприятные, поскольку автору текста становится очевидным плетение «деструктивной паутины», почему она и вышла из группы, поняв, что «*этот танец с бубном*» ей изрядно надоел. Семантизация выражения и оценка мотивов госпожи Г. опираются на контекстуальное указание на ‘многократность’, ‘разнообразие’ ее ухищрений, ‘поиск подходов’, что весьма близко к характеристике ситуации с компьютером. Однако автор акцентирует в тексте аллюзию к танцу шамана иначе: шаман способен ввести человека «в изменённое состояние сознания», когда он сильнее подвержен внушению и нежелательному воздействию[11]. В итоге формируется крайне отрицательная оценка подоплеки поведения госпожи Г., в котором видятся подвох и опасность.

Один из читателей в результате проведенных подсчетов назвал *танцами с бубнами* суть происходящего в российских центрах занятости. Он «раскрыл неприглядную правду» о том, что «трудоустройство одного безработного обходится налогоплательщикам примерно 10–15 млн рублей. <...> Одно трудоустройство на 20 сотрудников *ЦЗ в год! Остальное — танцы с бубнами*». Лишь ‘видимость эффективности’ деятельности центров, ‘напрасная трата времени и денег’, ‘непродуктивность’ — таков «неутешительный вывод» автора заметки[12].

В статье «Тупиковый путь» указывается на ‘безнадежность’ законодательного проекта, предлагающего вернуться к распределению

выпускников вузов и ссузов, как это было в СССР. В результате опроса «законодателей, представителей бизнеса, рекрутеров и вузов» идея заключения договора о трудоустройстве между абитуриентом и будущим работодателем, выдвинутая Госсоветом Татарстана и названная рекрутерами *«танцами с бубнами»*, признана «нежизнеспособной»[13], т. е. ‘недостаточно продуманной’, ‘далекой от реальности’ и лишь приблизительно похожей на настоящие попытки решения назревшей проблемы.

Постепенно фразеологизмом наращиваются семантические оттенки ‘малозначащее’, ‘второстепенное’, перен. ‘дешевое’ в сравнении со значимым и куда более ценным — и это уже практически «не привязано» к определенным тематическим сферам. Например, оборот характеризует игру актеров Российского молодежного академического театра:

> «Дружный хохот вызывают импровизации М. Шкловского и А. Девятьярова, веселящих публику гэгами и разнообразными манипуляциями с зеленым плюшевым крокодилом. <…> Иногда в спектакле вдруг возникают лирические моменты: когда кажется, что вот сейчас пробежит искра настоящего чувства и произойдет преображение. И здесь ты представляешь, какой тонкий и щемящий спектакль об иллюзорности человеческого счастья мог бы случиться у Перегудова, если бы он не разменивался на все эти *пляски с бубнами*»[14].

С «тонким и щемящим» несопоставимы «площадные» *пляски с бубнами*.

Оборот становится весьма удобным способом номинировать то, что квалифицировать совсем непросто. Как назвать действия ФБР, связанные с изъятием документов у Трампа при обыске в его имении, которые он затем попросил вернуть как «не угрожающие национальной безопасности Соединенных Штатов»? Сам прецедент не случаен и важен, безусловно, как определяющий рейтинг Республиканской партии — так его объясняет эксперт Российской ассоциации политической науки К. Казаков[15]. Наиболее близким по значению здесь представляется лексема *возня* (ср. также *шумиха, происки, козни, интриги, ажиотаж* и др.), частая в сочетаниях со словами *недостойная* и *подозрительная*[16] и номинирующая нечто злонамеренное.

Сегодня *танцами с бубнами* нередко называют в большей или меньшей степени завуалированные попытки повлиять на решение людей по определенному вопросу обходными путями вместо того, чтобы говорить прямо и открыто. Так, в процессе весьма активного осуждения вопроса о внесении поправок в Конституцию в 2020 году и освещении результатов опросов ВЦИОМ фраза неоднократно всплывала при объяснении отношения людей к происходящему. Многие сочли неприемлемым замалчивание истинных «целей процесса» — «метод продления полномочий» президента: «Людей не устраивает, что их держат за идиотов и устраивают *танцы с бубнами*»[17].

С *танцами (плясками) с бубнами* ассоциируется и заполнение информационного пространства сведениями, малоинтересными или не имеющими отношения к решаемой проблеме — как способ создать видимость их важности и отвлечь внимание от более насущных вопросов:

«СМИ будут бесконечно смаковать детали из жизни кандидатов и остроту их взаимных претензий, но все это едва ли внесет в кампанию хоть какой-то элемент непредсказуемости: выборы с известным и неизбежным победителем заведомо не могут быть интересными, какие бы *танцы с бубнами* вокруг них ни *выплясывали* специально обученные люди»[18].

Определения, сопровождающие оборот, могут вносить семантическую коррекцию, как это происходит в следующем контексте:

«Люди едины в том, что на санкции надо дать жесткий и болезненный ответ. <…> Наверное, сейчас во множестве кабинетов и коридоров власти обсуждаются самые разные планы уесть Америку. Но одно дело — *воинственные танцы с бубнами*, и совсем другое — игра на настоящие деньги. Санкции — вещь обидная. Это как пощечина. Но, резко отвечая на пощечину, мы рискуем ударить себя по второй щеке»[19].

Танцами с бубнами называют некие шаги, достаточно агрессивные и сомнительные с точки зрения законности и приемлемости с позиций здравого смысла — речь идет об изощренных издевательствах над должниками и нарушении их человеческого достоинства[20].

Таким образом, в функционировании неофраземы *танцы с бубнами* наблюдается существенное расширение ее семантического диапазона и сферы применения оборота и стабилизация его оценочной ориентации. Фразеологизм — даже при отсутствии контекстуальных опор, поддерживающих негативную тональность текста, — обретает отрицательную аксиологическую нагруженность, которая требует экспликации в словарном описании ФЕ.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См., в частности, труды: *Мокиенко В. М., Никитина Т. Г.* Аксиология неофразем и фразеотрансформаций в лексикографической интерпретации // Вопросы лексикографии. 2022. № 25. С. 81–107; *Генералова Е. В.* Медиатекст как отражение динамических хронологических изменений в лексике и фразеологии // Медиалингвистика. № 8 (2). 180–192; *Декатова К. И.* Политические фразеологические неологизмы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (155). С. 117–121 и др.

[2] *Мокиенко В. М.* Старое новое и новое новейшее (к проекту «Большого словаря русских фразеологических неологизмов») // Неология. Неография: сб. ст. Междунар. научн. конф. / отв. ред. Н. В. Козловская. СПб.: ИЛИ РАН, 2022. С. 132–142.

[3] DOMA35.RU — первый компьютерный портал [сайт]. — URL: https://doma35.ru/computers/tantsy-s-bubnom-vokrug-kompyutera (дата обращения: 03.05.2023).

[4] «*Шаманство* (танцы с бубном) — сложный, нервозный процесс (обычно сопровождаемый нецензурными выражениями) получения долгожданного результата». См. Словарь компьютерного сленга, употребляемого на IT-форумах [Электронный ресурс] // LENOVO$_{ТМ}$ [сайт]. — URL: http://lenovo-forums.ru/tutorials/article/8-словарь-компьютерного-сленга-употребляемого/ (дата обращения: 04.05.2023).

[5] *Галаган С. И.* участник Интернет-пресс-конференции «Обеспечение доступа к Интернету образовательных учреждений РФ» [Электронный ресурс] // Всероссийский Интернет-педсовет [сайт]. — URL: http://pedsovet.org (дата обращения: 03.05.2023).

[6] *Мостицкий И.* Универсальный дополнительный практический толковый словарь [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике [сайт]. — URL: https://mostitsky_universal.academic.ru/5284/ (дата обращения: 24.10.2022).

[7] Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: «Азъ», 1992. — URL: https://ogegov.info/slovar/ (дата обращения: 03.05.2023).

[8] Здесь и далее разреженным шрифтом оформляются семантические опоры в приводимых контекстах, поддерживающие формирование семантико-прагматических свойств оборота *танцы с бубнами*.

[9] Кто ведет ботов. Как устроен рынок «серого трафика» в российских СМИ, и почему об этом не принято говорить [Электронный ресурс] // Новая газета, 02.06.2017 [сайт]. — URL: https://www.yumpu.com/ru/document/view/58612707/-no58–02062017/15 (дата обращения: 03.05.2023).

[10] *Шуляк Ю.* Как наука борется с бактериями, устойчивыми к антибиотикам. Это война! Ученые против микробов [Электронный ресурс] // Бактериофаги vs антибиотики [сайт]. — URL: cfqnhttp://fag-vs-antibiotic.tilda (дата обращения: 07.05.2023).

[11] *Цыбина Н. А.* Танцы с бубном. Паутина [Электронный ресурс] // «b17.ru» [сайт]. — URL: https://www.b17.ru/article/293076/ (дата обращения: 06.06.2023)

[12] «Танцы с бубнами»: пользователь раскрыл неприглядную правду о центрах занятости [Электронный ресурс] // Царьград [сайт]. — URL: https://tsargrad.tv/news/tancy-s-bubnami-polzovatel-raskryl-neprigljadnuju-pravdu-o-centrah-zanjatosti_422788 (дата обращения: 22.03.2023).

[13] «Тупиковый путь». Вернутся ли вузы к распределению, как в СССР. *Почему рекрутеры называют идею «танцами с бубном»* [Электронный ресурс] // РБК Life [сайт]. — URL: https://www.rbc.ru/life/news/64534ad79a7947df70698e39 (дата обращения: 04.05.2023).

[14] *Марина Шимадина.* Танцы с крокодилом [Электронный ресурс] // Известия, 12.11.2012 [сайт]. — URL: https://iz.ru/news/539284 (дата обращения: 30.03.2023).

[15] Эксперт объяснил, для чего ФБР проводит «танцы с бубнами» возле Трампа [Электронный ресурс] // Свободная пресса [сайт]. — URL: https://svpressa.ru/politic/news/343167/ (дата обращения: 07.05.2023).

[16] Толковый словарь русского языка/ С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: «Азъ», 1992. [Электронный ресурс]. — URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/26658 (дата обращения: 07.05.2023).

[17] Люди с высокой зарплатой чаще выступают против поправок в Конституцию [Электронный ресурс] // Ведомости, 04.06.2020 [сайт]. — URL: https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2020/06/04/831955-visokoi-zarplatoi (дата обращения: 02.03.2023).

[18] Главная интрига президентских выборов [Электронный ресурс] // Ведомости. 29.11.2016 [сайт]. — URL: https://www.vedomosti.ru/opinion/columns/2016/11/30/667455-intriga-viborov (дата обращения: 02.03.2023).

[19] Игорь Караулов. Санкционная феня [Электронный ресурс] // Известия, 29.04.2014 [сайт]. — URL: https://iz.ru/news/570121 (дата обращения: 04.05.2023).

[20] *Шокарева Т.* Должников будут подавать … к пиву [Электронный ресурс] // Комсомольская правда, 20.03.2013 [сайт]. — URL: https://www.krsk.kp.ru/daily/26048/2961339/ (дата обращения: 08.05.2023).

Seliverstova, E. I.

Saint Petersburg State University, Russia

WHAT IS THE REASON FOR DANCING WITH TAMBOURINES? (SITUATIONAL AND SEMANTIC ASPECT)

The article is devoted to the problem of building up the semantic potential of the relatively new Russian proverbs *dances with tambourine*, which gradually turns from a phrase of computer slang into a way of characterizing the totality of efforts assessed in terms of their justification (against the background of time and money spent), efficiency, transparency of motivation, malice of the subject being characterized, etc. The material of the National Corps of the Russian Language shows that this expression qualifies situations in different spheres of life, and it has a wide range of connotations and new semantic shades.

Keywords: phraseological neology; neophraseme; semantic spectrum; modern discourse.

Супрун Василий Иванович

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия

suprun@vspu.ru

ЯЗЫКОВОЕ НОВАТОРСТВО А. Н. ОСТРОВСКОГО: К 200-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ДРАМАТУРГА

В статье рассматриваются особенности языково-речевого оформления текстов пьес А. Н. Островского. Рассмотрены случаи включения в тексты диалектизмов, народных фразеологизмов и паремий, морфологических форм слов. Высказывается предположение, что языковое новаторство А. Н. Островского стало предтечей современной устно-письменной речи в цифровой коммуникации на русском языке наших дней. Новаторство сценической речи А. Н. Островского нашло продолжение в творчестве современных русских драматургов.

Ключевые слова: А. Н. Островский; народная речь; диалектизм; паремия; фразеологизм; топоним.

А. Н. Островский своим творчеством существенно, революционно изменил русский национальный театр. На сцену вышли простые русские люди: купцы, приказчики, стряпчие, трактирщики, свахи, лакеи, горничные и др. Они заговорили простым языком, включающим просторечные и диалектные слова, народные фразеологизмы и паремии, формулы русского народного речевого этикета, разговорные формы имён собственных. Всё это было необычным для театральных деятелей и артистов, для публики, для цензоров и начальников разного ранга.

Как часто бывает с революционными переменами в разных социальных сферах, общество разделилось на два противоположных лагеря: одни с восторгом приняли пьесы начинающего драматурга, другие набросились на него с зубодробительной критикой. А. Ф. Писемский, прочитав в журнале «Москвитянин» пьесу «Банкрут (Свои люди сочтёмся)», написал автору 7 апреля 1850 года из Костромы: «Ваш *Банкрут* — купеческое *Горе от ума* или, точнее сказать: купеческие *Мёртвые души*»[1]. Драматурга называют *Колумбом Замоскворечья, русским Шекспиром* (правда, порой иронично). Высоко оценивали творчество А. Н. Островского Л. Н. Толстой и другие писатели и деятели театра.

Но цензор М. А. Гедеонов, сын директора императорских театров обеих столиц А. М. Гедеонова, дал отрицательный отзыв на эту же пьесу, она была запрещена Николаем I. Чрезмерно плодовитый писатель XIX века П. Д. Боборыкин в 1871 году в журнале «Дело» писал: «Мы скажем без обиняков, рискуя получить упрёк в непозволительной парадоксальности, что Островский попал в сценические писатели по колоссальному недоразумению»[2]. Нелестно отзывались о произведениях драматурга управляющий московскими театрами композитор А. Н. Верстовский, писатели И. С. Тургенев, Ф. Д. Достоевский, поэт Н. Ф. Щербина, критики Д. И. Писарев и Н. Г. Чернышевский и др.

Народные слова вводили в свои тексты многие русские писатели. Вспомним хотя бы А. Н. Некрасова: *косуля, жбан, полосыньки, косыньки* («В полном разгаре страда деревенская...»), *балясничать, вахлак, глонуть, гульба, гуторить, досюльный, заганутъ, колотырник, обграять, одёжа, оскома, сробеть, черница* и др. («Кому на Руси жить хорошо»). Однако в пьесах А. Н. Островского представлены не отдельные лексемы и фраземы, а весь строй народной речи, её синтаксические структуры, морфологические формы и деривационные модели, при умелом исполнении на сцене — и фонетико-интонационные особенности. По сути, язык новой драмы стал предвестником устно-письменной речи, появившейся в цифровой коммуникации последнего времени[3].

В связи с ограниченностью размера статьи рассмотрим особенности драматургического языка А. Н. Островского только на примере текста пьесы «Не в свои сани не садись». Она была написана в 1852 году, первоначально автор её назвал «От добра добра не ищут», но уже в журнале «Москвитянин» за март 1853 года и затем в том же году в отдельном издании пьеса получила название «Не в свои сани не садись». Новый библионим в целом сохранил смысл задуманного автором содержания пьесы: паремия *От добра добра не ищут* употребляется в значении ‘довольствуйся тем хорошим, что у тебя есть, не ищи лучшего, ибо возможно ухудшение положения’, а пословица *Не в свои сани не садись* употребляется в тех, случаях, когда хотят выразить значение ‘не занимай положение, не подходящее тебе’. Е. Л. Березович выявила исходную семантику паремии, которая употреблялась тогда, когда девушка или парень едут (на санях) под венец раньше старшей сестры или старшего брата. Затем пословица стала использоваться в тех случаях, когда жених или невеста выбирают себе в пару неровню[4], что и было отражено в пьесе. В современном языке паремия расширила свою семантику, перестала ассоциироваться со свадебной церемонией.

Ещё до выхода в свет печатного издания пьеса А. Н. Островского была поставлена 14 января в Малом театре в Москве, а 19 февраля — в Александринском театре в Санкт-Петербурге. С этого времени практически все произведения драматурга (32 пьесы из 54, поставленных при жизни автора) ставились на сцене Малого театра, который стали называть Домом Островского. 19 раз его пьесы впервые были поставлены также в Александринском театре, включая первую «Семейная картина» (1855) и последнюю «Не от мира сего» (1885).

Действие пьесы «Не в свои сани не садись» происходит в уездном городе Черёмухине. В России было немало поселений, образованных от фитонима *черёмуха*. А. Н. Островский, несомненно, знал о знаменитой подмосковной усадьбе Черёмушки, которой владели Меньшиковы, а в 1870 году её приобрёл известный заводчик В. И. Якунчиков. Всего в России этот топоним носят 27 сёл и деревень, а также 4 — в Белорус-

сии, 3 — на Украине, ещё 9 русских селений называются Черёмухово, несколько сёл и посёлков со сходными названиями разбросаны по всей стране. Но, разумеется, автор не имел в виду конкретный населённый пункт, это был типичный уездный городок в центральной части России. Не зря жители Торжка Тверской области в память о пребывании в мае 1856 года А. Н. Островского в их городе организовали в 2021 году выставку «Уездный город Черёмухин».

В финале пьесы называется ещё один топоним — название такого же небольшого городка Короваева, куда устремляется потерпевший неудачу Вихорев: «Говорят, в *Короваеве* есть богатые купцы, и недалёко — всего верст пятьдесят...». И подобных топонимов немало в России. Возможно, они возникли от фамилий первопоселенцев (впрочем, и с Черёмухином нельзя исключать подобную этимологию) либо, как, например, село Караваинка Волгоградской области — по лежащим рядом с селом на волжском берегу плоским валунам — караваям.

В XIX веке речь жителей небольших городов мало отличалась от деревенской. В пьесе отражена эта социолингвистическая особенность русского языка: в тексте регулярно встречаются диалектизмы, многие из них сохранились в современной деревенской коммуникации, включены в диалектные словари.

Широко представлены в русской народной речи диалектные варианты наречия *теперь*: от *тепер* до *теперятко*[5]. В тексте пьесы наречие *теперича* встречается 11 раз: 7 раз в речи Бородкина и 4 раза у Маломальского. Столь же широко представлено в русских диалектах наречие *давеча* в разных фонетических и деривационных вариантах. В пьесе его используют Авдотья Михайловна (4), её отец Русаков (2), Бородкин (1) и даже отставной кавалерист Вихорев (1), которому «не с чем в Москву приехать».

К отражению диалектной речи героев можно отнести акцентуационный вариант краткой формы прилагательного *должóн* (с выделением ударного слога), встречающийся в речи Маломальского (трижды) и Русакова (один раз). Форма отражает результат третьей лабиализации. Видимо, здесь должна стоять буква ё (ср.: *жена — жён, сельдь — селёдка*), однако нелитературный вариант слова делает необязательным соблюдение орфографических правил. Ср.: *вечор* (< *вечер*). В тексте встречается и литературная форма *должен* (8) и *должнó* (1), а также наречие в функции сказуемого *дóлжно* (2). Форма среднего рода прилагательного входит в состав вводного словосочетания *должно быть* (4).

В пьесе встречается лексема *примерно* в значении ‘для примера, в качестве примера, например’. Словари литературного языка фиксируют её как устаревшую, все случаи использования приводятся из пьесы А. Н. Островского. Вводное слов не включено в Словарь русских народных говоров, вероятно, из-за фиксации в литературном языке. Между

тем в диалектном подкорпусе Национального корпуса русского языка[6] зафиксировано использование слова в этом значении в Архангельской и Волгоградской областях, Мари Эл, Забайкальском крае и в других регионах России и ближнего зарубежья. Мы ранее описывали интердиалектизм *раина*, включённый в словари литературного языка в результате доверия со стороны лексикографов к языковому опыту Л. Н. Толстому, использовавшему эту лексему в своей повести «Казаки»[7]. Вероятно, и в данном случае авторитет драматурга повлиял на составителей словарей: одни из них включили слово в словарь литературного языка, снабдив его пометой *устар.* как сигналом необычности, внесистемности, а другие не включили его в диалектный словарь. В пьесе вводное слово *примерно* встретилось 18 раз, оно характеризует речь трактирщика Маломальского (17 раз), но однажды встречается и в речи Бородкина.

11 раз в тексте пьесы встречается предлог *об* перед словом, начинающимся с согласного: *об нём, об ней, об чём* (5), *об себе, об своём горе, об тебе, об замужестве*. Его используют Авдотья Максимовна (4), её отец Русаков (2), Бородкин (1). Вихорев напевает романс «Кисейный рукав» Феофила Матвеевича Толстого (1810–1881) на стихи Матвея Павловича Бибикова (1812–1856), изменив в нём предлог *о* на народную форму *об*: «Ах, ***об*** чем ты проливаешь / Слёзы горькие тайком / И украдкой утираешь / Их кисейным рукавом?..». Так одним фактом речи персонажа драматург показывает, что столичный щёголь Вихорев, пускающий пыль в глаза жителям Черёмухина, не так уж далеко ушёл в своём развитии от провинциалов.

В диалогах отмечены и многие другие народно-просторечные единицы:

> *шалушки, хоша, окромя, оченно, обиняком, ужотка, вобче, сдуру, ужо, тошнёхонько, пойтить, нешто, насилу, что хошь, прах побери, промежду, ужли, пущает слух, взвазживают, убегом уйду, диви бы, дрянь бородастая, вчуже, ажно, али, полюбовник, перепужался* и др.

Но, пожалуй, самым ярким проявлением новаторства А. Н. Островского можно считать использование народных фразеологизмов и паремий. Он их выбирает и для названий своих произведений (41% библионимов А. Н. Островского из 54 опубликованных при жизни автора произведений создан на основе пословиц, поговорок или народных фразем), и для характеристики речи героев пьес.

Уже в первом действии слуга Вихорева Степан просто сыплет народными фраземами и паремиями:

> *служили мы с барином-то без году неделю; не то у него на уме; ни кола, ни двора; не глядели б глаза мои; было большое село, да от жару в кучу свело; колос от колоса — не слыхать девичьего голоса.*

В диалогах используются традиционные, общеизвестные фраземы и паремии: *либо пан, либо пропал; всё равно, что воду толочь; он братцу Лазаря поёт; палка-то по них плачет; куда кривая не вынесет;*

на нашей улице праздник и др. Купец Русаков в полемике с Вихоревым использует поговорку: *Мы люди простые, едим пряники неписаные*. В словаре В. И. Даля похожая паремия отмечена как характеристика неграмотного человека: *Мы люди неграмотные, едим пряники неписанные*[8]. Писанный пряник — украшенный глазурью, изображениями птиц, рыб и т. п., они продаются дороже, поэтому простые люди не могут их себе позволить.

В речи Бородкина отмечен фразеологизм *задать феферу*: *Ох, кабы я на месте Максима Федотыча, я бы вам* ***феферу задал***. В XIX — начале XX века эта полукалька немецкого выражения *Pfeffer geben jemand* была распространена в русском языке, она отмечена в произведениях Н. В. Гоголя (вариант: *фейферу*), И. С. Тургенева, А. Н. Толстого, была включена в 3-е издание словаря иностранных слов А. Н. Чудинова (1843–1908), вышедшее уже после кончины составителя[9]. В настоящее время фразема устарела, в языке используется полная калька *задать перцу*.

Неистощимость народной фантазии приводит в пьесе к преобразованиям фразем, созданию на основе устойчивой модели шутливо-юмористического словосочетания для характеристики человека весьма далёкого родства или вообще неродственника: *Нашему слесарю двоюродный кузнец!* В русском языке известны поговорки и присказки: *Седьмая вода на киселе; Нашему забору двоюродный плетень*. На Дону используется фразеологизм *Моей тёще десятый плетень*.

Герои сами свидетельствуют, что они используют в своей речи паремии:

> *Говорится пословица: добрая слава лежит, а худая бежит. Недаром пословица говорится: не бойся смерти, а бойся греха.*

В речи персонажей с помощью фразем и паремий регулярно подчёркивается их приверженность православной вере, русским традициям, народному мировоззрению:

> *мне придется за неё Богу отвечать; прости Господи; со мной пусть будет, что Бог велит; да накажи меня Бог; а врагу рода человеческого это досада немалая; наказал Бог по грехам; слава Богу, живём, пока Бог грехам терпит; я ведь не зверь, и во мне есть искра Божья; душа у ней русская; как есть из русских-с; такой обычай у русского народа — потчевать.*

Новаторство А. Н. Островского в выборе лексико-фразеологических средств для характеристики речи персонажей своих произведений, в использовании богатого потенциала русского языка нашло продолжение в русской драматургии от А. М. Горького до А. В. Вампилова и Н. В. Коляды. Александр Николаевич Островский своими гениальными произведениями и в наши дни является весьма актуальным и востребованным.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Писемский А. Ф.* Письма / подгот. текста и коммент. М. К. Клемана, А. П. Могилянского; ред. Н. Г. Свирин. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1936. С. 26.

[2] *Боборыкин П. Д.* Русский театр // Дело. 1871. № 11 (ноябрь): Современное обозрение. С 34.

[3] *Лутовинова О. В.* Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. Вып. 71. С. 58–65.

[4] *Березович Е. Л.* Садиться не в свои сани: этнолингвистический комментарий к фразеологизму // Slavica Svetlanica: Язык и картина мира: К юбилею С. М. Толстой. М.: Индрик, 2013. С. 169–178.

[5] Словарь русских народных говоров. Вып. 44. СПб.: Наука, 2011. С. 44–48.

[6] Диалектный подкорпус Национального корпуса русского языка [Электронный ресурс] // НКРЯ [сайт]. — URL: https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?mode=dialect&nodia=0&p=1&req=примерно&sort=i_grstd&text=lexform.

[7] *Супрун В. И.* Континуальность общенародного русского языка: диалекты — социолекты — городская речь — региолекты // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 6(159). С. 92.

[8] *Даль В. И.* Словарь живого великорусского языка. Т. 2. М.: ГИИНС, 1955. С. 501.

[9] Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка: Матер. для лексической разработки заимствованных слов в русской литературной речи / под ред. А. Н. Чудинова. 3-е изд., тщательно испр. и знач. доп. СПб.: В. И. Губинский, [1910]. 676 с.

Suprun, V. I.

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Russia

ALEXANDRE N. OSTROVSKY'S LANGUAGE INNOVATION: ON THE 200TH ANNIVERSARY OF THE PLAYWRIGHT'S BIRTH

The article discusses the features of the linguistic and speech design of the texts of Alexander N. Ostrovsky's plays. The cases of inclusion in the texts of dialectisms, folk phraseological units and paroemias, morphological forms of words are considered. It is suggested that the linguistic innovation of Ostrovsky became the forerunner of modern oral-written speech in digital communication in the Russian language of our days. The innovation of the stage speech of Ostrovsky has found continuation in the works of modern Russian playwrights.

Keywords: Alexander N. Ostrovsky; folk speech; dialectism; paroemia; phraseologism; toponym.

Табаченко Людмила Владимировна

Южный федеральный университет, Россия

lvtabachenko@sfedu.ru

ПОД-ПРИСТАВОЧНЫЕ ГЛАГОЛЫ В ЗНАЧЕНИИ ‘ТАЙНОЕ ПОЛУЧЕНИЕ ИНФОРМАЦИИ’ В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Формирование в истории русского языка группы *под*-приставочных глаголов в значении ‘тайное получение информации’ (*подслушать, подсмотреть, подглядеть*) связано, с одной стороны, с семантической эволюцией префикса *под-* и выделением этой группы из группы с более общей семантикой — ‘тайное наблюдение с целью нападения или причинения вреда’. С другой стороны, в денотативно-пропозициональном аспекте происходит усложнение и спецификация ситуатем, этими приставочными глаголами обозначаемых.

Ключевые слова: приставка *под-*; глагол; семантическая эволюция; ситуатема; история русского языка.

Исследование особого статуса глагольных приставок в оформлении событийной картины мира является традиционным и не теряющим актуальности направлением современной русистики. Первичная пространственная семантика приставок при взаимодействии с ближним (сочетание с основами) и дальним контекстами могла трансформироваться в абстрактную, связанную с психологической, ментальной, социальной и др. сферами. Это традиционное направление изучения семантической эволюции глагольных приставок может быть углублено когнитивным подходом к анализу динамичной структуры денотата приставочного глагола на базе «представления о полиситуативной (полисобытийной и полипропозициональной) природе глагольной семантики»[1], что создает новые перспективы диахронического исследования и определяет его актуальность.

Предлагаемая статья посвящена истории формирования группы глаголов с приставкой *под-*, объединенных общим значением ‘тайное получение информации’, что связано, с одной стороны, с семантическим потенциалом приставки *под-*, изначально обозначающей пространственный низ, с другой — с усложнением и спецификацией полиситуативного комплекса — ситуатемы (по определению Н. Б. Лебедевой, это «единица плана содержания, объединяющая ряд ситуаций, соотносимых **с одной глагольной формой**»)[2]. Статья написана на материале памятников письменности, отраженном в исторических словарях, и материале словарей современного русского языка.

В современном русском языке среди семантических групп глаголов с префиксом *под-* традиционно выделяют группу «со значением: тайно совершить действие, названное мотивирующим словом, например: *подбросить, подкараулить, подослать, подслушать, подсмотреть*»[3]. Эту общую группу можно разделить на более частные, учитывая специфику обозначаемых ими ситуатем: «склонение к действию с тайным

умыслом»[4]: *подучить, подговорить, подстрекать;* «тайное навязывание нежелательного с целью нанесения ущерба»: *подбросить, подменить, подсыпать, подослать*; «тайное наблюдение с целью нападения или причинения вреда»: *подстеречь*, *подкараулить* и др. группы (некоторые из этих групп частично совпадают или пересекаются с группами значений глагольной приставки *под-* в рамках ее семантической сети, проанализированной В. А. Плунгяном[5]). В качестве самостоятельной выделяем также группу «тайное получение информации»: *подглядеть, подсмотреть, подслушать* — на основе особенностей их семантики и компонентной структуры их ситуатем.

Общая методика анализа глагольной семантики в денотативно-пропозициональном аспекте и анализ ситуатемы глагола *подслушивать / подслушать* даны Н. Б. Лебедевой как основные факторообразующие компоненты (фациенты) этой ситуатемы: подслушивающий проникает в психологическую, информационную и пр. сферы говорящего и адресата без их ведома и вопреки их желанию, что становится «центральным конфликтообразующим стержнем анализируемого события»[6]. Подслушивающий может использовать в будущем значимую для него конфликтогенную информацию, что делает говорящего и адресата объектами ущерба. В ситуатеме присутствует абстрактный субъект этической оценки (в сознании участников ситуации), что обусловливает этический модус ситуатемы. Ситуатемы глаголов *подсмотреть* и *подглядеть*, в целом повторяя её структуру, являются её вариантами.

Эти основные компоненты ситуатем анализируемых глаголов частично отражаются в дефинициях толковых словарей современного русского языка[7]. Во-первых, во всех определениях присутствует семантический компонент ‘тайно’, поскольку те, кого подслушивают или за кем подглядывают, не знают об этом и не хотели бы этого, вторжение в личное пространство нарушает этические нормы: ‘таясь, стараясь быть незамеченным, услышать что-л.’; ‘оставаясь незаметным, подглядеть’, ‘украдкой, тайком наблюдать за кем-, чем-л.’. Другие значимые фациенты в словарных статьях тоже частично отражены, в частности заинтересованность наблюдающего: ‘…стараясь увидеть, узнать что-л.’, а также проникновение в чужую информационную и психологическую сферы: ‘услышать что-л. сказанное другим, для других’; ‘узнать окольным путём что-л. интимное, глубоко личное’. Последнее значение дается с пометой *неодобр.*, отражающей наличие этического модуса негативной оценки.

Обратимся к истории семантической эволюции префикса *под-* в составе приставочных глаголов и структуре ситуатем, ими обозначаемых. Начало ее формирования связано с глаголом *подзирати*, позднее исчезнувшим. Примечательно, что это был один из первых глаголов с приставкой *под-*, в семантике которой развились семантические компоненты ‘недоброжелательно’, ‘исподтишка’, ‘тайно’: первоначально он имел значение ‘смотреть исподлобья, с недоброжелательностью’:

Не съвѣщаи съ ***подъзираюштиими*** *тя*[8] (Изб 1076, 152[9]).

Прямое пространственное значение префикса ‘снизу’ в составе деривата, номинирующего ситуацию, когда взгляд исподлобья обозначает тайную недоброжелательность, трансформируется в переносное значение, связанное с этическим «низом».

В XV веке у этого глагола появляется значение ‘искать случая присвоить себе что-л.’, в котором также присутствуют семы ‘тайно’ и ‘недоброжелательно’:

> *...под моим братом молодшим, под кн(я)зем Федором, так жо и не* ***подзирати*** *н(а)шие отч(и)ны, блюсти, а не обидѣти* (Дух. и дог. гр., 119. 1445 г.)[10].

Отметим, что и другие глаголы с приставкой *под-* имели в этот период значение ‘стараться присвоить что-л., злоумышлять’: *подъисковати*, *подъимати*[11] и др.

Ситуатемы этих глаголов включают следующие фациенты: потенциальный агрессор (он же потенциальный бенефициенс и режиссер), посессор (он же потенциальный объект ущерба), объект присвоения, удобный случай, который поджидает агрессор, его тайная цель присвоить объект, которым владеет посессор.

В XVI–XVII вв. появляются глаголы с приставкой *под-*, обобщенное значение которых можно обозначить как ‘тайное наблюдение с целью нападения или причинения вреда’, в результативных перфективах — ‘выследить, чтобы напасть на кого-то, причинить вред’: *подстеречи* (XVI век)[12], *подмѣтити* (XVI век), *подкараулити* (XVII век)[13]. К этой же группе можно отнести и глаголы *подзирати / подзрити* (*подозрити*), у которых в XVII веке развиваются эти значения: *подзирати / подзрити* — ‘подстерегать, выслеживать; тайком наблюдать за кем-л.’:

> *...а он, Гуреи, подходил и меня он* ***подзерал****, а в ту ноч<ь> покрали* (Олон. а., карт. VI. 1662 г.[14]);
> *подозрити* — ‘наблюдая из засады, увидеть, заметить; подстеречь, выследить’[15].

В ситуатеме этих глаголов по сравнению с предыдущей меняется следующее: потенциальный агрессор выполняет также роль наблюдателя, будущий объект ущерба (агрессии) становится и объектом наблюдения, цель генерализуется: не только завладеть чем-л., а в целом причинить вред, обычно — совершить нападение. Остаются фациенты: наиболее выгодный момент, когда объект ущерба наиболее уязвим, модус знания у агрессора и незнания у объекта ущерба (тайное совершение действия).

В XVII веке появляются дериваты *подозрѣние* и *подозрительный*[16], а в XVIII веке имперфектив *подозрѣвати* в близких к современным значениям ‘предполагать чью-л. виновность’, ‘прозревать, догадываться о чем-л.’[17]. В XVIII веке *подзрѣти, подзирать* в значениях ‘следить, наблюдать за чем-, кем-л., подозревая в чем-л.’ становятся архаизмами (имеют помету славянизмов)[18], в словарях XIX века они уже не фиксируются.

Синонимичный глагол *подсмотрѣти* впервые отмечен в Московском летописном своде конца XV века в значении ‘выследить’ (в «военных» контекстах), поэтому его тоже можно отнести к группе «тайное наблюдение с целью нападения или причинения вреда»:

> (1223) *Пришедшее же вѣсти въ станы, яко пришли суть* ***подсмотрити*** *олядии русьскыя* (Моск. лет., 119)[19].

В XVII веке появляется его имперфективная пара *подсматривати* ‘выслеживать’ также обычно в контекстах, связанных с военной разведкой или следственными действиями[20]. Функционирование глагола *подсмотрѣть / подсматривать* в значении ‘увидеть, заметить’ в контекстах, связанных с военными действиями, сохранялось и в XVIII веке[21]. Глагол *подсматривать* в значении ‘следить’ употреблялся и для обозначения официального контроля и надсмотра, управляя падежной формой существительного с предлогом *над*:

> *И тѣ под<ь>ячие над послы и над воеводами* ***подсматриваютъ*** (Котош., 98. 1667 г.)[22].

Близость к значению ‘следить’ у этого глагола отмечается и в Словаре Академии Российской 1847 года: ‘тайно прим*ѣ*чать; подглядывать’. *Подсматривать за подозрительными людьми*[23].

Отметим, что в ситуатеме глаголов *подзирати* и *подсмотрети* в значении ‘следить, выследить (без цели нападения)’ уже становится более явным фациент «тайно» (без ведома тех, за кем следят), а также фациент «заинтересованность в информации»; объекты слежки могут стать объектами ущерба, но не в результате прямого нападения, а в результате тайного получения наблюдающим информации и передачи ее лицу или официальной структуре, инициировавшей слежку. Этическая оценка отсутствует.

Близкое к современному значение ‘подглядывать, тайком наблюдать’ фиксируется у этого глагола с XVIII века:

> [Притираха:] *Да сказала ли тебѣ Меланья, чтоб остерегаться Яши? Он батько за вами* ***подсматривает*** (Смешн. сб. 207)[24].

Произошла трансформация ситуатемы: подсматривающий стремится получить информацию не по служебному долгу, а по собственной инициативе, чтобы использовать ее в будущем в своих интересах и во вред тому, за кем подсматривают. Тайное получение информации не является служебной обязанностью, а происходит в приватной сфере, что влечет негативную этическую оценку действия.

Синонимичный глагол *подглядѣть / подглядывать* впервые отмечается только в словарях русского языка XVIII века: ‘подсмотреть тайком, исподтишка’.

> *Он только и дѣлает, что* ***подглядывает*** (САР[1] II 107)[25].

В примерах, иллюстрирующих дериваты *подглядывание, подглядник*, присутствует негативная этическая оценка этого действия.

Глагол *подслушати* впервые зафиксирован в тексте XVII века (по списку XVIII в.) в значении ‘подслушать’:

> *Молодецъ похвалился... наживалъ де я молодецъ живота болши старова,* ***подслушало*** *Горе Злосчастие хвастанье молодецкое* (Горе Зл., 63. XVIII в. ~ XVII в.)[26].

В XVIII веке появляется имперфектив *подслушивать* ‘тайком прислушиваться, стараясь услышать’, а также дериваты *подслушивание, подслушивальщик*, контексты употребления которых демонстрируют яркое проявление негативной этической оценки (*«подслушивать грѣшно и непристойно...»* и др.)[27].

Таким образом, глагол *подсмотреть* приобрел современное значение в результате семантической эволюции, выделения из группы «тайное наблюдение с целью нападения или причинения вреда», в которую он входил вместе с исчезнувшим глаголом *подзирати*, который, по-видимому, влиял на семантику синонимичного глагола. Сужение значения *подсмотреть* связано с трансформацией обозначаемой ситуатемы: перенесение ее в приватную сферу приводит к возникновению этического модуса негативной нравственной оценки, связанного с проникновением наблюдающего (подсматривающего) в личное психологическое и информационное пространство объекта наблюдения без его ведома и вопреки его желанию, то есть тайно. Полагаем, что глаголы *подглядеть* и *подслушать* возникли по образцу *подсмотреть*, поскольку появились сразу в значениях, близких к современным, и стали обозначать ситуатемы, в которых подглядывающий (подслушивающий) тайно вторгается в приватное пространство объекта наблюдения, не знающего и не желающего этого, получает значимую для него конфликтогенную информацию, которую он может использовать в будущем, нанося ущерб объекту наблюдения. В ситуатеме присутствует негативная этическая оценка этого действия.

Исследование «кристаллизации» в языке новых когнитивных структур, обозначаемых приставочными глаголами, помогает ответить на вопрос, «какие аспекты и компоненты ситуатемы означены отдельными лексемами в русском языке и, следовательно, выделены, актуализированы, оказались значимыми для носителя русского языкового сознания»[28], определяют особенности русской языковой картины мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Лебедева Н. Б.* Полиситуативный анализ глагольной семантики / отв. ред. О. И. Блинова, изд. 2-е, испр. и доп. М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2010. С. 6.

[2] Там же. С. 61.

[3] *Ефремова Т. Ф.* Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. М.: Русский язык, 1996. С. 392. См. также: Грамматика русского языка: В 2 т. Т. 1 / под ред. акад. В. В. Виноградова и др. М.: Изд-во АН СССР, 1960. С. 597; Русская грамматика: В 2 т. Т. 1 / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др. М.: Наука, 1980. С. 366.

[4] Историю формирования группы см.: *Табаченко Л. В., Черухина К. В.* Глаголы с приставкой *под-* в значении ‘склонить к действию’ в русском языке XI–XVII вв. // Русский

язык как государственный язык Российской Федерации в условиях полиэтнического и поликультурного региона: Матер. межрег. науч. конф., г. Саранск, 22–24 мая 2013 г. М.; Саранск: ПРО100 Медиа, 2013. С. 190–194.

[5] *Плунгян В. А.* Приставка *под-* в русском языке: к описанию семантической сети // Глагольные префиксы и префиксальные глаголы. Московский лингвистический журнал. Т. 5. № 1 / отв. ред. М. А. Кронгауз. М., 2001. С. 112–114.

[6] *Лебедева Н. Б.* Указ. соч. С. 77–90. В качестве «начальной формы» Н. Б. Лебедевой выбрана форма несовершенного вида, актуализирующая протекание действия во времени. С. 77, 78.

[7] Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2004. С. 862, 881; Словарь русского языка: в 4 т. Т. 3 / гл. ред. А. П. Евгеньева, изд. 2-е. М.: Русский язык, 1983. С. 181, 218.

[8] Примеры из Словаря древнерусского языка (XI–XIV вв.) для единообразия оформлены по орфографическим правилам Словаря русского языка XI–XVII вв.

[9] Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.). Т. 6. М.: Азбуковник, 2000. С. 548.

[10] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 15. М.: Наука, 1989. С. 261.

[11] Словарь древнерусского языка (XI–XIV вв.). Т. 6. С. 548–549.

[12] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 16. М.: Наука, 1990. С. 62.

[13] Там же. Вып. 15. С. 264.

[14] Там же. С. 261.

[15] Там же. Вып. 16. С. 27.

[16] Там же.

[17] Словарь русского языка XVIII в. Вып. 21. СПб.: Наука, 2015. С. 14.

[18] Там же. Вып. 20. СПб.: Наука, 2013. С. 209.

[19] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 16. С. 58.

[20] Там же. С. 57.

[21] Словарь русского языка XVIII в. Вып. 21. С. 44.

[22] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 16. С. 57.

[23] Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской Академии наук. В 4 т. Т. 3. СПб.: Тип. Императ. Акад. наук, 1847. С. 275.

[24] Словарь русского языка XVIII в. Вып. 21. С. 44.

[25] Словарь русского языка XVIII в. Вып. 20. С. 190.

[26] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 16. С. 57.

[27] Словарь русского языка XVIII в. Вып. 21. С. 43.

[28] *Лебедева Н. Б.* Указ. соч. С. 75.

Tabachenko, L. V.

South Federal University, Russia

‘*POD*’- (SUB)-PREFIXED VERBS IN THE MEANING “SECRET RECEIVING OF INFORMATION” IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The author argues that in the history of the Russian language the formation of the group of ‘*pod*’- (sub)-prefixed verbs in the meaning of “secret receiving of information”, such as ‘*podslushat*’ (to eavesdrop), ‘*podsmotret*’ (to peep), ‘*podglyadet*’ (to take a secret look) is based on several things. On the one hand, it is connected with the semantic evolution of the prefix ‘*pod*’- (sub-) and the separation of this group from the group with a more general semantics “secret surveillance for the purpose of attack or harm”. On the other hand, it is influenced by the process of complication and specification of situatemes denoted by these prefixed verbs in the denotative propositional aspect.

Keywords: prefix ‘pod’- (sub-); verb; semantic evolution; situateme; the history of the Russian language.

Трофимова Ольга Викторовна

Тюменский государственный университет, Россия

otrofim@rambler.ru

СТАТИСТИЧЕСКИЕ ОПИСАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ XIX ВЕКА ИЗ ФОНДОВ РУССКОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье на материале опубликованных авторским коллективом архивных рукописей XIX века рассматриваются лингвокультурологические лакуны, препятствующие адекватному пониманию текстовой экстралингвистической информации. На материале толковых и диалектных словарей XIX века, позднейших лексикографических и интернет-источников, а также НКРЯ исследуются изменения, произошедшие в лексическом фонде русского языка. Приводятся текстовые иллюстрации, демонстрирующие выявленные динамические процессы.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; история русского языка; статистические описания; словари XIX века; лингвокультурология.

Введение в научный оборот, а также презентация широкому кругу читателей архивных рукописных документов, детализирующих во многих аспектах реальную российскую историю, — это одно из направлений практической деятельности филолога. Подготовка к изданию не только скорописных документов (которые создавались в провинциальных канцелярских школах вплоть до конца XVIII века), представляющих коммуникативный барьер для современного реципиента уже на уровне внешних характеристик текста (использование выведенных из алфавита букв, слитное со знаменательным словом написание служебных слов, неразличение прописной и строчной буквы, полное или частичное отсутствие знаков препинания), но и рукописей XIX века, в которых сохраняются отдельные приметы скорописи, предполагает как устранение этих внешних преград, так и комментирование текста, необходимость в котором вызвана историческим процессами, происходящими в лексическом составе русского языка. Поэтому в отношении подобных деловых текстов следует руководствоваться принципами лингвокультурологии, применяя к ним подход, традиционно связанный с анализом художественного текста: «Когда мы говорим о лингвокультурологическом подходе, то имеем в виду, прежде всего, когнитивный подход к объяснению значений слов: речь идет, в частности, об историко-культурных коннотациях и функциональных особенностях лексики. Словарь к изучаемому тексту должен учитывать возможную реализацию всех этих аспектов»[1].

Опыт подготовки к изданию 12 рукописей 1847–1891 гг., содержащих статистические описания (первая фиксация термина в НКРЯ относится

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Правительства РФ, проект № 075-15-2021-611 «Человек в меняющемся пространстве Урала и Сибири».

к 1827 году) Западной Сибири сер. XIX века, выполненные корреспондентами РГО из Тобольска, Кургана и Тюмени[2], позволяет нам привести следующие иллюстрации и сформулировать некоторые выводы, связанные с отражением в текстах экстра- и собственно лингвистических исторических процессов и, следовательно, причин потенциального «когнитивного диссонанса» при чтении этих документов как их прямыми адресатами — членами-сотрудниками РГО, размещавшегося в Санкт-Петербурге «на Мойкѣ, въ домѣ Пущина» (причина: диалектизмы, например: *краган* ‘накидной на голову воротник’, *литовка* ‘коса с длинным древком’, регионализмы, например: *медяк* ‘работающий медную посуду и др. вещи’, *сатовка* ‘меновая торговля с киргизами’; расстояние по прямой около 2100 км), так и «косвенными» – современными читателями (причина: историзмы, например: *комиссарство* ‘существовавшая только в Сибири административно-территориальная единица’, *ратман* ‘член магистрата или ратуши’, архаизмы, например: *совместничество* ‘соперничество’, *журналист* ‘1. В присутственных местах: чиновник, ведущий журналы. 2. Редактор повременного издания’; временная дистанция в 150–200 лет). Совокупность подстрочных комментариев к рукописям Н. Абрамова, Ф. Бузолина, Н. Лыткина, И. фон Шиллинга и к анонимному «Описанию Тобольской губернии» составила своеобразный словарь издания.

Всего нарицательных лексем, потребовавших комментариев, основанных на информации 1) из лексикографических источников, синхронных по отношению к периоду создания рукописей[3], 2) из авторских словарей, вошедших в состав «Материалов для словаря русской народной речи Тобольской губернии XIX века»[4], 3) а также из других, более поздних, словарных и интернет-источников (в связи, например, с отсутствием этнонимов *остяки, кокайцы, чувальщики* и др., названий птиц *скопцы, драбры* и др., насекомых *метляки, шоршни*, тканей *саранга, селачи* и т. д. в толковых словарях XVIII–XIX вв., всего таких слов — 31), включая НКРЯ, — оказалось 428. Кроме того, в указатель персоналий вошли, например, фамилии ученых из терминологических сочетаний *модель Вобана* и *шкала Реомюра*, использованных при описании городов Омска (*Крепость регулярная, земляная, по маниру г. Вобана*) и Ялуторовска (*Холод зимою доходит, хотя и редко, до 35º, а жар летом до 30º Реом. в тени*).

Толкование части из 19 слов, отсутствующих в СЦСиРЯ, можно найти в других синхронных словарях; напр., *забока* ‘роща, лесок по берегам реки или озера’(Сибир.) (Опыт: 59); ‘1. Из большого леса выдающаяся часть его в поле, как бы мыс. 2. Вдающаяся часть реки в берег, залив’ (Алтай) (Доп.: 221); ‘*сибирское,* берег, край, обочина, ‖ лесок, вдоль берега речки, озера; урема; ветвь или часть чего-л., отделившаяся в бок; речной рукав, образующий с настоящим руслом остров’ (Даль I: 553). Впрочем, семантику этого слова в описании доходов города Ялуторовска на 1860 год Н. Абрамова еще предстоит уточнить (*С сенокосной статьи, называемой* ***забокою****, окладных 11 руб. 50 коп.*). В СЦСиРЯ 1847 года

еще нет, а в словаре Даля 1880 года уже есть прилагательные *иррегулярный* и *партикулярный*, зафиксированные в НКРЯ начиная с 1738 года и 1698–1721 гг., хотя и различающиеся своей частотностью, как общей (621 и 144 вхождения), так и в XVIII веке (185 и 7); ср. в рукописях:

> *Число жителей в Ялуторовске за 1858 г.: <...> военного ведомства регулярных 225 муж., 208 жен.,* ***иррегулярных*** *15 муж., 14 жен., бессрочно отпускных 9 муж, 12 жен., отставных 45 муж, 108 жен.; В городе [Кургане] находится церковь каменная об одном этаже и* ***партикулярных*** *каменных домов два*[5].

В отдельных случаях словарные толкования не совпадают, напр., *пески* ‘большие пространства песка’ (СЦСиРЯ III: 215); *песок*, *пески* ‘песчаная отмель, коса или мыс в реке’ (Даль III: 103) — хотя для понимания фрагмента рукописи И. фон Шиллинга *Дощенники идут до г. Березова и Обдорска, занимаясь своим промыслом на нанимаемых от туземцев так называемых рыболовных* ***песках*** актуальным является значение, указанное в диалектном словаре ‘мели по руслу рек, удобные для рыбных промыслов’ (Перм., Томск.) (Опыт: 157).

Однако наиболее интересными представляются результаты сопоставлений, во-первых, подтверждающие, как правило, больший объем культурологической составляющей (и бóльшую приближенность к пониманию реальной жизни в её деталях) в толковании слова у В. И. Даля, например (курсивом выделим различающую словари информацию):

> *выбойка* — ‘1. Ткань с *выпечатанными* узорами. 2. Разбор пшеничной муки, почитающийся первою после крупитчатой’ (СЦСиРЯ I: 191); ‘*самый грубый ситец*, по коему узор *набит в одну доску, в одну краску*, *набойка*; *бывает и холщевая*. ‖ Пшеничная мука, она лучшая после крупитчатой’ (Даль I: 278); *овчина* — ‘*баранья* или овечья *кожа с шерстью*’ (СЦСиРЯ III: 43); ‘овечья *шкура*. *Овчина русская, простая; шленская, романовская, черкасская, саксачья, калмыцкая и проч. С молодой овцы, поярок; с ягнят, мерлушка (с мерлых), смушка, мелкокудрая; самые мелкие, из упалых суягних маток, выпоротки*’ (Даль II: 641); *ретраншемент* – ‘*воен.* вал, окоп’ (СЦСиРЯ IV: 63); ‘*воен.* вал, окоп *для защиты*’ (Даль IV: 93); *тулуп* – ‘род шубы без перехвата’ (СЦСиРЯ IV: 304); *тулуп* ‘полная шуба, без перехвата, *а халатом, обнимающая все тело, весь стан; простой тулуп быв[ает] овчинный, бараний; тулуп домашний, смущатый, белячий и проч*.’ (Даль IV: 442);

во-вторых, свидетельствующие о динамических процессах в русской лексике второй пол. XIX века, например:

> *форштат* — ‘*население, находящееся за городскими стенами, или вне крепости*; предместье’ (СЦСиРЯ IV: 391); ‘предместье, подгородное, *слободка*’ (Даль IV: 538).

В предложении из «Описания Тобольской губернии»

> *В* ***полуденных**** *уездах сей губернии от 60º широты к северу никакого* ***земледельства**** *не бывает* ***в рассуждении**** *холода и болот с дремучими лесами, из коих холодные туманы препятствуют созревать, ибо в лесах инде и земля не протаивает, морозы же и в г. Тобольске бывают до сорока градусов*

отмечаем следующее:

1) в СЦСиРЯ (III: 319) первыми из трех значений для многозначного слова *полуденный* являются локальные, см.: ‘1. Лежащий к югу, к полудню. 2. Дующий

от полудня. 3. Означающий полдень или бывающий в полдень’. В словаре Даля (III: 250) первым стало временное значение: ‘к полудню относящийся’; ср.: *полдень* ‘средина дня, высшее стояние солнца, обед ‖ юг, южный ветер’;

2) слово *земледельство* зафиксировано в СЦСиРЯ (II: 83) со значением ‘то же, что земледелие’, т. е. ‘1. Обработывание земли под пашню. 2. Наука об успешном удобрении и обработывании земли’. В словаре Даля (I: 680) слово, наряду с *земледеланье, земледелье, земледельство*, толкуется как ‘занятие или промысел и наука или искусство возделыванья, обработки земли, для хлебородной жатвы; землепашество’. Обратим внимание на отсутствие упоминания об удобрении — факт значимый, подтверждаемый (для Сибири, в частности) такими цитатами из рукописей Н. Абрамова:

> *Земледелие производится без удобривания земли наземом. Во многих местах земля черного грунта толщиною в аршин* («Описание Ялуторовского округа Тобольской губернии»); *На полях курганских без всякого удобрения, кроме запашки и бороньбы, растет: пшеница, рожь, ярица, ячмень <...>. Здесь можно бы разводить и кукурузу <...>. Но ко всему новому курганцы хладнокровны* («Город Курган»)

и Н. Лыткина:

> *Удобрения полей здесь не знают, кроме некоторых владельцев* («Замечания о сельском хозяйстве и промышленности в Курганском округе Тобольской губернии»);

см. также у Ф. Бузолина:

> *Здесь земля не требует излишних искусственных удобрений и почти всегда приносит с избытком достаточную жатву, не делая никогда совершенных неурожаев* («Дополнение к историческому очерку о начальном основании г. Тюмени») —

и еще один его комментарий, кроме ссылки на природное качество земли, к неиспользованию удобрений в старообрядческой Сибири:

> *Всякий новый способ, облегчающий работу, считается предосудительным, а в раскольничьих деревнях и грешным по тому поверью, что при уменьшении трудов в земледелии человек (как существо, обреченное трудиться в поте лица) будет, по словам изуверов, не достоен уже того, чтоб Господь одождил на его ниву* («Очерк сельского хозяйства в Тюменском уезде с показанием по каждой волости особо»)[6];

3) *в рассуждении.* Словари дают близкие толкования: ‘относительно к чему-л.’ (СЦСиРЯ IV: 33); ‘относительно, касательно, в отношении, что до этого’ (Даль IV: 50), но представляется, что в источнике союзное сочетание употреблено скорее в не отмеченном словарями причинном значении.

Еще пример. Если в первой половине XIX века слово *бакалея* значило ‘сухие плоды’, а *бакалейный* — ‘состоящий из сухих плодов’ (СЦСиРЯ I: 18); то позднее значение слов расширилось (что подтверждают и примеры из НКРЯ): ‘сухие плоды: изюм, чернослив, финики, смоква, орехи, варенья, мед, патока и проч.; тут же разумеют: сыры, сельди, балык, икру, иногда и вина’ (Даль I: 39). Поэтому, вероятно, узнать определенно, что именно, кроме *сухих плодов*, входило в состав *бакалейных товаров*, семь раз упоминаемых в рукописях 1848, 1860 и 1861 гг. при описании Тобольска, Ялуторовска и Кургана, с учетом различия путей сообщения и времени года поставки этих товаров, сегодня не представляется возможным.

Таким образом, опыт публикации рукописных документов XIX века убеждает нас в необходимости сопровождения текстов подстрочными не только собственно историческими, но и лингвокультурологическими комментариями — в надежде на устранение хотя бы основных когнитивных лакун, при этом из возможно большего числа авторитетных источников, анализ которых позволяет проследить динамические процессы даже в семантике слов, кажущихся понятными современному читателю «без перевода».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рогова К. А.* О специфике комментирования художественного текста в иноязычной филологической аудитории // Профессорский журнал. Сер.: Русский язык и литература. 2022. № 2. С. 50.

[2] Статистические описания Сибири середины XIX века (из Научного архива Русского географического общества): монография / исслед., публ., коммент. Н. И. Загороднюк, Е. Н. Коноваловой, О. В. Трофимовой, С. Н. Щербич, А. Н. Сорокина; под общ. ред. О. В. Трофимовой. Тюмень: Тюменский гос. ун-т, Ассоциация исследователей общества и окружающей среды, 2022. 436 с.

[3] Словарь церковно-славянскаго и русскаго языка, сост. Вторымъ отд. Императ. Академіи Наукъ: В 4 т. СПб.: Тип. Императ. Академіи Наукъ, 1847 (СЦСиРЯ); Опытъ Областнаго Великорусскаго Словаря, изданный Вторымъ Отд. Императ. Академіи Наукъ. СПб.: Тип. Императорской Академіи Наукъ, 1852 (Опыт); Дополненіе къ Опыту Областнаго Великорусскаго Словаря. Изд. Втораго Отд. Императ. Академіи Наукъ. СПб.: Тип. Императ. Академіи Наукъ, 1858 (Доп.); Толковый словарь живаго великорусскаго языка Владиміра Даля: второе изд. СПб. — М., 1880 (репринтное изд. М.: Русский язык, 1989–1991) (Даль).

[4] Этнолингвистические исследования краеведов Тобольской губернии XIX века / исслед., публ., коммент. О. В. Трофимовой, Н. И. Загороднюк, Е. Н. Коноваловой / под ред. О. В. Трофимовой. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2021. 200 с. (Новое «старое» о Сибири; кн. 1).

[5] Данные о числе каменных строений особенно актуальны для государственной статистики начиная с указа Петра I от 9 октября 1714 года «О запрещении на несколько лет строить во всем государстве каменные домы» (№ 2848); ср. указ Петра II от 10 апреля 1728 года «О позволении в Москве строить каменное и деревянное строения <…>» (№ 5262).

[6] «Тюменский гражданин» Федор Бузолин и его тексты: к вопросу о «самозванстве»: монография / исслед., публ., коммент. Н. И. Загороднюк, Е. Н. Коноваловой, О. В. Трофимовой, С. Н. Щербич, А. Н. Сорокина; под общ. ред. О. В. Трофимовой. Тюмень: Тюменский государственный университет, Ассоциация исследователей общества и окружающей среды, 2022. 224 с.

Trofimova, O. V.

Tyumen State University, Russia

STATISTICAL DESCRIPTIONS OF WESTERN SIBERIA OF THE 19TH CENTURY FROM THE FUNDS OF THE RUSSIAN GEOGRAPHICAL SOCIETY: COGNITIVE ASPECT OF LINGUISTIC RESEARCH

Through a close study of the 19th century archival manuscripts published by a collaborative team of researchers, the author reveals linguoculturological lacunae that impair adequate understanding of textual extralinguistic information in the texts of that period. The changes that have occurred in the lexical fund of the Russian language are exemplified by 19th century lexicons and dialectal dictionaries as well as by more recent print and online dictionaries and Russian National Corpus. Textual examples are provided to illustrate the revealed dynamic processes.

Keywords: cognitive linguistics; history of the Russian language; statistical descriptions; 19th century dictionaries; linguoculturology.

Харламова Марина Александровна

Омский госуниверситет им. Ф. М. Достоевского, Россия

khr-spb@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ СОБИРАТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ

В статье анализируются тексты мемов, широко распространенные в интернете, с точки зрения «оживления» грамматической категории собирательности, предлагается семантико-грамматическая интерпретация языковых фактов.

Ключевые слова: собирательность; средний род; семантика неопределенности и отвлеченности; мемы.

Введение. Полагаю, все согласятся, что современной коммуникации огромную роль играет интернет не только как средство связи, но и как пространство для творчества. В рамках данного сообщения обратимся к так называемым мемам. Специалисты по медиакоммуникации и современному русскому языку с разных сторон анализируют это явление[1] (рис. 1).

Рис. 1. Вы продаёте рыбов? — Нет, просто показываю. — **Красивое**.

На историческую связь мема с русским лубком указывает исследовательница А. Вл. Вешнякова в магистерской диссертации «Лингвокреативный аспект интернет-мемов». В лубке, по ее мнению, «слово соединено с образом, т. е. соединены вербальный и невербальный компоненты»[2], как и в интернет-мемах.

Формы типа *красивое*, как думается, представляют интерес для изучения подобных языковых фактов с точки зрения истории языка, в частности эволюции категории собирательности. И. Э. Еселевич еще в 80-х годах XX века писала: «Изучение структурно-семантической, функционально-стилистической, собственно грамматической эволюции категории собирательности в русском языке должно быть продолжено»[3].

Напомним о релевантности категории собирательности в древнерусском языке. В древнерусском, как и в других славянских языках, существовало противопоставление *единичности* и *собирательности* (кроме противопоставления единичности, двойственности и множественности). Для нас эта категория во многом «случайная», а для древнего русича — очень важная. Как известно, собирательные существительные по форме — единственное, а по значению — множественное число.

Собирательные существительные в древнерусском языке были: *лично-собирательные* и *предметно-собирательные*. Лично-собирательные: *старъ* > *старье* > *старчьство* > *старик* (в говорах даже *старое*). Предметно-собирательные: *рвань* > *рваньё* (<рвание)> *рваное*. С XVI века категория собирательности стала словообразовательной категорией.

Для выражения собирательности на протяжении Средневековья употреблялись формы среднего рода, но, как отмечает В. В. Колесов, в XV–XVII вв. идёт «*сокращение* имен на -ье (-ие) с сопутствующим разрушением предметно-собирательных: они переходили во мн. ч. (*братья*) или развивали новые словообразовательные типы **сосняк*, *дружьство* и под.)» (одновременно «происходило разрушение типа на -ья(-ия)»)[4].

В XVIII веке эти процессы усиливаются, предметно-собирательные на -ье исчезают (*листие*, *перие*), а количество лично-собирательных растёт (*офицерство*) и в XIX веке становятся очень активными, при этом выделяются имена одушевленные[5]. Параллельно изменению собирательных происходило устранение двойственного числа и замена его на мн. ч.[6], думается, что с этим тоже связано сближение собирательных имён с мн. ч. И еще одна важная закономерность, которую отмечают историки языка в связи с эволюцией собирательности, гласит следующее: «разная степень абстрактности собирательных имен связана с различением *по роду* (собирательность развивается в форме *общего* или *среднего рода*, не маркированных по данному признаку)»[7].

Следующая закономерность, связанная с собирательностью, состоит в том, что «различные типы множественности, отмеченные у собирательных имен (определённая/ неопределенная), указывают на связь с *категорией определенности*: ед. ч. основ на-*а *братия* (монастырская), мн. ч. *братиѣ*; основы на -*i зверие — (и лисы, и волки, и зайцы, например). (Ср. разг.-прост. *Заочница пошла не та*! — неопределенность!).

Таким образом, на изменение собирательных имен оказали влияние сразу несколько развивающихся категорий, и, как пишет В. В. Колесов, в процессе их трансформации «сама собирательность оказалась излишней[8].

В течение нескольких веков динамика процесса «идет по линии ослабления признака совокупности и повышения уровня отвлеченности в выражении признака, при одновременном устранении выразительности форм. Например, в смене знаков *рвань* — *рванье* (XV–XVI вв.) — *рваное* (с XVII в.) происходило уточнение общего признака „единичная совокуп-

ность“ — „собирательная совокупность“ — „совокупное множество однородного“, уже прямым образом выраженное именем прилагательным»[9]. Так сформировалась и философская терминология, появились термины типа *благое*, *вечное* и т. п., т. е. обобщение происходит «в той форме, грамматический род которой нейтрализует идею рода вообще»[10]. Таким образом, средний род предстаёт как носитель неопределенности и обобщенности, отвлеченности. И для современного человека самое общее связано именно с прилагательным среднего рода (*рваное*), это норма (тогда как для древнего русича — не норма, а стилистически окрашенная форма).

Полагаем, что современный материал, привлеченный для анализа, демонстрирует обозначенные тенденции в развитии категории собирательности. Цель статьи — интерпретация форм типа *красивое* с точки зрения эволюции грамматической категории собирательности и развития семантики неопределенности в них.

Анализ материала. В лексическом плане в нашем материале можно выделить наименования субстанции в ее наиболее обобщенном (неопределенном) виде, репрезентирующие представление не столько о конкретных вещах, сколько и о вещах, и о событиях, и о поступках — обо всем, что может быть носителем признака, обозначенного соотносительным прилагательным («нечто»).

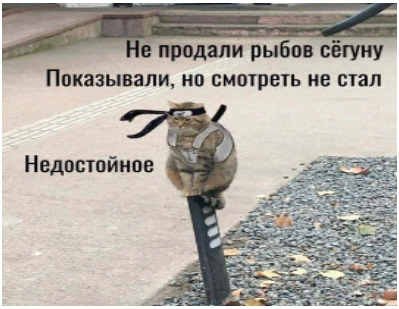


Рис. 2. Не продавали рыбов сёгуну. — Показывали, но смотреть не стал.

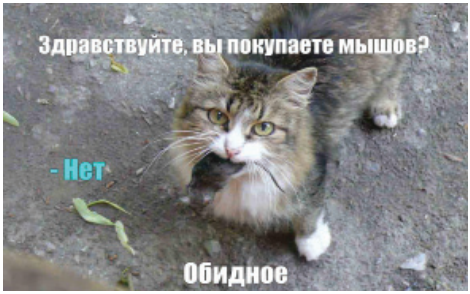


Рис. 3. Здравствуйте, вы покупаете мышов? –Нет. — **Обидное**.

Прилагательные среднего рода в мемах *красивое*, *обидное*, *недостойное* (рис. 1, 2, 3) носят качественно-оценочный характер[11]. На базе именно такой группы, продуктивность которой наиболее выросла с к. XVIII — нач. XIX века и словообразовательные возможности которой «фактически безграничны в современном русском языке»[12], в процессе отвлечения признака от носителей и опредмечивания его *сформировалось* новое значение — *значение отвлеченного признака*, качества, свойства. И. Э. Еселевич пишет о том, что истоки «такого семантического сдвига уходят в глубокое прошлое, и собственно отвлеченная лексика на *-ое* может быть отмечена уже в текстах среднерусского периода[13].

Рис. 4. Купил вчера сапоги. — И как? — **Удобное**.

На рис. 4 в тексте обозначено прилагательное *удобное*, в котором представление о предметности («нечто») связано «*с вещностью*» (в данном случае с *сапогами*), как называет такие имена вслед за А. А. Потебнёй И. Э. Еселевич[14]. Она обращает внимание на то, что «уже в источниках до XVIII века могут быть найдены наименования **имущества, посуды, одежды, кушаний**: *розделися есмя и мелкий скотъ и серебряную кузнь и **медное** и **железное** и **деревянное** и всякой житейской запас*, (Акты Холмогорской епархии, 1615 год)[15], то есть это лексико-тематические группы, которые исследователи категории собирательности отмечают и в более поздних источниках[16].

Известно, что маркером собирательного значения в именах среднего рода местоименного склонения служат определения *весь*, *всякий*, *разный* и под. — наиболее универсальное средство выражения совокупного множества: *красивое*, *недостойное, удобное* — ***всё, всякое, разное***! (Ср. надписи на коробках с пирожными: *пирожное разное*).

Таким образом, развивая собирательное значение, имена в форме среднего рода на *-ое* практически не реализуют семантику личной совокупности, наибольшее распространение в современном русском языке получают имена со значением предметной совокупности (как и в период

XV–XVII вв.). Тенденция к сокращению словообразовательных моделей и лексических средств выражения совокупности (особенно образований типа *старьё*), отмеченная историками русского языка, не могла не сказаться на снижении интенсивности проявления собирательной семантики у существительных типа *рваное*[17]. В то же время, как мы видим, на наших глазах происходит «процесс всё более широкого развития в существительных местоименного склонения значения отвлеченного признака», часто *неопределенного* признака[18]. Процесс этот, начавшийся еще в середине XVIII столетия и поддержанный формированием научной философской терминологией, сейчас маркирует и интернет-коммуникацию.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Изгаршева А. В.* Интернет-мем как медиатекст: лингвистический аспект// Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Лингвистика. 2020. № 5. С. 86–101; *Канашина С. В.* Интернет-мем как современный медиадискурс // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (131). С. 125–129; *Кронгауз М.* Мемы в интернете: опыт деконструкции // Наука и жизнь. 2012. № 11. [Электронный ресурс]. —URL: https://www.nkj.ru/archive/articles/21327/ (дата обращения: 16.01.2022); *Левченко М. Н., Изгаршева А. В.* Креолизованный текст в системе «Интернет» // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 4. [Электронный ресурс]. — URL: https://evestnik-mgou.ru (дата обращения: 19.01.2022) (дата обращения: 10.03.2023); *Марченко Н. Г.* Интернет-мем как хранилище культурных кодов сетевого сообщества // Казанская наука. 2013. № 1. С. 113–115; *Канашина С. В.* Интернет-мем как современный медиадискурс // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 8 (131). С. 125–129; *Щурина Ю. В.* Комические креолизованные тексты в интернет-коммуникации // Вестник Новгородского государственного университета № 57. Новгород, 2012. С. 82–86 и др.

[2] *Вешнякова А. Вл.* Лингвокреативный аспект интернет-мемов/ ВКР…магистра. СПб., 2016. С. 16. [Электронный ресурс] // DSpace at Saint Petersburg State University [сайт]. — URL: https://dspace.spbu.ru/handle/11701/3050?mode=full (дата обращения: 03.02.2023).

[3] *Еселевич И. Э.* Из истории категории собирательности в русском языке. Казань: Изд-во Казанского университета, 1979. С. 23.

[4] *Колесов В. В.* Историческая грамматика русского языка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ; М.: Изд. центр «Академия», 2009. С. 209; *Марков В. М.* Историческая грамматика русского языка. Именное склонение: учеб. пособие для филол. фак. ун-тов и пед. вузов. М.: Высшая школа, 1974. С. 73–74.

[5] *Колесов В. В.* Указ. соч. С. 209.

[6] Там же. С. 210.

[7] *Колесов В. В.* Там же; *Марков В. М.* Указ. соч. С. 75.

[8] *Колесов В. В.* Там же. С. 210.

[9] Там же.

[10] Там же.

[11] *Еселевич И. Э.* Указ. соч. С. 135.

[12] *Лопатин В. В.* Субстантивация как способ словообразования в современном русском языке // Русский язык. Грамматические исследования / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1967. С. 222.

[13] *Еселевич И. Э.* Указ. соч. С. 135.

[14] Там же. С. 133.

[15] *Еселевич И. Э.* Там же. С. 136; см. там же о происхождении форм типа *медное, старое, удобное* и т. п.: «…процесс „субстантивации“ — лишь один и далеко не превалирующий путь возникновения подобных образований» (с. 132).

[16] *Подгарецкая И. М.* Переход прилагательных и причастий в существительные в истории русского языка (XVIII–XX вв.): автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 1950, 15 с.; *Казанская Э. В.* Существительные местоименного склонения в языке фольклора // Именное словообразование русского языка / под ред. С. П. Лопушанской. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1976. С. 104.

[17] *Еселевич И. Э.* Указ. соч. С. 76; *Колесов В. В.* Указ. соч. С. 209–210.

[18] *Еселевич И. Э.* Указ. соч. С. 149.

Kharlamova, M. A.

Omsk State University named after F. M. Dostoevsky, Russia

THE ACTUALIZATION OF THE GRAMMATICAL CATEGORY OF COLLECTIVITY IN MODERN RUSSIAN SPEECH

The article analyzes the texts of memes that are widespread on the Internet from the perspective of “activating” the grammatical category of collectivity. The author suggests semantic and grammatical interpretation of the linguistic facts.

Keywords: collectivity; Neuter; semantics of indefiniteness and abstractness; memes.

Хруненкова Анна Валентиновна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

anna.khrunenkova@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «КУЛЬТОВЫЙ»)

В данной статье речь идет о заимствованном слове «культовый, которое до начала 90-х гг. XX века употреблялось в значении «религиозный». Однако после распада Советского Союза исследуемая единица стала наиболее часто использоваться в значении ‘лучший, легендарный, известный’. С целью уточнения значения слова «культовый» нами были проанализированы различные словари русского и английского языков, проведен опрос среди носителей русского языка, а также изучены коллокации.

Ключевые слова: заимствованное слово; культовый; значение слова; коллокации; опрос.

В современном российском обществе в последние десятилетия наблюдается увеличение заимствованной лексики, в частности, из английского языка, что связано с лингвистическими и экстралингвистическими процессами. Заимствованные иностранные слова, с одной стороны, часто имеют лексические эквиваленты в русском языке, но стилистически от них отличаются, закрепляясь в той или иной сфере общения как специальные наименования, термины или как выразительное средство, придающее речи особую экспрессию. С другой стороны, заимствованные слова получают новое или дополнительное значение в русском языке, понимание которого может вызывать определённые трудности как у носителей языка, так и у иностранных обучающихся. В связи с интенсивным пополнением словарного состава русского языка возникает проблема регистрации и объяснения новых слов, что приводит к актуализации лексикографических проблем, связанных с описанием иноязычной лексики.

«Коренные изменения, произошедшие в 90-е годы XX века во всех сферах нашей жизни, серьезным образом сказались на словарном составе русского языка. Изменение государственности, отказ от прошлых социальных, экономических, политических и духовных основ общественной жизни значительно ускорили, в каких-то случаях обнаружили, вывели на поверхность эволюционно подготовленные процессы в языке и прежде всего в его словарном составе, который в настоящее время … в буквальном смысле переживает неологический бум»[1].

Проблемами новообразований и изучением причин заимствования иноязычных слов занимались многие лингвисты (В. В. Виноградов, Г. О. Винокур, А. И. Смирницкий и т. д.). Существуют различные классификации причин заимствования иностранных слов, в частности, из английского языка. В данных классификациях основной причиной заимствования слов исследователи считают необходимость в наименовании

вещей и понятий, но они не подвергают анализу лексические дублеты, появившиеся в языке-рецепторе, или заимствованные слова, обусловленные влиянием иностранной культуры.

В данном исследовании мы более подробно остановимся на изучении заимствованного слова «культовый», которое является достаточно употребительным на современном этапе развития русского языка и, по нашему мнению, может рассматриваться не только как слово, относящееся к новым заимствованиям, но и как модное слово, являющееся атрибутом «современности», «современного взгляда на жизнь», что и порождает уверенность в необходимости использования данных заимствований в современной речи.

«Модное слово», по мнению доктора филологических наук, прозаика и критика Владимира Новикова, — это «новый филологический термин, за которым стоит не сухая абстракция, а языковая и жизненная реальность. Это слово с претензиями, оно часто звучит в устной речи, мелькает в прессе, то и дело доносится из радиоприёмника или телевизора. Оно всё время держится на виду, порой оттесняя своих более тихих собратьев, в нём отражаются колоритные особенности нашей жизни, важные сдвиги в общественном сознании. Это амбициозное слово, которое нужно было бы выделять курсивом в тексте, которое отражает динамику времени, в котором сделаны какие-то заявки, какие-то прогнозы»[2].

И. Т. Вепрева и А. Мустайоки выделяют 4 признака модного слова: 1) современность модного слова, где современность ассоциируется с прогрессивностью, готовностью к изменениям, к творчеству; при этом модное слово, как правило, является неологизмом; 2) универсальность (частотность) модного слова. 3) демонстративность модного слова; 4) игровое начало модного слова. Игровой элемент модного слова проявляется, в частности, в том, что часто говорящий считает нужным прокомментировать метатекстом его употребление[3]. Из всего вышесказанного можно заключить, что исследуемое нами новое заимствование «культовый» может быть отнесено к разряду модных слов, поскольку оно обладает всеми названными признаками.

Процесс адаптации иноязычного слова имеет системный характер. Адаптируясь в системе принимающего языка, в нашем случае — русского языка, новое слово начинает взаимодействовать с другими единицами языка и включается в одну или несколько тематических групп, внутри которой новое слово объединяется с близкими по значению словами, дополняя синонимический ряд. Лексическое значение нового заимствованного слова формируется, уточняется по мере включения данного слова в парадигматические, синтагматические и деривационные связи со словами принимающего языка. Е. В Маринова выделяет 4 вида трансформации лексического значения: 1) сужение значения слова-этимона; 2) расширения значения слова-этимона; 3) улучшение значения слова-

этимона, т. е. «повышение в ранге»; 4) ухудшение значения слова-этимона — заимствуемым словом начинают обозначать предмет, вызывающий у говорящих отрицательное отношение[4].

Обратимся к представлению слова «культовый» в лексикографических источниках. В английском языке для обозначения слова «культовый» используются следующие лексемы: *cult*, *iconic* and *religious*. В англоязычном толковом словаре рассматриваемые лексические единицы имеют следующие значения.

1. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English by A. S. Hornby[5]: CULT — 1) system of religious worship; 2) devotion to a person or practice; 3) group of persons devoted to popular fashion or craze. ICONIC — нет. RELIGIOUS — 1) of religion; 2) GOD-fearing.
2. MACMILLAN English Dictionary[6]: CULT — 1) a religious group; 2) a religious system in which people worship a particular god, person, or object; 3) extreme admiration for someone or something; 4) someone or something that a particular group of people are enthusiastic about but that most people do not like or know about. ICONIC — very famous and well known, and believed to represent a particular idea. RELIGIOUS — 1) relating to religion, or to the beliefs and practices of a particular religion; 2) believing strongly in your religion and carefully obeying its rules.

Таким образом, изучив толкование данных слов в англоязычных толковых словарях, мы можем отметить, что в обоих словарях рассматривается два значения вышеуказанных единиц: 1) в первую очередь обращается внимание на религиозную составляющую значения данных единиц (люди, твердо верящие в свою религию; религиозная система, в которой люди поклоняются конкретному богу, личности или предмету); 2) второе значение связано с восхищением чем-то или кем-то (cult). При этом следует отметить, что лексема *iconic* используется исключительно по отношению к кому-то или чему-то известному, представляющему определенную идею. В лексическом значении данной единицы отсутствует сема, связанная с религиозным поклонением кому-чему-либо.

В англо-русских словарях (Collins Russian Dictionary[7] и Новый англо-русский словарь В. К. Мюллера[8]) исследуемые единицы описываются следующим образом: CULT — культ; ICONIC — портретный; RELIGIOUS — религиозный.

Проанализировав данные англоязычных толковых словарей и англо-русских словарей, можно сделать вывод о том, что, что в англо-русском словаре дается неточное значение заимствованного слова по сравнению со значением этого же слова в языке-источнике.

Рассмотрим толкование слова «культовый» в словарях русского языка.

1. Словарь русского языка под редакцией А. П. Евгеньевой[9]: КУЛЬТОВЫЙ, -ая, -ое. Относящийся к культу (в 1 знач.); связанный с выполнением религиозных обрядов.
2. Толковый словарь под редакцией Д. Н. Ушакова[10]: КУЛЬТОВЫЙ, ая, ое (книжн.). Прил. к культ (КУЛЬТ, а, м. [латин. cultus] (книжн.). 1. Религиозное служение божеству. 2. Восхищение, поклонение, почитание.

3. Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой[11]: КУЛЬТОВЫЙ — 1) Соотносящийся по знач. с сущ.: культ, связанный с ним. 2) Свойственный культу, характерный для него. 3) Принадлежащий культу.
4. Словарь модных слов Вл. Новикова[12]: КУЛЬТОВЫЙ — качественное прилагательное неустойчивого значения. Его смысл только-только начал проясняться. До недавних пор это прилагательное было относительным и употреблялось редко, лишь в связи с религиозно-культовыми обрядами и ритуалами. «Культовость», по мнению Владимира Новикова, несовместима с всеобщим признанием, она всегда оппозиционная, альтернативная, эпатажная. А если кто-то или что-то нравится всем, то это уже уходит просто в «культуру» и теряет пикантность.
5. Большой толковый словарь русского языка под редакцией С. А. Кузнецова[13]: исследуемое прилагательное включено в словарную статью существительного культ и имеет следующие значения: КУЛЬТ, -а; м. [лат. cultus] 1. Религиозное служение божеству и связанные с этим религиозные обряды. 2. кого-чего. Поклонение кому-, чему-л., почитание кого-, чего-л. < Культовый, -ая, -ое (1 зн.). *К-ые сооружения. К-ые здания. К-ые предметы* (связанные с выполнением религиозных обрядов).

Изучив значения слова «культовый» в различных словарях русского языка, можно заключить, что почти во всех вышеуказанных словарях в значении слова «культовый» выделяется сема ‘относящийся к культу, связанный с выполнением религиозных обрядов’.

С целью уточнения значения слова «культовый» в современном русском языке нами был проведён опрос среди носителей русского языка в возрасте от 18 до 45 лет. В опросе приняли участие 56 человек. Выбор данной возрастной категории обусловлен тем, что, во-первых, молодые люди в возрасте от 18 до 45 лет владеют английским языком на достаточно высоком уровне; во-вторых, они наиболее часто используют в своей речи заимствованную лексику. Результаты проведенного опроса позволяют нам сделать вывод о том, что в современном языковом сознании носителей русского языка слово «культовый» не связано с религиозно-культовыми обрядами. Большая часть опрошенных употребляет слово «культовый» в значении ‘отличающийся чем-то от других, вызвавший резонанс, лучший из лучших, известный, уникальный, признанный, имеющий хорошую репутацию’, т. е., как отмечают респонденты, «культовость» подчеркивает особенности кого-чего-либо, с помощью которых кому-чему-либо удается выделиться из массы и влиять на общество в определенный период времени.

Далее мы обратились к иллюстративному материалу, размещенному на сайте Национального корпуса русского языка (НКРЯ)[14], с целью рассмотрения функционирования исследуемой единицы в различных контекстах. Так, по данным НКРЯ, слово «культовый» функционирует с 1914 года в значении «религиозный». Заимствованное слово «культовый», имеющее в своем значении исключительно религиозную составляющую, используется в русском языке до 1991 года. Например:

> *В конце концов, Чеди решила, что это древний* ***культовый обряд****, вошедший в обычай у нерелигиозных людей современной Ян-Ях* (*Ефремов И. А.* Час быка (1968–1969) и др.

По данным Национального корпуса русского языка заимствованное прилагательное «культовый» после 1991 года стало более частотным в речи носителей русского языка. Следует обратить особое внимание на то, что после распада Советского Союза прилагательное «культовый», как правило, стало употребляться в значении ‘отличающийся от других, лучший, известный, признанный в обществе’. Приведем примеры:

> *Один из них на ходу извлек из кармана* ***культовый телефон*** *и что-то там запрашивает, уточняет* (*Маканин В.* Андеграунд, или герой нашего времени); *На следующее утро, обдумывая происшедшее, я зашел в* ***культовый гастроном*** *«Новоарбатский»* (*Колесников А.* Исповедь участника лотереи); *28 марта в 30 городах России выходит в повторный прокат* ***культовый фильм*** *Сергея Соловьева «Асса»* (*Новикова А.* «Асса» forever. Почему главный фильм русского рока до сих пор актуален и любим).

Проанализировав в НКРЯ коллокации, в которых употребляется слово «культовый» в период с 1991 года, можно заключить, что наиболее часто в современном русском языке исследуемая единица используется со следующими словами: *сооружение* (76 вхождений), *фильм* (61 вхождение), *фигура* (54 вхождения), *кино* (22 вхождения) *обряд* (17 вхождений), *писатель* (14 вхождений), *скульптура* (12 вхождений). На основании данных, представленных на сайте НКРЯ, мы можем сделать вывод о том, что в современном русском языке слово «культовый» имеет 2 значения: 1) ‘признанный в обществе, известный, легендарный’; 2) ‘религиозный’. При этом стоит отметить, что во втором значении данное слово в настоящее время употребляется крайне редко, что подтверждает и опрос, проведенный среди носителей русского языка.

В заключение отметим, что семантическая адаптация слова «культовый» показывает, что в процессе освоения заимствования значение слова «культовый» постепенно расширялось, попадая в разные сферы употребления. Однако, несмотря на то, что значение прилагательного «культовый», можно сказать, устоялось, слово еще не полностью освоено русским языком, о чем свидетельствует отсутствие приобретенного им в конце XX столетия значения ‘отличающийся от других, вызвавший резонанс, известный, лучший’ в толковых словарях.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Валгина Н. С.* Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2003. С. 75.

[2] *Новиков Вл.* Словарь модных слов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2011. С. 3–4.

[3] *Вепрева И. Т., Мустайоки А.* Какое оно, модное слово: к вопросу о параметрах языковой моды // Русский язык за рубежом. 2006. № 2. С. 45–62.

[4] *Маринова Е. В.* Иноязычные слова в русской речи конца XX — начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования. М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2008. С. 43–45.

[5] Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English by A. S. Hornby, 1974. 1037 p.

[6] MACMILLAN English Dictionary [Электронный ресурс]. — URL: http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british (дата обращения: 12.03.2023).

[7] Collins Russian Dictionary [Электронный ресурс]. — URL: http://www.wordreference.com/enru (дата обращения: 12.03.2023)

[8] *Мюллер В. К.* Новый англо-русский словарь. М.: Русский язык, 1999. 880 с.

[9] Словарь русского языка: В 4 т. Т. 2 / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1986. С. 148.

[10] Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 1 / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Астрель: АСТ, 2000. 848 с.

[11] Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / под ред. Т. Ф. Ефремовой. М., 2000. — URL: https://efremova.slovaronline.com/ (дата обращения: 12.03.20123).

[12] *Новиков Вл.* Словарь модных слов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2011. С. 107–110.

[13] Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

[14] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: https://ruscorpora.ru (дата обращения: 05.04.2023).

Khrunenkova, A. V.

Saint Petersburg State University, Russia

SEMANTIC ADAPTATION OF BORROWED WORDS IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE (BY THE EXAMPLE OF ADJECTIVE “CULT”)

The author talks about the borrowed word “cult” which until the early 1990s was used only in the meaning of “religious”. However, since the breakup of the Soviet Union, the investigated unit has become most commonly used in the meaning of “known, best, legendary”. In order to clarify the meaning of the word “cult” we analyzed various dictionaries of Russian and English languages, conducted a survey among native Russian speakers, and also studied collocations.

Keywords: borrowed word; cult; meaning of the word; collocation; survey.

Шулежкова Светлана Григорьевна

Магнитогорский государственный технический университет, Россия

shulezkova@gmail.com

ТЕНДЕНЦИИ ОБНОВЛЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ НА УКРАИНЕ

СВО положила начало беспрецедентному обновлению военного лексикона России. Анализируя рождение сверхсловных неологизмов, называющих боевые действия, виды вооружений, тактические манёвры обеих сторон, автор вскрывает важные культурные тенденции, наметившиеся у россиян в условиях цивилизационного противостояния начала XXI в., — ориентацию на национальные языковые ресурсы, тягу к аббревиации, сопряжённые с актуализацией традиционных ценностей.

Ключевые слова: сверхсловный неологизм; военная спецоперация; идеологема; аббревиатура.

Последняя треть XX и первые два десятилетия XXI века отмечены обновлением корпусов сверхсловных языковых единиц славянских языков, в том числе и русского. Это теснейшим образом связано с цифровизацией и формированием мировой коммуникационной сети, которые способствуют активизации заимствований из языков, на которых говорят страны, наиболее развитые в сфере информационных технологий. Неологизация фразеологических систем русского и других славянских языков не могла не вызвать исследовательского интереса у фразеологов. Анализ успехов, достигнутых славистикой в этой области, содержится в монографии «Проблемы русско-болгарской фразеологической неографии»[1], а конкретные результаты описания русских неофразем описаны в специальных словарях. Первым из них был труд В. М. Мокиенко, опубликованный в 2003 году[2]. В 2021 году увидел свет «Русско-болгарский словарь фразеологических неологизмов»[3], и в том же году в состав «Словаря русского языка коронавирусной эпохи» был включён «Словарь ковидных русских антипословиц-карантинок» Х. Вальтера и В. М. Мокиенко[4]. Как свидетельствуют данные работы, за счёт калек и прямых заимствований обогатились многие тематические блоки русской фразеологической системы. См., например, вошедшие в «Русско-болгарский словарь…» единицы из финансовой сферы (*агрессивный портфель, инфляционная спираль, майнинговая ферма.*); политической (*линия Судного дня, мягкая сила, ось зла*); компьютерной (*нигерийские письма, сетевое поколение, хакерская атака)*, военной (*белые каски, гибридная война, эскадроны смерти*)[5]. При этом не менее активно фразеологическая система русского языка пополняется за счёт собственных ресурсов. Достаточно вспомнить возникшие во время коронавирусной пандемии

обороты *красная зона, паспорт вакцинации*[6], *перейти на удалёнку;* отметившие воссоединение Крыма с Россией выражения *вежливые люди* и *крымская весна*[7]; оставшиеся в память об Афганской войне *груз 200* и *груз триста*[8], а также от антитеррористических кавказских операций — *белые колготки, чёрные аисты* и *грязная бомба*[9].

Новый всплеск неологизации корпуса сверхсловных единиц в русском языке был вызван специальной военной операцией (СВО), начавшейся в феврале 2022 года. Как и следовало ожидать, с наибольшей интенсивностью пополняется и трансформируется фразеологический блок военной тематики. Аналогичное по интенсивности явление можно было наблюдать, пожалуй, лишь в годы Великой Отечественной войны. Однако многое из происходящего в русском языке сегодня обладает существенными особенностями. И предопределено это рядом обстоятельств. Во-первых, военные действия ограниченного контингента российских войск происходят на территории государства, граждане которого, как и большинство россиян, принадлежат к славянам и исторически связаны с Россией общей верой и судьбой. Во-вторых, на стороне неонацистского режима Украины против России сегодня выступает не только вся консолидированная Европа, но и Соединённые Штаты Америки, наш бывший союзник во Второй мировой войне. В-третьих, мир кардинально изменился. Мы живём в цифровую эпоху. И спецоперация на Украине — это не только жестокие бои с применением новейших видов вооружений. Это гибридная война, присоединившая к грохоту снарядов масштабную русофобскую пропаганду с фейками и навязчивой дезинформацией через информационные электронные сети. Всё это не может не отражаться на военном лексиконе России.

В ограниченных рамках статьи невозможно представить весь блок сверхсловных неологизмов, рождённых в течение нескольких месяцев специальной военной операции. Коснёмся лишь некоторых тематических групп сверхсловных неологизмов, с нашей точки зрения, наиболее важных и наиболее употребительных. Источниками для анализа послужили репортажи военкоров, сводки Генерального штаба, аналитические сообщения военных экспертов, публикации в СМИ, интервью, материалы интернет-сайтов и социальных сетей. Это наименования различных видов вооружений, войсковых подразделений, непосредственных участников боевых сражений; названия новых тактических приёмов, применяющихся на линии соприкосновения.

Всё началось с неологизма *специальная военная операция,* который сразу «обзавёлся» вариантом-аббревиатурой СВО:

> *Константин — воспитанник клуба («Маргеловец»). Он служил в ВДВ, теперь тоже отправляется на фронт. На момент начала* ***СВО*** *он служил по контракту* (*Рогоза А.* «Иду на фронт — иного выхода не вижу» // Звезда, 02.112022).

Через полгода в России была объявлена *частичная мобилизация,* и у её названия тоже появился сокращённый вариант, состоящий из двух букв — ***ЧМ***.

Как и следовало ожидать, самой большой из анализируемого пласта военных неологизмов оказалась группа сверхсловных **наименований новых видов вооружений**. В этом нет ничего удивительного. Украина по воле её западных покровителей превратилась в полигон, на котором используются не только военная техника, сохранившаяся после Второй мировой войны, но и новейшие виды вооружений, названия для которых в абсолютном большинстве случаев представляют собой двух-, трёх- и даже четырёхкомпонентные сверхсловные единицы, построенные по одной из самых продуктивных русских моделей: «препозитивное прилагательное (+прилагательное, -ые), согласующееся с существительным». Ср., например, *ствольная артиллерия* и *ракетная артиллерия*, *миномётные комплексы* и *самоходные гаубицы*, *ударные вертолёты* и *барражирующие боеприпасы, лазерная пушка* и *самоходный миномет*. Закон экономии языковых средств в военных условиях способствует тому, что все трёх- и четырёхкомпонентные военные неологизмы приобретают варианты из аббревиатур. «Аббревиатуры вошли в нашу жизнь так прочно, что вопрос об их необходимости бессмысленно даже поднимать. Такого количества неназванных явлений действительность нам ещё никогда не предъявляла. И ведь не просто явлений — сложных явлений, одним словом и впрямь не покрываемых. Признавая, что словотворчество необходимо, согласимся и с тем, что аббревиация сейчас — один из важнейших его типов»[10]. Из всех групп сверхсловных военных неологизмов наиболее склонны к аббревиации наименования новых видов оружия. Они немыслимы сегодня без своих «дублёров», строящихся из начальных букв или звуков компонентов сверхсловных наименований. Назовём только некоторые из них:

> *беспилотные летательные аппараты* (***БПЛА***), *реактивные системы залпового огня* (***РСЗО***), *система обнаружения целей* (***СОЦ***), *береговые ракетные комплексы* (***БРК***), *тяжёлая огнемётная система* (***ТОС***), *ядерная ракета сдерживания* (***ЯРС***), *подводный беспилотный аппарат* (***ПБПА***), *переносные зенитные комплексы* (***ПЗРК***), *комплексы разведки, управления и связи* (***КРУС***).

Помимо полных сверхсловных именований и аббревиатур, которые используются в официальных сводках и репортажах, у новых видов оружия есть, как правило, и однословные «бытовые» названия. Это могут быть мирные имена типа «Катюши», памятной нам со времён Великой Отечественной войны, или «Наташи», названия советской тактической атомной бомбы. Любопытные примеры на этот счёт приводит в одной из своих статей В. Демченко[11]. Так, например, российский *танк-90* окрестили мужским славянским именем ***Владимир***; *новое орудие наземной артиллерии* получило женское имя ***Нона***, подсказанное начальными

звуками сверхсловного неологизма, а аббревиатуру *ТОС* артиллеристы очень быстро превратили в уменьшительное имя ***Тосочка***[12].

В репортажах военкоров, в интервью участников боевых действий, как правило, звучат именно такие, краткие, безобидные, а то и ласковые названия видов оружия, контрастирующие с их мощной поражающей силой (например, ***Ласка*** *— 240-миллиметровый реактивный снаряд МС-240*, ***Балеринка*** *— 30-миллиметровая авиационная пушка)*. Некоторые же однословные наименования имеют грозные, устрашающие названия (например, российский *гиперзвуковой ракетный комплекс*, наводящий ужас на противника, получил имя **Кинжал**, а *российский стратегический ракетный комплекс,* который обладает впечатляющей точностью попадания, — имя ***Сармат***). Иногда однословное название оружия подчёркивает его блестящие показатели при любых погодных и световых условиях, как, например, *снайперская винтовка* ***Сумрак****, комплекс разведки управления* ***Стрелец***. В русском информационном пространстве широко используются однословные прозвища и для натовских видов вооружений (***Хаймарс*** — американская *реактивные система залпового огня*, ***Цезарь*** — французская *155-миллиметровая гаубица,* ***Леопард*** — немецкая *боевая бронированная машина Leopard-1* или *-2*). Нередко в наименование наиболее эффективного и востребованного на фронте оружия входит антропоним либо его изобретателя, либо человека. сыгравшего ключевую роль в судьбе данного оружия. О том, как у российской крылатой ракеты «Калибр» появилось новое символическое название ***длинный меч Путина***, пишет военный обозреватель полковник В. Баранец[13].

2-я группа сверхсловных неологизмов военного лексикона, сформировавшегося в ходе СВО, объединяет **названия российских боевых подразделений.** Отличительной особенностью этой группы единиц следует признать отсутствие единой системы в наименованиях и самих бойцов, и подразделений, к которым они принадлежат. *Военные силы Российской Федерации* (ВС РФ) на российско-украинском фронте состоят не только из регулярных армейских частей. Львиную их долю составляют добровольческие соединения, а их названия стали символическими. Помимо частей регулярной армии (бригады ВДВ, морской пехоты, бригады спецназа и пр.), Донбасс и Луганщину освобождают *добровольческие батальоны («Алга», «Тимер»), казачий корпус («Дон»), частные военные компании (*самая прославленная — *ЧВК Вагнера*), *боевые армейские резервы страны — БАРС* (*БАРС Татарстана, БАРС–13*), *чеченский спецназ «Ахмат»* и др. В названиях боевых подразделений нередко проявляется стремление российских воинов подчеркнуть либо свою принадлежность не только к России вообще, но и к своей малой родине; отдать дань своим предкам, прославившимся своими ратными подвигами во имя Отечества. Не имея возможности охарактеризовать

множество других неологизмов, касающихся наименований защитников Отечества, воюющих на западных рубежах нашей страны, отметим одно очень важное обстоятельство. В русском языке отразилось возвращение в армию религии: в действующих боевых частях появились православные служители, и статус *военных священников* поддержан президентом страны. На фоне бандеро-нацистской идеологии, которой руководствуется киевский режим, это представляется особенно важным, ибо свидетельствует о том, что наши воины придерживаются традиционных российских ценностей. Военкор Дм. Стешин пишет об обстоятельствах, которые повлекли за собой переименование воинских подразделений современной Российской Армии, воюющих на российско-украинском фронте:

> «Процесс переименования „номерных“ батальонов был стихийным, что уже указывает на Божий промысел. Первым появился батальон „Русь“. Вторым — батальон „Александра Невского“ <…> В одном из боев, спецназовец с позывным „Невский“ погиб. Он был похож на легендарного князя-воина <…> И тогда в память о нем батальон назвали именем святого Александра Невского»[14].

В ходе СВО родилась и новая «наука побеждать», отразившаяся в русском военном лексиконе. Воюя по-суворовски «не числом, а умением», военное командование не отправляет на фронт неподготовленных бойцов. Не случайно после объявления ЧМ были предприняты меры по переподготовке призванных на военную службу, заканчивающейся обучением по *боевому слаживанию.* Ограниченный контингент российских войск использует не только классическую военную тактику, но изобретает новые способы достижения победы. В условиях противостояния рождается масса сверхсловных неологизмов, характеризующих тактику участников столкновений. Это и предметные единицы (*стратегическая оборона*, *оперативное окружение*, *акция возмездия*, *полевой выход, операция «карусель», ракетный дождь, разрыв логистических цепочек, артиллерийская дуэль, холодная пристрелка,* и пр.*),* и процессуальные неологизмы (*работать по целям, накрыть огнем, дать «ответку», идти на стиль* — ‘штурмовать’ и т. д.).

Мы коснулись в данной статье лишь незначительной части сверхсловных неологизмов, рождённых в условиях СВО. Впереди исследование лозунгового арсенала и символики защитников наших западных рубежей, а также сравнение их с девизами и символами ВСУ, что поможет открыть новые грани кровавого конфликта между Россией и Украиной, инициированного США и коллективным Западом.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Проблемы русско-болгарской фразеологической неографии: коллект. монография / под ред. С. Г. Шулежковой. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-т; Пловдив: Пловдивский ун-т им. Паисия Хилендаркого, 2021.158 с.

[2] *Мокиенко В. М.* Новая русская фразеология. Opole: Un-t Opolski, 2003. 168 s.

[3] Русско-болгарский словарь фразеологических неологизмов / С. Г. Шулежкова, Л. И. Чурилина, О. Е. Чернова, С. И. Георгиева и др.; под. ред. С. Г. Шулежковой. Магнитогорск: гос. техн. ун-т им. Г. И. Носова. Пловдив: Пловдивский ун-т им. Паисия Хилендарского, 2021. 457 с.

[4] *Вальтер Х., Мокиенко В. М.* Словарь ковидных русских антипословиц-карантинок // Словарь русского языка коронавирусной эпохи / отв. ред М. Н. Приёмышева. СПб.: ИЛИ РАН, 2021. С. 432–488.

[5] Русско-болгарский словарь. ... 2021. С. 15, 160, 220; 213, 242, 286; 265, 349, 387; 37, 97, 427.

[6] Там же. С. 192

[7] Там же. С. 55, 203.

[8] Там же. С. 102, 103.

[9] Там же. С. 39, 108.

[10] *Водолазкин Е. Г.* Дом и остров, или Инструмент языка. М.: Изд-во АСТ, 2017. С. 249.

[11] *Демченко Д.* Пуля «Привет», машина «Шалун» и огнемёт «Буратино» // Комсомольская правда. 25.01–01.02.2023.

[12] Там же.

[13] *Баранец В.* Россия чуть не осталась без «Калибров» и «Кинжалов», но их спасли и сделали лучшими в мире // Комсомольская правда. 29.11.2022.

[14] *Стешин Дм.* Чудеса на передовой: «Назвали батальон в честь святых — и тяжёлых потерь нет» // Комсомольская правда. 07.02.2023.

Shulezhkova, S. G.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia

UPDATING TRENDS IN RUSSIAN PHRASEOLOGY IN THE CONTEXT OF THE SPECIAL MILITARY OPERATION IN UKRAINE

The author argues that special military operation in Ukraine has launched the beginning of unprecedented updating of the military vocabulary of Russia. Analyzing the appearance of super word neologisms, naming war actions, kinds of weapon, tactical activities of the both sides, the author reveals the important cultural trends outlined among Russians in the context of the civilizational confrontation of the beginning of the 21st century: orientation towards national language resources and models, a desire for abbreviation, associated with the actualization of traditional values and the condemnation of neo-Nazism.

Keywords: super word neologism; special military operation; ideologeme; abbreviation; slogan; symbol.

НАПРАВЛЕНИЕ 5

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО, РОДНОГО И НЕРОДНОГО

История преподавания
русского языка как иностранного.

Уровни владения русским языком
и проблемы их описания.

Актуальные проблемы
преподавания русского языка
разным контингентам обучающихся.

Новое в обучении аспектам языка
и видам речевой деятельности.

Проблемы межкультурной коммуникации
в теории и практике преподавания РКИ.

Роль русской культуры
в преподавании русского языка.

Русский язык и билингвизм
в новых культурно-языковых условиях.

Современная парадигма
обучения русскому языку как иностранному.

Цифровые технологии
в преподавании русского языка.

Лингводидактическое тестирование.

Метапредметные аспекты
преподавания русского языка.

Абазян Мария Робертовна,
Григорян Виолетта Амаяковна,

Российско-Армянский университет, Армения

violetta.grigoryan@rau.am; maria.abazyan@rau.am

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТРАНОВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В АРМЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

В ракурсе актуальных требований современной действительности цели обучения РКИ меняются, соответственно изменяется и роль, а также статус страноведческой информации, которая должна быть представлена в аудитории так, чтобы адекватно соответствовать и опыту, и потребностям, и интересам учащихся-армян, а также, по мере возможностей, быть сопоставимой с соответствующим жизненным опытом их ровесников в стране изучаемого языка — России.

Ключевые слова: страноведение; отсутствие русской языковой среды; адаптация в русском мире; языковая подготовка; фоновые знания.

В Республике Армения обязательное изучение русского языка как иностранного предполагает овладение грамматическими нормами и коммуникативными навыками на русском языке, несмотря на отсутствие русскоязычной среды в стране. Это требует от студентов высокого уровня подготовки и адаптации в русском мире.

Решение этой задачи в монолингвальной Армении представляется весьма сложной, однако, конечно же, разрешимой проблемой, для осуществления которой следует тщательно разработать новый специальный курс вузовского обучения РКИ, который будет ориентирован на решение одновременно нескольких насущных задач. К этим задачам относятся:

1) привитие и закрепление речевых навыков;
2) повторение основных грамматических норм;
3) расширение представлений о России, о культуре страны;
4) привитие навыков быстрой адаптации в русскоязычной среде.

Более того, подобный курс должен непременно способствовать активному формированию у студентов-армян позитивного, благоприятного образа как России, так и русского человека.

Необходимость изучения иностранных языков для эффективной коммуникации между народами очевидна. Языки следует изучать в связи с миром и культурой говорящих на этих языках[1]. Поэтому на уроках РКИ теоретические знания о русском языке должны дополняться практическими умениями и знаниями о России. Изучение культуры народов, говорящих на русском языке, также важно.

В целом, данный подход к изучению иностранных языков не нов. В методической литературе он получил название «лингвострановедение»[2]. Однако мы предлагаем несколько иной подход к решению поставленной задачи.

Диалог культур, то есть межкультурная (кросскультурная) коммуникация, является необходимым механизмом в условиях глобализации, требующей от людей коммуникативной активности. Это актуально для «хозяев культуры» (русских) и «гостей» (учащихся-армян). При межкультурной коммуникации каждый действует в соответствии с родными культурными нормами, что затрудняет взаимодействие из-за различий в языке и культуре. Требуется учитывать национальные традиции и особенности при обучении РКИ, не отделяя его от изучения культур студентов-армян. Межкультурное общение может стать мотивационным фактором для учащихся-армян в изучении русского языка[3].

Предлагаемый курс РКИ для студентов-армян направлен на формирование их общей культуры, учет национальных особенностей и компенсацию прагматичности вузовских программ. Культура является важнейшим инструментом воспитания независимо от национальной принадлежности, так как она помогает понимать и принимать другое, анализировать факты и любить[4]. Занятия по курсу включают грамматику, диалог, работу с текстами и т. д. Принцип равноправного диалога студентов с преподавателями и установка на диалог культур важны для курса. Студенты знакомятся с ценностями русского мира и рассказывают о культуре своей страны на русском языке. Такой подход является базовым условием проведения подобных уроков. Говоря о своей стране (Армении) на русском языке, студент рассказывает о себе, а воспринимая подобную информацию из уст других студентов, он персонифицирует её и более успешно включает в свой коммуникативный опыт. Говоря о методических установках предлагаемого нами курса, мы, конечно же, не изобретаем новых подходов. Нами использованы всем хорошо известные методы работы по созданию системы установок на образовательные и воспитательные цели курса[5]. Первая установка, последовательно реализуемая в процессе преподавания этого учебного курса, связана с формированием лексического запаса. Ведь освоение лексики изучаемого языка (РКИ) является одним из главных факторов осуществления адекватного коммуникативного акта.

При отборе лексического материала приоритетными, на наш взгляд, должны быть принцип функциональности и принцип частотности. Совершенно очевидно, что лексика, отобранная по вышеназванным принципам, никак не может быть представлена сразу. Лексический материал следует преподносить небольшими, конкретно дозированными порциями, естественно, опираясь при этом на органичную связь между темами.

Следует оговориться, что в последовательности представления тех или иных тем перманентно осуществляется живой приток актуальной и коммуникативно-мотивированной информации. Поэтому в процессе обучения вполне оправдана возможность и даже необходимость неоднократного возвращения к определенным темам с целью их расширения новыми содержательными элементами.

Мы считаем, что именно в этом заключается отличительная специфика культурологической и культурно-бытовой тематики. Все сказанное позволяет заключить, что базовые культурно-бытовые темы в процессе обучения РКИ следует повторять из года в год, усложняя и расширяя их. Это должно выражаться в их рекуррентной распределенности по соответствующим этапам обучения.

Можно предложить формат расширяющихся концентров, где каждый концентр знаменует собой возможность возврата к данной теме либо в текущем (иногда и это целесообразно), либо в последующем учебном году. Для каждого определенного случая все зависит от специфики введения очередной порции коммуникативно-направленного словарного материала. Таким образом, предлагаемое требование рекуррентности в процессе прохождения культурно-бытовых тем на уроках РКИ предполагает оправданную необходимость отдать предпочтение именно распределенному способу обучения перед концентрированным.

Культурно-бытовые тексты становятся базой для формирования навыков составления высказываний в диалогах, равно как и в форме индивидуального рассказа, с использованием формата одного из предлагаемых топиков, который может разрабатываться учащимися в процессе первого года вузовского обучения РКИ с помощью специально отобранных текстов и диалогов.

Отбор текстового материала — это творческий процесс, который основан на активном диалоге учащихся и преподавателя. Оговоримся, что вокабуляр словарных единиц формируется именно в процессе активного использования лексики, ибо внеконтекстное заучивание словарных единиц не приведет к осознанному формированию прочной основы для освоения РКИ.

Следует отметить, что несомненным фактором успеха при этом становится желание студентов понять собеседника, выход на животрепещущие жизненные темы, которые значимы для молодежи Республики Армения. Более того, активное включение в речь русских пословиц и поговорок должно осуществляться только в ракурсе предлагаемых культурно-бытовых тем. При этом именно пословицы и поговорки являются особым объектом изучения в предлагаемом культурологическом курсе. Учащимся преподносится интересный и актуальный теоретический материал по определенной теме, далее ими составляется учебный вокабуляр, затем изучается соответствующий алгоритм описания конкретных фразеологических единиц. Работу с такими единицами следует проводить систематически, при этом «дешифровка» поговорки/пословицы становится оправданным заданием на итоговом экзамене по РКИ.

На уроках по русской культуре в системе обучения РКИ одним из основных способов осуществления реальной коммуникации должен стать только диалог (на начальных этапах), который затем постепенно дол-

жен превращаться в активный полилог с участием всей учебной группы, с возможными обстоятельными монологическими вкраплениями, однако в целом с преобладанием диалогической формы общения.

Подобный полилог по своей форме являет собой многотемную актуальную беседу об интересных событиях из жизни студентов, основанную на реальных данных окружающей их действительности. А естественная мотивированность высказываний учащихся и четкое осознание именно личностной ценности обсуждаемого содержания естественным образом становится важнейшим условием проведения таких бесед. При этом роль преподавателя РКИ в проведении подобных полилогов постепенно сводится лишь к управлению ими, равно как и к обеспечению ассоциативно-обусловленных логических переходов от одной темы к другой.

Вместе с тем необходимо отметить, что на начальных этапах обучения роль преподавателя довольно существенна, однако при правильном построении учебного процесса она постепенно должна уменьшаться и приобретать более скрытые и косвенные формы вовлечения учащихся в естественный полилог уже с помощью соответствующих жестов, условных сигналов и пр. Важную роль играют также навыки коммуникантов инициативно подключиться к беседе из-за спонтанно появившейся потребности высказаться.

Таким образом, полилог, протекающий в ракурсе соблюдения вышеназванных условий, может и должен приближаться по своим параметрам к полилогу, который предположительно мог возникнуть на родном (армянском) языке студентов.

Необходимо уделить внимание тематическому планированию курса РКИ, учитывая интересы студентов и дополняя основную программу уроками о культуре России. Преподаватель-русист должен быть соответствующим образом подготовлен. Обучение межкультурной коммуникации является универсальным подходом к системе образования, включая выявление общечеловеческого на основе сравнения культур.

В настоящее время многие методисты-русисты Республики Армения большое значение придают современной теории и практике обучения РКИ с ярко выраженной коммуникативной направленностью. Это во многом способствует формированию «второй» языковой личности, а также ощутимому развитию духовных ценностей учащихся-армян.

Предлагаемый нами курс является свидетельством факта, что сегодня в образовательном пространстве Армении разработана серьезная база, на которой можно основываться при организации коммуникативного обучения.

Обобщая вышесказанное, отметим, что в ракурсе актуальных требований современной действительности цели обучения РКИ меняются, соответственно изменяется и роль, а также статус страноведческой информации, которая должна быть представлена в аудитории так, чтобы

адекватно соответствовать и опыту, и потребностям, и интересам учащихся-армян, а также, по мере возможностей, быть сопоставимой с соответствующим жизненным опытом их ровесников в стране изучаемого языка — России.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 240 с.

[2] *Верещагин Е. М.* Лингвострановедческая теория слова / науч. ред. Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. М.: Русский язык, 1980. 183 с.

[3] Основы теории коммуникации: Учебник / под ред. М. А. Василика. М.: Гардарики, 2005. С. 177.

[4] *Румянцева И. М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: Персэ; Логос, 2004., С. 175

[5] *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. С. 161.

Abazyan, M. R.; Grigoryan, V. A.

Russian-Armenian University, Armenia

EDUCATIONAL POTENTIAL OF REGIONAL STUDIES IN THE PROCESS OF TEACHING ROLE IN THE ARMENIAN AUDIENCE

The authors argue that from the perspective of the actual requirements of modern reality, the objectives of teaching RFL are changing, and accordingly the role and status of country-specific information is changing, which should be presented in the audience in such a way as to adequately correspond to the experience, needs, and interests of Armenian students, as well as, to the extent possible, be comparable with the relevant life experience of their peers in the country of the studied language, Russia.

Keywords: Russian studies; linguistics; the absence of a Russian language environment; adaptation in the Russian world; language training; background knowledge.

Абдрахман Гульнар Кабылкалымкызы

Таразский региональный университет им. М. Х. Дулати, Казахстан

gulnara.abdrakhman@mail.ru

Подлесная Оксана Юрьевна

Гимназия № 40 отдела образования г. Тараз, Казахстан

oksana_sashina@mail.ru

МЕДИАТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается группа проблем, связанных с внедрением в образовательный процесс медиатехнологий. Работа учащихся современной казахстанской школы с медиатекстами позволит им свободно ориентироваться в медиапространстве и создавать собственные медиапродукты с опорой на знание языковых норм.

Ключевые слова: медиаобразование; медиатехнологии; медиапространство; медиаресурсы; медиатекст.

Медиаобразование — актуальная тема не только в Казахстане, но и во всем мире. Под данным термином понимается «активность в области медиа, анализ и соотнесение себя и социума с глобальными проблемами медиатизированной среды»[1]. Данный вид образования позволяет школьникам ориентироваться в медиапространстве, получая представление о том, как и чем живет страна, родной город, остальной мир.

Современные подростки активно включаются в медиаритм общественной жизни, поэтому важно, чтобы школа поддержала этот интерес и подчинила медиаресурсы образовательным целям и задачам. Современная школа должна подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и критическому анализу различной информации, к интерпретации и оценке медиатекстов. В перечень умений, актуальных для учащихся в новых условиях, входит и разработка подростками собственной медиапродукции.

Внедрение медиатехнологий в образовательный процесс позволит шире использовать познавательные потребности учащихся, их медиакультурный опыт. Важная роль медиатехнологий состоит в том, что они, во-первых, выполняют функцию инструментария, используемого для решения отдельных учебно-воспитательных задач, а во-вторых, создают качественно новый формат педагогического сотрудничества и сотворчества, насыщают их «жизненными практиками медиаактивности»[2] современных подростков.

Практически в каждой современной школе функционирует медиацентр (виртуальная газета или школьный сайт). Чтобы публикации систематически обновлялись, были разножанровыми, интересными,

грамотными, необходимо познакомить учащихся с понятием медиатекста. Логичнее всего эту работу осуществлять на уроках русского языка и литературы.

Так, на уроках русского языка важно сформировать у подростков, которые продолжительное время являются «заложниками социальных сетей», живой читательский интерес к газетному тексту как альтернативному источнику информации. Важно, чтобы школьники научились извлекать информацию из разных источников и сопоставлять её по степени достоверности, объективности, ценности.

Газета — «пульс жизни»: с одной стороны, на ее страницах представлена событийная жизнь города, области, страны, мира; с другой стороны, газетный текст отражает современное состояние языка и присущие сегодняшнему дню языковые процессы. Таким образом, газетные тексты одновременно выполняют информативную, воспитательную и образовательную функции.

На уроках русского языка учащихся необходимо познакомить со структурой газетного текста, которая представлена такими элементами, как *заголовок*, *хэдлайн*, *лид*, *корпус*. Структурные элементы газетного текста графически выделены: размером шрифта, его цветом, начертательным типом. Если в бумажной версии газеты все структурные элементы сохраняются, то в электронной версии заголовок исчезает, его позицию замещает *хэдлайн*. Между тем именно работа с газетными заголовками является очень продуктивной на уроках русского языка в современной школе. Для этого существует несколько обстоятельств:

– во-первых, учащимся можно предложить определить, что отражает заголовок — тему или основную мысль (идею), содержит ли он факт либо мнение о факте, является оценочным или безоценочным;
– во-вторых, учащимся можно предложить найти в газетном номере заголовки текстов, связанные определенной темой, идеей;
– в-третьих, учащимся можно предложить выбрать один из нескольких заголовков к готовому тексту и обосновать выбор, а также самостоятельно создать газетные заголовки к готовым текстам.

Наконец, самым сложным вариантом задания станет прогнозирование корпуса газетного текста по готовому заголовку.

Так, например, при изучении лексической темы «Твори добро» перед учащимися 10 класса общественно-гуманитарного направления были поставлены задачи:

1) по газетным заголовкам выбрать информацию о добрых делах казахстанцев;
2) объяснить, какое слово заголовка стало лексическим ключом в поиске материала;
3) прочитать газетный текст и убедиться в правильности или неправильности прогноза;
4) кратко изложить информацию газетного текста и дать оценочный комментарий.

Весьма продуктивной в методическом плане является грамматическая работа с заголовками. В этом случае важно обратить внимание

на способ синтаксического оформления заголовка и обосновать, почему газетный заголовок сформулирован как номинатив или императив и проч.; выяснить, в чём состоит авторское преобразование заголовка-фразеологизма; указать, например, на основе какого сближения возникает заголовок-метафора. Газетные заголовки — это богатейший материал для анализа средств языковой выразительности.

Особую важность представляет работа в области анализа газетных жанров. Жанры газетной публицистики видоизменяются, пополняются новыми формами, поэтому изучение актуальных газетных жанров на уроках русского языка — требование настоящего времени. Пристального внимания заслуживают такие жанры, как интервью, репортаж, новостная заметка, комментарий, консультация, рейтинг, сенсация. Работая с конкретными текстами, учащиеся быстрее и нагляднее увидят специфику того или иного газетного жанра. В качестве заданий учащимся можно предложить следующие:

1) сделать обзор новостных заметок;
2) написать комментарий к интервью;
3) составить социальный портрет горожанина;
4) придумать кликбейтный заголовок к сенсации;
5) написать альтернативный репортаж и др.

Работая с корпусом газетного текста, можно использовать такие технологии, как *монтаж*, *паззл*, *маркер*. Так, технология «монтаж текста» предполагает восстановление логической структуры газетного текста, разрезанного на фрагменты. Технология «текст-паззл» представляет собой конструирование связного текста из фрагментов разных газетных текстов, начиная от заголовка и заканчивая фотографией. Технология «маркер» — это выделение маркером в газетном тексте заданных языковых единиц: абстрактных существительных с суффиксами *-ств-*, *-изм-*, *-ость-*; метафор успеха; обобщённо-личных предложений; случаев эллипсиса или парцелляции и проч. — в зависимости от конкретных учебных целей.

Заключительным этапом в работе с газетными текстами может стать групповой творческий проект по созданию газеты, включающий написание разножанрового материала, подбор иллюстраций, дизайн и вёрстку.

В целом изучение газетных текстов на уроках русского языка в современной школе не только формирует мировоззрение подростков, но и развивает у учащихся ключевые читательские компетенции, умение свободно ориентироваться в информационном пространстве, критически оценивать и фильтровать информационные потоки, создавать самостоятельные медиатексты. Учащиеся пробуют себя в медийных ролях репортеров, корреспондентов, редакторов и публицистов.

Помимо работы с газетными текстами, на уроках русского языка и литературы можно организовать работу с интернет-текстами. Ознакомившись с публикациями в сети Интернет, учащиеся могут по заданию учителя разворачивать ветки комментариев, на материале прочитанных

произведений — создавать интернет-профили литературных героев, выполнять другие информационные и поисковые действия.

Интересной представляется работа по созданию видеоконтента в образовательных целях. Показательно, что видеоролики можно создавать как индивидуально, так и творческими группами (команда педагогов, команда учащихся, команда педагога и учащихся, команда родителей и учащихся). Жанры могут быть самыми разными (в зависимости от конкретных учебно-воспитательных задач): трейлеры; лайфхаки; социальные эксперименты; распаковки; видеоэссе[3]; видеожурналы; косплеи[4]; переозвучки; мультфильмы[5]; видеоигры[6] и др.

Чем популярнее медиажанр у подростков, тем интереснее получается созданная ими медиапродукция, тем выше зрительский интерес и тем шире зрительская аудитория.

В качестве учебного задания учащиеся могут подготовить видеосправки к языковым и литературным терминам, используя богатые графические и анимационные возможности, как это показано на рис. 1–3.

Рис 1–3. Видеосправки к языковым и литературным терминам.

Размещённые в социальных сетях видеоматериалы становятся удобным учебным медиаресурсом, доступным широкой аудитории вне каких-либо временных рамок.

Интересной работой, способной активизировать творчество учащихся, является создание мультфильмов по мотивам литературных произведений. С данной работой справляются как учащиеся среднего звена современной школы, так и старшеклассники. Целесообразно просматривать самостоятельно созданные мультфильмы на уроках и анализировать, насколько близки оказались авторы к литературному источнику, тем более что в учебной программе заложены цели, связанные со сравнительным анализом разных видов искусства, с рецензированием.

В целом медиатехнологии повышают ответственность учащихся за опубликованное слово, за грамотность медиатекста, в результате учитель получает действенную обратную связь, повышается успеваемость и качество знаний учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Касьянок И. Н.* Медиаобразование в современной школе [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. [https://nsportal.ru/]. [Йошкар-Ола, 2023]. — URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2022/01/21/mediaobrazovanie-v-sovremennoy-shkole (дата обращения: 15.04.2023).

[2] Там же.

[3] Видеоэссе [Электронный ресурс] // Страница Оксаны Подлесной в видеохостинге Youtube: [https://www.youtube.com]. — URL: https://www.youtube.com/watch?v=50xACpECDoo (дата обращения: 15.04.2023).

[4] Косплей [Электронный ресурс] // Страница Оксаны Подлесной в видеохостинге Youtube: [https://www.youtube.com]. — URL: https://www.youtube.com/watch?v=A_ekZ7Bi-7LU (дата обращения: 15.04.2023).

[5] Мультфильм [Электронный ресурс] // Страница Оксаны Подлесной в видеохостинге Youtube: [https://www.youtube.com]. — URL: https://www.youtube.com/watch?v=X4q8odstpPo (дата обращения: 15.04.2023).

[6] Видеоигра [Электронный ресурс] // Страница Оксаны Подлесной в видеохостинге Youtube: [https://www.youtube.com]. — URL: https://www.youtube.com/watch?v=u_2BOmKvmys (дата обращения: 15.04.2023).

Abdrakhman, G. K.

Taraz Regional University named after M. Kh. Dulaty, Kazakhstan

Podlesnaya, O. Yu.

Gymnasium No. 40 of the Department of Education, Taraz, Kazakhstan

MEDIA TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF MODERN EDUCATION

The article deals with the actual problem of introducing media technologies into the educational process. The work of students of the modern Kazakh school with media texts will allow them to freely navigate the media space and create their own high-quality media products based on knowledge of language norms.

Keywords: media education; media technologies; media space; media resources; media text.

Аверьянова Дарья Владимировна,
Пономарева Мария Андреевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

dasaaveranova7@gmail.com; timofeevamasha94@mail.ru

СИТУАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УРОВНЯ А1 В РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ

Методическая основа обновления Государственного стандарта по русскому языку как иностранному является актуальной и самой обсуждаемой проблемой в наши дни. В данной статье предлагается сравнительный анализ тем и ситуаций общения уровня А1 (по шкале CEFR) в учебниках по разным иностранным языкам. Такой компаративный анализ позволяет выделить список актуальных тем и ситуаций общения для данного уровня, а результаты анализа могут быть в дальнейшем использованы при подготовке списка тем и ситуаций общения для обновлённого Стандарта.

Ключевые слова: русский как иностранный; элементарный уровень; тема; ситуация общения.

Как известно, уровень А1 — начальный уровень шкалы CEFR (Common European Framework of Reference). Достижение данного уровня позволяет иностранцу успешно удовлетворить элементарные коммуникативные потребности в минимальном, ограниченном, наборе ситуаций. Поэтому уровень А1 называют элементарным, или уровнем выживания.

Набор ситуаций и тем общения для уровня А1 в системе русского языка как иностранного (РКИ) представлен в Государственном стандарте соответствующего уровня[1]. Однако в последнее время специалисты в области РКИ всё чаще обсуждают методическую базу РКИ и высказывают мнение о необходимости обновления этой базы, в том числе и ситуативно-тематической составляющей стандартов. Так, например, 18 марта 2023 года в Санкт-Петербургском государственном университете состоялся круглый стол «Актуализация лексических минимумов Теста по русскому языку как иностранному», где активно обсуждались как существующие стандарты, так и методы их обновления. Важность определения тематического наполнения уровня заключается в том числе в прямой зависимости лексического минимума от ситуативно-тематической составляющей. Список конкретных тем и ситуаций общения является первым шагом к созданию минимального лексического списка языкового уровня.

Но как определить актуальный список тем общения для конкретного уровня? В данной статье предлагается использовать компаративный метод и сравнить ситуативно-тематическую составляющую учебников и стандартов по русскому и другим иностранным языкам (отметим, что этот метод обсуждался на круглом столе, упомянутом выше). В качестве материала исследования выбраны учебники и стандарты по русскому, английскому, французскому и чешскому языкам, разработанные в странах носителей данных языков, что является отражением определенного видения важности тех или иных тем.

В ходе сравнительного анализа был выделен список универсальных тем и ситуаций, то есть эти компоненты присутствовали во всех языках. Далее рассмотрим эти темы и тематические группы (ТГ), лексико-семантические группы (ЛСГ), а также грамматические компоненты, которые их составляют.

Одной из первой вводится тема «Знакомство». Сюда входит грамматическая конструкция *Меня зовут*, ЛСГ «Страны», ЛСГ «Национальности». В учебниках французского языка объясняется, как сообщить контактную информацию, в частности номер телефона. Также можно выделить формулы приветствия, прощания и фразы, используемые на уроке. В учебнике английского языка «Outcomes»[2] в этой же теме даются первые компоненты ЛСГ «Семья» и «Профессии». В некоторых учебниках (например, чешского языка) теме «Знакомство» предшествует тема «Первый день», где вводятся фразы для коммуникации в классе и формулы вежливости.

Следующая тема — «Город» — не выделена в Государственном стандарте, однако представлена в русскоязычных учебниках. Здесь можно выделить ТГ «Городские локации», ТГ «Направление и местонахождение», ЛСГ «Годонимы». Также в теме «Город» вводятся предлоги со значением места (в учебниках французского они вводятся в теме «Дом»). Во французских учебниках студентам предлагается изучить структуру и написание адреса (в учебниках РКИ этот аспект вводится в теме «Дом»).

В теме «Город» студентам предлагается прочитать диалоги «В банке», «На почте», «В ресторане», «В отеле». Особенно широко в учебниках представлена тема размещения, здесь можно отметить диалоги, связанные с бронированием номера в отеле, оформлением на стойке ресепшен, выражением недовольства номером. Также довольно подробно вводится ситуация «В ресторане». Здесь представлена ТГ «Названия блюд», вводятся глаголы *любить*, *нравиться*, к прочтению предлагаются диалоги с официантом.

Широкое представление в учебниках этих ситуаций не вызывает вопросов. Ведь это то, что необходимо для жизни в другой стране в первую очередь.

Тема «Семья» в русскоязычных учебниках вводится лексико-семантической группой «Члены семьи». Также можно встретить обозначение социального статуса: *женат, замужем*. Несколько сложнее эта тема представлена во французских учебниках: здесь можно выделить подтему «Семейные события», например, свадьба, рождение ребёнка, а также подтему «Домашние обязанности». Часто теме «Семья» сопутствует грамматический аспект «Притяжательные местоимения».

Тема «Дом» представлена ЛСГ «Названия комнат», «Мебель», «Бытовая техника». Студентам предлагаются к прочтению тексты, связанные с описанием дома или квартиры, соседей. В некоторых учебниках

(например, чешского языка) отдельно выделена подтема «Аренда жилья», которая представлена диалогом между арендатором и менеджером. Во французских учебниках можно выделить подтему «Общежитие» (порядок размещения в общежитии, правила проживания), а в британском учебнике «Outcomes» — подтему «Работа на дому».

Тема «Покупки» также представлена в большинстве учебников. Здесь можно выделить несколько ТГ: продукты, одежда (чаще эта тема вынесена отдельно), посуда («Первые шаги»[3]), предметы мебели (следует отметить, что чаще эта ТГ входит в тему «Дом»), названия магазинов (*аптека, пекарня*), локации в магазине (*касса*). В учебниках французского и английского представлена лексика, связанная со средствами платежа. Основная конструкция этой темы — *Сколько стоит?*.

Тема «Одежда» представлена в большинстве учебников. Она может быть вынесена отдельно, входить в тему «Покупки» и даже вводиться вместе с темой «Погода» (учебник РКИ «Точка.ру»[4]). Помимо предметов одежды и обуви сюда входят ЛСГ «Материал» и ЛСГ «Цвет».

Общей для учебников А1 является и тема «Климат». Эта тема представлена наименованиями климатических сезонов, а также погодных явлений. К прослушиванию предлагаются небольшие тексты с прогнозом погоды (например, в «New English File»[5]).

Тема «Работа» во всех учебниках представлена прежде всего ЛСГ «Профессии». Во французском учебнике «Edito»[6] вводится список профессиональных качеств. С темой «Работа», как правило, вводятся элементы биографии, необходимые для резюме, хотя, например, в британском «Outcomes» отдельно вынесена тема «Жизнь и история».

Лексическое наполнение темы «Путешествие» связано прежде всего с ЛСГ «Виды транспорта». Также к прочтению предлагаются диалоги «Покупка билета», «На транспортном контроле», «Регистрация в отеле». В одном из французских учебников («Alter ego +»[7]) предлагается ситуация, связанная с отзывом на форуме путешественников. Грамматический аспект этой темы связан с глаголами движения, а также глагольным временем.

Тема «Свободное время», как правило, представлена различными видами деятельности. В рамках этой темы рассматривается подтема «Спорт», которая опирается на ЛСГ «Виды спорта». Опорные модели этой темы — *Мне нравится.../ Я люблю.../ Я ненавижу. ...* Часто в пределах данной темы представлены маркеры времени, например, дни недели. В учебниках «Дорога в Россию»[8], «Edito», «Česky krok za krokem»[9] отдельно вынесена тема «На каникулах», объединяющая темы «Путешествие» и «Свободное время».

Представляется возможным выделить тему «Внешность». Почти во всех учебниках эта тема представлена ЛСГ «Части тела», в некоторых учебниках («Edito», «Česky krok za krokem») даётся описание внешно-

сти (ЛСГ «Цвет волос», «Цвет глаз»). Как правило, с «Внешностью» граничит тема «Здоровье», также необходимая для «уровня выживания». Здесь можно выделить ЛСГ «Лекарства», ЛСГ «Симптомы». Основная языковая модель этой темы: *Как ты себя чувствуешь? — У меня болит* . ... Практически во всех рассмотренных учебниках к прочтению предлагается диалог «У врача».

Следующая общая для исследуемого материала тема — «Праздники» — представлена описанием национальных праздников, видами деятельности в праздники, а также праздничным меню. Традиционным праздникам противопоставляется день рождения. Практически во всех исследуемых учебниках вводится тема выбора подарков. В чешском учебнике «Česky krok za krokem» выделяется подтема «Подготовка к празднику», где даются лексические единицы, связанные с уборкой. Во французском учебнике «Edito» к языковым моделям, связанным с поздравлением, добавляются модели для выражения пожеланий.

В большинстве исследуемых учебников можно выделить тему «Время. Мой день». Вводится эта тема моделями для запроса времени и даты. С временным аспектом тесно связана тема «Мой день», где описывается распорядок дня. Для этого в учебниках также вводятся маркёры хронологического порядка действий. Во французском «Alter ego +» в рамках этой темы вводится подтема «Ритм жизни. Ритм жизни в городе».

В исследуемых чешских учебниках для введения прошедшего времени глаголов отдельно выносится тема «Что ты делал вчера?». С этой темой вводятся различные маркеры времени, даты. А вот запрос времени вводится через ситуацию «В гостях. Приглашение в гости». Следует отметить, что только в чешских и французских учебниках эта ситуация рассматривается подробно.

В большинстве рассматриваемых учебников представлена ситуация «Разговор по телефону». При этом участниками диалога могут быть и незнакомые люди. Здесь студентам предлагается изучить формулы общения по телефону (например, контактоустанавливающая интенция выражается через слово «Алло» и так далее).

Теперь следует обратиться к темам, которые можно условно назвать «специфическими»: они представлены только в конкретном учебнике или языке.

Начать следует с тем «Медиа и Интернет». В чешском «Communicative czech»[10] зафиксирована тема «Кино и телевидение»: кандидатам к прочтению предлагается телевизионная программа, а также вводится лексика, связанная с жанрами телепередач. Тема «Интернет и медиа» зафиксирована и во французском «Alter ego +»: также к прочтению предлагается программа передач, описывается, что можно делать в Интернете и затрагивается тема «Социальные сети». В «Edito» можно выделить тему «Пресса», где представлены виды журналов, наименования рубрик в журнале,

к прочтению предлагаются такие тексты, как гороскоп или небольшие статьи. В британском «Outcomes» представлена тема «Новости» (оппозиция региональные-международные новости). Во многих учебниках РКИ тема «Интернет и медиа» не представлена, что кажется странным, ведь большинство опций, таких как покупка билетов в кино и бронирование различных услуг осуществляется в основном через Интернет.

Тема «Образование» представлена широко только во французском учебнике «Edito». Здесь можно выделить наименования дисциплин, запрос расписания занятий, программу университетского обмена, изучение иностранных языков.

В других учебниках тема не выносится отдельно, но можно встретить наименования учебных дисциплин, слова, связанные с университетом, языковые элементы, связанные с изучением иностранных языков. В учебнике «Дорога в Россию» представлен диалог библиотекаря и студента, выражающего просьбу выдать книгу.

Особый интерес представляет такая тема, как «Службы» («Communicative czech»). Здесь даются наименования разных сервисов: прачечная, ремонт обуви, автосервис, а также представлены диалоги в обозначенных службах. Тема представляется весьма актуальной для «уровня выживания».

Частично с ней пересекается тема «Повседневные проблемы», представленная в «Edito»: здесь описываются бытовые проблемы (например, поломка автомобиля) и способы их решения. Данная тема затрагивается также в «Outcomes» и рассматривает как повседневные проблемы, так и трудности, возникающие во время путешествий.

Во французском учебнике «Alter ego +» представлена тема «Мужчины и женщины» (способы знакомства, разница между мужчиной и женщиной), а в «Edito» темы «Природа» (названия растений и животных) и «Правила дорожного движения». На наш взгляд, эти темы делают уровень перегруженным и не так важны для уровня элементарного владения языком.

Теперь обратимся к Государственному стандарту РКИ элементарного уровня. В нем представлен список следующих тем: «Рассказ о себе. Элементы биографии: детство, учёба, работа, интересы», «Мой друг (знакомый, член семьи)», «Семья», «Мой рабочий день», «Свободное время, отдых интересы», а также набор ситуаций общения: «В магазине, киоске, кассе», «На почте», «В банке, пункте обмена валюты», «В ресторане, буфете, кафе, столовой», «В библиотеке», «На занятиях», «На улицах города, в транспорте», «В поликлинике, у врача, в аптеке». Следует отметить, что в круг тем этого уровня не входят многие актуальные темы, такие как, например, «Дом. Аренда жилья», «Повседневные проблемы» или «Интернет».

Таким образом, результаты сравнительного анализа учебников по разным языкам уровня А1 позволяют выявить две проблемы. Во-пер-

вых, не все ситуации общения из Стандарта представлены в учебниках РКИ. Во-вторых, круг тем, представленных в Стандарте, очень ограничен и требует обновления и дополнения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Владимирова Т. Е.* и др. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М-СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.

[2] *Dellar H., Walkley A.* Outcomes. Beginner. Student's book. 2nd edition. UK: National Geographic Learning, 2019. 147 p.

[3] *Беликова Л. Г., Шутова Т. А., Ерофеева И. Н.* Русский язык: первые шаги. В 3 ч. Ч. 1. Учебное пособие. СПб.: Златоуст, 2020. 264 с.

[4] *Dolmatova O., Novacac E.* Точка Ру. Tochka Ru. М.: Бюлер О. А., 2017. 152 с.

[5] *Latham-Koenig C., Oxenden C.* New English File. Beginner. Student's Book. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2009. 120 p.

[6] *Alcaraz M., Braud C., Calvez A. et al.* Edito. Methode de francais. A1. Paris: Didier, 2016. 215 p.

[7] *Berthet A., Daill E., Hugot C. et al.* Alter ego +. A1. Vanves: Hachette FLE, 2012. 224 p.

[8] *Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В. и др.* Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень). СПб.: Златоуст, 2019. 344 с.

[9] *Holá L.* Česky krok za krokem. A1-A2. Praha: Akropolis, 2017. 204 s.

[10] *Rešková I., Pintarová M.* Communicative Czech. Elementary Czech. Praha: Univerzita Karlova, 2009. 262 s.

Averianova, D. V.; Ponomareva, M. A.

Saint Petersburg State University, Russia

SITUATIONAL AND THEMATIC COMPONENT OF A1 IN DIFFERENT LANGUAGES

The authors argue that methodological basis for updating the State Standard for Russian as a Foreign Language is an urgent and most discussed problem today. The article proposes a comparative analysis of topics and communicative situations of A1 level (according to the CEFR scale) in course books of various foreign languages. Such a comparative analysis allows to select a list of relevant topics and communicative situations for a given level, and the results of the analysis can be further used in preparing a list of topics and communicative situations for the updated Standard.

Keywords: Russian as a foreign language; elementary level; topic; communicative situation.

Агеева Юлия Викторовна,
Марданова Сабина Равилевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

jageeva@yandex.ru; sabina255@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА (НА ПРИМЕРЕ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА)

В статье обосновывается авторская разработка коммуникативного тренинга как современной и актуальной формы обучения иностранцев в языковой среде; подчеркивается важность включения местного регионального материала. Анализируются преимущества данного типа организации учебной деятельности студентов, получающих образование на русском языке в одном из крупнейших городов России, в уникальном межкультурном и межконфессиональном «пространстве». Включение коммуникативного тренинга, построенного с учетом регионального компонента, на первом этапе обучения позволит достичь цели быстрейшей адаптации студентов в новой для них языковой среде и совершенствования их коммуникативных навыков в гармоничной связи с навыками межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; коммуникативный тренинг; коммуникативные навыки; региональный компонент.

При обучении русскому языку как иностранному (РКИ), в том числе и в различных регионах России, первостепенной задачей становится постоянное совершенствование учебного процесса, что включает в себя привлечение инновационных технологий, применение самых современных методов обучения, а также различных приемов повышения мотивации студентов. Безусловно, обучение иностранцев в стране изучаемого языка имеет значительное преимущество как для студентов, так и для преподавателей. Во-первых, происходит полное погружение в языковую среду. Иностранные студенты учатся общаться с представителями иной культуры, применяя ранее полученные знания на практике. Во-вторых, данный факт способствует постоянному росту профессионализма преподавателя как успешного фасилитатора (человека, обеспечивающего успешную групповую коммуникацию), поиску наилучших приемов и форм педагогического взаимодействия.

Авторы данной статьи представляют достаточно новую (в сфере РКИ) интерактивную форму обучения коммуникативным навыкам — коммуникативный тренинг как форму организации образовательной деятельности, оптимизированной для достижения высоких результатов за короткий период времени. Включение коммуникативного тренинга (КТ) в учебный процесс будет способствовать не только наиболее эффективному овладению речевыми навыками на русском языке, но и позволит студентам быстрее адаптироваться в русскоязычной среде, психологически

подготовиться к различным коммуникативным ситуациям. Главным преимуществом представленной формы обучения является возможность не только создавать условия, приближенные к реальной коммуникации, но и погрузить студентов непосредственно в эти условия, что доступно лишь в стране изучаемого языка. КТ позволит за ограниченный промежуток времени достичь основополагающей цели обучения иностранному языку — формирование коммуникативной компетенции.

При разработке определения термина «коммуникативный тренинг» мы опираемся на дефиниции представителей других смежных научных сфер (прежде всего психологии), где тренинг как метод или форма активного обучения используется достаточно длительный период времени. В широком понимании термин «тренинг» трактуется как «запланированный заранее процесс, цель которого состоит в изменении отношения, знаний или поведения участников с помощью обучающего опыта»[1]. В менеджменте и управлении персоналом тренинг понимается как форма организации деятельности сотрудников и руководства, посредством которой они получают возможность овладеть наиболее эффективными стилями профессионального взаимодействия и/или руководства (управленческий коучинг)[2].

С позиции психолого-педагогических наук тренинг — это система специально созданных условий, в которых объекты обучения «приобретают соответствующие формы развития деятельности»[3] и переходят на уровень саморазвития. В психологии одним из наиболее востребованных является социально-психологический тренинг, представляющий собой «активный групповой метод обучения, направленный на улучшение и развитие отношений между людьми в рамках той или иной социальной группы, на развитие соответствующих умений, навыков и знаний межличностного взаимодействия»[4]. Для определения термина «КТ» с позиции РКИ мы берем за основу данный тип тренинга, так как именно в нем заложено совершенствование и развитие навыков и знаний межличностного общения, включающих в себя, безусловно, коммуникативные и межкультурные знания.

В сфере иноязычного образования предлагается использовать следующую дефиницию «коммуникативного тренинга» — *это интерактивная форма обучения, основанная на методах групповой работы, в ходе которой закрепляются и формируются коммуникативные навыки на иностранном языке, а также развивается способность прогнозировать социальное взаимодействие с носителями языка.* Данный тип тренинга нацелен на совершенствование навыков речевого взаимодействия, способствует развитию у иностранных студентов умения быстро адаптироваться в окружающей их новой языковой среде, обеспечивая условия для комфортного проживания в стране изучаемого языка.

Основными составляющими коммуникативного тренинга как формы обучения РКИ являются групповая дискуссия (представленная в таких вариантах, как семинар-дискуссия, проблемная лекция, учебная дискуссия, круглый стол), а также ролевые игры и коммуникативные упражнения. В содержании коммуникативного тренинга каждый из этих элементов позволит решать различные задачи.

На основе анализа основных элементов КТ как интерактивной формы обучения РКИ авторами была разработана его модель, включающая семь основных блоков:

1) погружение в коммуникативную ситуацию;
2) обеспечение работоспособности команды;
3) формирование мотивации;
4) актуализация имеющихся коммуникативных навыков;
5) формирование коммуникативной компетенции (содержательный блок);
6) подведение итогов тренинга;
7) рефлексия (анализ и оценка студентами результатов своей деятельности и других членов группы).

Представленная модель коммуникативного тренинга является достаточно гибкой и может быть реализована как в рамках отдельного учебного занятия, так и в рамках целого модуля.

В качестве еще одного большого преимущества КТ можно выделить возможность активного включения непосредственно в учебный процесс т. н. регионального компонента. В данном случае региональный, местный страноведческий материал оказывается ингерентной частью образовательного процесса, а вопрос отбора учебного материала становится одной из важнейших задач обучения языку в местных условиях отдельного региона.

Авторы статьи являются представителями Татарстана, глубоко традиционная и самобытная культура которого в сочетании с российской культурой всегда вызывала особый интерес у иностранных граждан, изучающих русский язык. В Казанском федеральном университете год от года растет количество иностранных студентов, большая часть которых представляет такие страны дальнего и ближнего зарубежья, как Иран, Китай, Египет и Турция, а также Казахстан, Узбекистан, Туркменистан и др. По данным Департамента внешних связей КФУ за 2022 год, в Казанском федеральном университете проходят обучение 11 500 иностранных студентов, из них 4755 поступили в университет в этом году. Получение высшего образования в одном из престижных вузов России, входящих в мировые рейтинги QS, QS World University Rankings и др., привлекает иностранных студентов к обучению в Казани, у них появляется стимул для изучения русского языка не только в процессе освоения учебной программы, но и для адаптации в регионе, где они проживают.

В последние годы издается большое количество различных учебников и учебных пособий (например, в издательствах «Златоуст» или «Русский

язык»), основанных на общероссийских реалиях, что, конечно, своевременно и актуально, так как правильно отобранная и предъявленная страноведческая информация в значительной степени влияет на формирование положительного отношения к другой нации или стране. Вместе с тем приходится признать, что учёт конкретного места обучения зачастую реализуется преподавателями РКИ интуитивно и бессистемно, а порой этот фактор игнорируется. Одной из причин возникшей ситуации следует считать отсутствие базовых пособий, разработанных с учётом региональных страноведческих особенностей, где языковой учебный материал должен подаваться с опорой на данные о конкретном месте обучения иностранных студентов, в нашем случае — о республике Татарстан и её столице.

В Казанском (Приволжском) федеральном университете (ранее КГПУ и КФУ) на кафедре русского языка как иностранного данный вопрос поднимался неоднократно, так как уникальность нашего региона (многонациональность, многоконфессиональность, специфика культурного наследия) обусловливает необходимость разработки изданий подобного типа. В результате в 2005 году в юбилейный год тысячелетия Казани коллективом кафедры русского языка как иностранного КГПУ было подготовлено и издано учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов продвинутого этапа обучения «Город и люди», построенное исключительно на местном региональном материале[5]. Далее в 2014 году на уже объединенной кафедре РКИ Казанского федерального университета вышло в свет другое издание — «Обсуждаем, разговариваем, спорим», включающее в себя «аутентичные разностилевые тексты, разработанные с учётом регионального лингвокультурного компонента и имеющие выход в проблематику общекультурного значения»[6].

В настоящее время на кафедре РКИ КФУ идет постоянный поиск новых современных форм обучения, при обращении к которым можно более эффективно задействовать местный региональный материал и которые будут гармонично дополнять авторитетные учебники центральных издательств. Одной из таких форм является представленный коммуникативный тренинг. В условиях обучения в Казани (в Татарстане) введение таких интерактивных форм, как КТ, построенных на аутентичных материалах о городе и республике, позволит включать местный региональный компонент в рамки любого курса и, прежде всего, курса практики речи.

Следует подчеркнуть, что «краеведческий и страноведческий материал — это не самоцель, а средство решения языковых и коммуникативных задач и достижения учебно-воспитательной цели формирования коммуникативной и межкультурной компетенции». В предлагаемом КТ «реализована известная формула „культура через язык и язык через культуру“ (Е. И. Пассов)»[7], предполагающая усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры. В результате работы

с местным краеведческим материалом студенты должны ощутить атмосферу города, понять, в чем его особенность как поликультурного и многоконфессионального культурного пространства.

Показательным примером того, как эффективно использовать КТ при адаптации студентов, приезжающих в Казань, может послужить тренинг «Город, где встречаются Восток и Запад». Он построен исключительно на региональном материале и включен в первый модуль учебной программы «Коммуникативный практикум» у магистров-филологов 1-го курса с целью скорейшей адаптации к месту проживания, приобщения к культуре региона изучаемого (русского) языка и снятию «культурного шока». Полная программа тренинга рассчитана на 3 занятия (по 90 минут). В рамках данного КТ актуализируется информация об истории Казани, ее достопримечательностях, об известных исторических фактах, которые связаны со «знаковыми» именами представителей европейской и восточной культуры и науки, а также информация о современных реалиях города. Тренинг строится по разработанной модели, каждый блок состоит из различных типов коммуникативных заданий, включая блок тренировочных упражнений для закрепления полученных речевых навыков; на последнем этапе проводится ролевая игра-экскурсия по местам Казани, где происходит «пересечение» Востока и Запада (студенты выступают и в роли экскурсоводов, и в роли экскурсантов), в блоке «рефлексия» представлены опрос и анкета.

Таким образом, использование в процессе обучения РКИ такой инновационной формы обучения, как коммуникативный тренинг с включением регионального материала, даст возможность наиболее эффективно совершенствовать коммуникативную и межкультурную компетенции иностранцев, приезжающих изучать русский язык непосредственно в языковой среде отдельного региона России.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Мещеряков Б. Г.* Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.

[2] *Ореховская Н. А.* Тренинг как форма обучения деловой коммуникации // Методология в науке и образовании. 2017. Ч. 1. С. 228–230.

[3] *Раитина М. Ю.* Тренинг как форма креативного обучения в организации работы с молодежью // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2019. С. 117–119.

[4] *Пилюгина Е. И., Павлюк С. В., Айрапетян А. Л. и др.* Социально-психологический тренинг как форма интерактивного обучения в вузе // Инновационные педагогические технологии: сб. статей / под ред. Г. А. Кайновой, Е. И. Осянина. Казань: Бук, 2015. Ч. 1. С. 192–194.

[5] Город и люди: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов. Казань: Казанский гос. пед. ун-т. Казань, 2005. 214 с.

[6] *Балалыкина Э. А.* Город и люди // Мир русского слова. 2005. № 1–2. С. 100.

[7] *Бочина Т. Г., Агеева Ю. В.* Обсуждаем, разговариваем, спорим. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. 144 с.

Ageeva, Yu. V.; Mardanova, S. R.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

INNOVATIVE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE WITH FOCUS ON REGIONAL COMPONENT (EXEMPLIFIED BY COMMUNICATIVE TRAINING)

The article justifies the authors' development of a communicative training as a modern and relevant method of teaching foreigners in a target language environment with focus on local regional material. The advantages of this approach are analyzed by observation of students who study in one of the largest Russian cities in a unique intercultural and interconfessional environment. The introduction of communicative training in account of the regional component at the initial study of learning will provide quick adaptation of students to a new language medium and enhance their communicative and intercultural communication skills in harmonious connection.

Keywords: Russian as foreign language; communicative training; communicative skills; regional component.

Агманова Атиркуль Егембердиевна

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Казахстан

agmanova@mail.ru

Валова Мария Валерьевна

Павлодарский педагогический университет, Казахстан

m_valova73@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОММЕНТАРИЙ КАК СПОСОБ ОСВОЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ КОНЦЕПТА

В статье предлагается методика обучения учащихся созданию лингвокультурного комментария в процессе работы с культурными концептами. Материалом для данной статьи послужили некоторые результаты опытно-педагогической работы по изучению культурных концептов на уроках русского языка в школах Казахстана. Формирование умений интерпретировать смысл концепта является необходимой составляющей содержания работы по развитию речи школьников, что эффективно осуществляется в процессе создания лингвокультурного комментария.

Ключевые слова: русский язык; лингвокультурный комментарий; культурный концепт; текст.

Особую значимость при обучении русскому языку имеют концепты как ментальные образования, способные воспроизводить в сознании учащихся не только поступающую информацию об окружающей реальности, но и ассоциации, образность, коннотацию, оценочность.

Лингвокультурный комментарий в школе представляет собой результат сближения двух сознаний — автора текста, где есть культурный концепт, и читателя-школьника, пытающегося овладеть смыслом этого концепта, который погружен в текст. Такой комментарий не только объясняет смысл исходного, но заключает в себе новые смыслы, возникшие при взаимодействии с другими текстами. Понимание наполняет концепт в сознании школьника, внося оценку описываемых в нем фактов, событий, явлений с позиций иных по отношению к автору культур, и тем самым изменяет смысл исходного текста.

При работе с учебным текстом, содержащим культурный концепт, ученику-читателю необходимо понять, усвоить и репрезентовать культурный концепт в форме вторичного теста, показывающего степень его понимания.

Ученик, работая с каждым уровнем концепта, поэтапно усваивает культурный опыт, заложенный в нем, который впоследствии становится частью культуры ребенка. Лингвокультурный комментарий — это результат речемыслительной деятельности учащегося в процессе освоения

смысловой структуры концепта, это ответная «реплика», отражающая его понимание.

При сопоставлении первичного восприятия концепта и текста комментария к нему, учащийся в процессе анализа может увидеть, как расширяются границы его знаний, он фиксирует собственный рост, оценивает свои достижения, то есть контролирует и оценивает личностные, метапредметные и предметные результаты.

Таким образом, лингвокультурный комментарий — это итог исследовательской работы учащегося, «когнитивная интерпретация полученных лингвистических результатов»[1]. Комментарий уже становится продуктом формирующейся культуры ученика-комментатора, то есть деятельностного, самостоятельного, а не механического запоминания.

Лингвокультурный комментарий является относительно новым способом описания концепта. В современных научных исследованиях этот термин используется в двух значениях: 1) жанр, 2) исследовательская методика, прием обобщения[2]. В нашей работе мы рассматриваем лингвокультурный комментарий как исследовательский прием обобщения.

В опубликованных ранее работах нами была разработана модель лингвокультурного комментария при изучении культурных концептов. Модель лингвокультурного комментария разработана нами на основе структуры концепта, который имеет слоистое строение[3]. Каждый слой концепта — результат разных исторических, культурных эпох. Цель данного комментария — описать и соотнести концепт с определенным культурным пространством. Ядерные семантические компоненты, входящие в состав данного, — это «текст», «понимание», «толкование», «культура», «интерпретация».

Концепт характеризуется изменчивостью, так как он постоянно вступает в контакт с другими концептами, обретает новые значения, утрачивает старые. Следовательно, не будет и четкой структуры лингвокультурного комментария. Но мы попытались определить структурно-смысловые компоненты: поясняемый культурный концепт (1), собственно комментирование, передача смысла поясняемого концепта своими словами (2), аргументы, включающие примеры из анализа концепта (понятийной, образной и ценностной составляющих) и подтверждающие тезис/гипотезу (смысл концепта) (3).

На основе модели лингвокультурного комментария были определены этапы работы: концепт — его перцептивное восприятие и декодирование (через анализ) — образ концепта в восприятии учащегося — мотивация ответа — лингвокультурный комментарий (табл. 1).

В процессе исследования мы пришли к выводу, что при написании лингвокультурного комментария план работы может меняться в зависимости от концепта, уровня подготовки, читательского и жизненного опыта учащегося, класса.

Приведем пример лингвокультурного комментария к концепту «душа», написанный ученицей 10-го класса (табл. 2). Работа с данным концептом проводилась на уроках русского языка в 10-м классе (общественно-гуманитарное направление) при изучении темы «Экология души». На заключительном этапе работы с данным концептом учащимся было предложено задание написать лингвокультурный комментарий по концепту «душа», используя примерный план (табл. 2).

Создание учащимся лингвокультурного комментария — сложный, творческий процесс, требующий формирования исследовательских навыков и обучения способам интерпретации анализируемого объекта. При этом учебная интерпретация текста предполагает деятельность от частей к целому, от анализа структуры концепта (понятийной, образной, ценностной составляющих) к формулированию его общего смысла. Результат этого процесса воплощается в интерпретации концепта (комментарии).

Обучение написанию лингвокультурного комментария осуществляется на основе произведений научно-популярного, публицистического и художественного стилей. Ведь каждый функциональный стиль определяет структуру, содержание, манеру изложения и особенности выбора языковых средств конкретного речевого произведения.

Таблица 1. План работы при написании лингвокультурного комментария.

Последовательность работы, определяющая структуру лингвокультурного комментария	**Содержание**
1.Вводная часть	
заголовочная единица	Душа
введение в тему	Что такое человеческая душа и существует ли она вообще?
определение концепта в качестве тезиса	Душа — это собирательное понятие человеческого сознания и эмоций
указание на цель, задачи, форма комментария	– систематизировать существующие представления о душе; – интерпретировать культурный концепт; – описать концепт.
2. Основная часть, которая предполагает описание результатов работы над концептом	
осмысление в индивидуальном сознании учащегося (личный опыт);	Какие чувства живут в моей душе? Чего хочет моя душа?
осмысление в сознании писателей (коллективный опыт). Душа — значение, понятие, этимология.	«В душе есть все…» (К. Бальмонт). «Моя душа — страна…» (А. Блок) (Душа как предмет поэзии)
3. Заключительная часть: итоги анализа концепта; — оценка своей работы.	

Таблица 2. Лингвокультурный комментарий к концепту «душа».

Структурные части лингвокультурного комментария	Содержание
1. Вводная часть	Мы живем в одухотворенном мире. В русском языке очень часто используется слово «душа». Например, мы говорим: «кругом ни души», когда хотим выразить абсолютную тишину вокруг. Или, описывая человека, называем его добродушным, чтобы было понятно, что человек не расположен к зависти, злобе и является очень приятным.
2. Основная часть	Душой наделялся весь мир. Это можно проследить с самых древних времен. У греков было множество богов, которые являлись очеловечиванием звезд, профессий и даже чувств. В сказках русского и казахского народов главному герою очень часто помогают звери, птицы, а иногда и растения. Все они наделены способностью чувствовать, сопереживать, разговаривать и мыслить. Душа, как внутренний мир и сознание, заставляла реки и горы отвечать на мольбы батыров и богатырей. Это значение души как мышление и характер, несущие добро и помощь. Времена шли, но люди все так же наделяют душой все вокруг. Как часто мы разговариваем с домашними любимцами, растениями, а иногда даже с машинами. И хотя чаще всего душа дает определение «живое», это не мешает нам видеть эту жизнь в окружающих нас предметах. Я думаю, что эта способность видеть жизнь в окружающих предметах дается нам именно потому, что душа есть в нас. Глядя, как дети играют в кукол, мы видим, как для них загорается жизнь в игрушках. Целые миры обретают реальность. Плюшевые медведи могут чувствовать обиду или радость. Чистые души детей маленькими искорками жизни расцвечивают для них мир вокруг. Так, может, душа — это воображение и эмоции? Человека без эмоций называют равнодушным. А любовь и радость могут «всколыхнуть душу», словно это нечто бурлящее внутри каждого. Порыв или движение души и есть ответ на эмоции. Сопоставляют душу и с народами, и с местностью. Во всем видят причины изменения души и ее отличий одной от другой. Если у человека широкая душа, это потому, что его народ издревле славился радушием и гостеприимством. Значит, душа — это и характер. А какой отпечаток накладывают матери, отцы и учителя, что вкладывают душу в своих детей? Значит, душа — это воспитание.
3. Заключительная часть	Работая над концептом «душа», я пришла к выводу, что невозможно объяснить всех граней и оттенков души. Но можно понять, что она есть во всем. Наши предки знали это и выражали в собственных привычках, языке, традициях. В каком бы смысле не говорили мы слово «душа», всегда оно несет только свет. Именно поэтому наш мир такой яркий: ведь все в нем сделано с душой.

В современной методике обучения русскому языку все больше внимания уделяется проблеме создания вторичных текстов — творческих работ учащихся, содержащих анализ, интерпретацию, комментирование рассматриваемого вопроса. Лингвокультурный комментарий — вторич-

ный текст, способствующий формированию исследовательских навыков учащихся, а также их коммуникативных умений. В данном случае учащийся, выступая в роли исследователя, последовательно реализует свою основную цель — изучить смысловое наполнение концепта: учится через тезис определять основную проблему, связанную с изучаемым концептом; в процессе анализа смысловой структуры концепта систематизирует собранный материал для аргументации собственных выводов; создает связный текст, содержащий толкование и интерпретацию данных; демонстрирует понимание смыслового содержания культурного концепта.

Формирование умений объяснять смысл концепта, давать его интерпретацию является необходимой составляющей содержания работы по развитию речи школьников, что эффективно осуществляется в процессе создания лингвокультурного комментария.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Стернин И. А.* Когнитивная интерпретация в лингвокогнитивных исследованиях. // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 65–69.

[2] *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.

[3] *Валова М. В.* Лингвокультурный комментарий как основа создания на уроках русского языка и литературы развивающей среды. // Научный поиск в филологии: теория, методология, практика: сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию профессора А. Е. Агмановой / под ред. Е. А. Журавлевой. Нур-Султан, 2022. С. 261–266.

[4] Там же. С. 263.

Agmanova, A. Ye.

L. N. Gumilyov Eurasion National University, Kazakhstan

Valova, M. V.

Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, Kazakhstan

LINGUOCUTLUTRAL COMMENTARY AS A WAY OF MASTERING SEMANTIC STRUCTURE OF THE CONCEPT

The article proposes a methodology for teaching students to create a linguocultural commentary in the process of working with cultural concepts. The material for this article was some of the results of experimental and pedagogical work on the study of cultural concepts in the lessons of the Russian language in schools in Kazakhstan. The formation of the ability to interpret the meaning of the concept is a necessary component of the content of the work on the development of schoolchildren's speech, which is effectively carried out in the process of teaching linguocultural commentary.

Keywords: Russian language; linguocultural commentary; cultural concept; text.

Адилбаева Азиза Каражановна

Школа-лицей № 266, Казалинский район, поселок Айтеке би, Кызылординская область, Казахстан

kazaziza73@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН-КУРСОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье поднимается вопрос о необходимости использования цифровых образовательных ресурсов, которые способствуют формированию научно-познавательной компетентности школьников. Рассматривается пример онлайн-курса по русскому языку в рамках раздела «Глагол как часть речи», предназначенного для учащихся 6 класса с русским языком обучения. Дается определение терминам «цифровые образовательные ресурсы (ЦОР)», «онлайн-курс». Процесс использования ЦОР автор демонстрирует в виде схемы, опираясь на собственный опыт и подтверждая тезис Н. В. Гречушкиной о том, что «онлайн-курсы — это педагогический феномен».

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы; онлайн-курс; педагогический феномен.

На современном этапе в Республике Казахстан происходят большие изменения в сфере образования, которые требуют новых подходов, а также поиска эффективных форм организации учебного процесса. Эта необходимость остро возникла во время дистанционного обучения из-за пандемии в нашей стране.

Учителю приходится искать новые методы, тем самым «просыпается» его цифровая грамотность, актуальной становится проблема внедрения информационно-коммуникационных технологий на уроке. Возникает надобность использовать на занятиях цифровые образовательные ресурсы. Что обозначает данный термин?

Согласно определению, предложенному методическим объединением учителей биологии Ленинского района города Челябинска, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) — это «представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса»[1].

Отсюда вытекает вывод о том, что ЦОР дает «цифровую» помощь при подготовке к уроку не только учителю, но и учащимся. Весь этот процесс схематично можно представить слеюущим образом (рис.).

В связи с этим важно подчеркнуть, что в настоящее время педагоги Казахстана используют учебно-образовательную платформу Bilimland, которая включает интерактивные уроки, тренажеры, виртуальные лабо-

Рис. Функции цифрового образовательного ресурса для учеников и учителей.

ратории по школьным предметам на казахском, русском и английском языках. Они разработаны в соответствии с учебной программой обновленного содержания среднего образования Республики Казахстан. Автор имеет опыт сотрудничества с данной платформой в качестве учителя русского языка и литературы, составителя сценариев уроков. По итогам этой работы был разработан онлайн-курс по русскому языку по разделу «Глагол как часть речи», предназначенный для учащихся 6 класса с русским языком обучения. Курс реализован на сайте упомянутой выше учебно-образовательной платформы[2].

Рассмотрим, что представляет из себя онлайн-курс и каковы его особенности. Н. Л. Романова отмечает, что «одним из инновационных направлений дистанционного обучения и, одновременно, интерактивного образования, является онлайн-обучение в целом и онлайн-курсы, в частности, относящиеся, по мнению М. Б. Лебедевой, к наиболее перспективным тенденциям в развитии образования до 2028 года. Массовый открытый онлайн-курс — это интернет-ресурс с интерактивным участием и открытым доступом, позволяющий любому желающему изучить тот или иной дисциплинарный курс и сдать экзамен в режиме онлайн»[3].

Другой автор, Н. В. Гречушкина, определяет онлайн-курс как «вид электронного обучения, то есть организованный целенаправленный образовательный процесс, построенный на основе педагогических принципов, реализуемый на основе технических средств современных информационных (в том числе информационно-коммуникационных) технологий и представляющий собой логически и структурно завершённую учебную единицу, методически обеспеченную уникальной совокупностью систематизированных электронных средств обучения

и контроля»[4]. Указанные характеристики учитывались нами при формировании собственного онлайн-курса.

Целью рассматриваемой работы являлась демонстрация практики применения онлайн-курсов на уроках русского языка как средства формирования научно-познавательной компетентности учащихся. Автором был разработан онлайн-курс по русскому языку по разделу «Глагол как часть речи» для учащихся 6-х классов школ с русским языком обучения Республики Казахстан.

Предлагаемый курс состоит из обзора и итога урока. Обзор урока включает следующие компоненты: 7 уроков с базовыми правилами русского языка (теоретический материал по разделу «Глагол как часть речи»); примеры согласно приведенным правилам; 7 уроков с видеокомментарием педагога; 28 упражнений на закрепление материала (по 7 тестов на грамотность чтения, заданий на определение соответствия, заданий на выделение цветом согласно теме, а также заданий на нахождение нужных слов). В последний блок вошли, в частности, задания следующего характера: *«Выберите подходящий по смыслу глагол в форме повелительного наклонения»*.

Итог урока состоит из обзора результатов, выполненных заданий по грамматической и лексической темам в процентном соотношении, а также из 7 рабочих листов, включающих задания творческого характера. В качестве примеров творческих заданий можно привести следующее: написать сочинение-повествование с элементами рассуждения на тему «К чему приведет глобальное потепление?» с опорой на предложенную иллюстрацию. Творческие задания составлены с учетом стилей и типов речи, имеющейся практики учащихся в написании текстов разных жанров на заданные темы (эссе, инструкций, заметок, репортажей).

Онлайн-курс рассчитан на 7 часов, разработан согласно целям и задачам обновленного содержания среднего образования Республики Казахстан. Материалы курса представляют собой *дополнительный* образовательный ресурс для усвоения материала раздела «Глагол как часть речи», они включают также лексический материал на тему «Жара и холод: экстремальная погода». На изучение грамматической темы «Глагол и его употребление в речи» дается лексическая тема «Погода и климат».

Указанный онлайн-курс можно использовать на уроке учителями и учащимися при изучении нового материала, при обобщении изученных тем. Курс повзволяет сформировать у учащихся представление о глаголе как части речи, ознакомить их с морфологическими признаками глагола (время, вид, спряжение, наклонение), повысить уровень грамотности учащихся, научить их сопоставлять, анализировать, делать выводы, определять основную мысль текста, опираясь на ключевые слова; создавать текст-повествование.

К преимуществам рассматриваемого онлайн-курса относится высокий уровень структурированности информации, её представление в последовательном ключе. Содержание учебного материала легко воспринимается органами чувств (яркость цвета, громкость звука), а также релевантно уровню обучающихся. Видеообъяснение темы выступает как средство введения нового материала. Такое преподнесение материала с использованием красочных примеров и художественного оформления окажет помощь учителю в акцентировании внимания учащихся на главных моментах изучения темы и будет способствовать лучшему усвоению изучаемого материала[5].

Важно отметить, что курс может быть использован как информационно-обучающий. В этом случае учитель выступает в роли организатора процесса обучения, оказывает помощь и поддержку ученикам, направляет и стимулирует исследовательскую деятельность. Все это позволяет сделать этап рефлексии на уроке более осознанным и осмысленным. Обобщённый в рамках курса материал дает возможность учителю вести целенаправленную работу с текстом, так как содержит задания на формирование читательской грамотности.

Курс служит *дополнительным* информационно-обучающим ресурсом для обобщения раздела «Глагол как часть речи» как на обычных уроках, так и на факультативных занятиях в дистанционном и традиционном формате, а также при подготовке к олимпиадам и иным конкурсам. В задачи онлайн-курса входит повторение с учащимися основного теоретического материала курса русского языка за 6 класс с русским языком обучения по разделу «Глагол как часть речи», систематизация и обобщение полученных знаний, совершенствование орфографических, лингвистических и коммуникативных навыков учащихся, практическое использование полученных знаний и умений на уроках русского языка.

По окончании курса учащиеся формируют умения находить глаголы в предложении и корректно употреблять их в речи, понимать основное содержание текста, извлекая главную и второстепенную информацию, определять морфологические признаки глагола. Об успешной практике использования этого курса учащимися и учителями свидетельствуют комментарии пользователей, размещаемые на платформе Bilimland.

Опыт интеграции онлайн-курсов в методику преподавания русского языка уже получил высокую оценку выдающихся ученых-русистов. Так, академик В. Г. Костомаров резюмировал: «Опыт Института русского языка им. А. С. Пушкина экспериментально подтверждает, что онлайн-курсы дают результаты лучше, чем традиционные занятия по печатным пособиям. Хотя и невозможно по-настоящему заменить учителя как партнера, на деле организующего реальное человеческое общение, эти курсы, используя дисплейные тексты, создают, подобно кино, телевидению, всей сфере Интернета, виртуальную картину непосредственного

контактного звукового общения, ради которого язык первоначально дан и в котором постоянно и больше всего употребляется»[5].

Обобщая вышесказанное и обращаясь к мнению Н. В. Гречушкиной, можно сделать вывод о том, что «онлайн-курсы — это педагогический феномен, в отношении которого теория не успевает за практикой: новые курсы, подходы и технологии возникают и утверждаются прежде, чем педагогическое сообщество выработает зрелое понимание происходящего»[6].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Цифровые образовательные ресурсы [Электронный ресурс] // Методическое объединение учителей биологии Ленинского района города Челябинска: [http://mmc74212.narod.ru/]. [Челябинск, 2006]. — URL: http://mmc74212.narod.ru/Biology/p11aa1.html#:~:text= цифровые%20образовательные%20ресурсы%20%20это,необходимые%20для%20организации%20учебного%20процесса (дата обращения: 20.05.2023).

[2] Русский язык. 6 класс [Электронный ресурс] // Образовательная экосистема Bilimland: [https://bilimland.kz]. [Астана, 2023]. — URL: https://bilimland.kz/ru/subject/russkiy-yazyk/6-klass (дата обращения: 20.05.2023).

[3] *Романова Н. Л.* Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения // Педагогика высшей школы. 2018. № 2 (12). С. 6.

[4] *Гречушкина Н. В.* Онлайн-курс: определение и классификация // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 127.

[5] *Костомаров В. Г.* Убрать помехи воспитательным силам языка // Русский язык за рубежом. Избранные труды МАПРЯЛ. Специальный выпуск. 2019. С. 20.

[6] *Гречушкина Н. В.* Указ. соч. С. 126.

Adilbayeva, A. K.

School-Lyceum № 266, Kazalinsky district, Aiteke Bee village, Kyzylorda Region, Kazakhstan

ONLINE COURSE IMPLEMENTATION IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AS A TOOL FOR DEVELOPING SCHOLARLY AND EDUCATIONAL AWARENESS OF SCHOOLCHILDREN

The article raises the question of the need to use digital educational resources that contribute to the formation of scholarly and cognitive competence of schoolchildren. Russian language information and communication technology is considered on the example of an online course on the Russian language in the section “Verb as a part of speech”, intended for the 6th grade students with the Russian language of instruction. The definition of the terms “digital educational resources”, “online course” is given. The author shows the process of using the data center in the form of a diagram based on her own experience. The author also introduces the purpose of her scholarly work.

Keywords: digital educational resources; online course; pedagogical phenomenon.

Айджанович Наташа

Новисадский университет, Сербия

najdzanovic@ff.uns.ac.rs

Гинич Елена

Белградский университет, Сербия

jelena.ginic@fil.bg.ac.rs

ПРОБЛЕМА ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В УЧЕБНИКЕ «НИ ПУХА НИ ПЕРА!»

В статье представлены проблемы фонетической интерференции между сербским и русским языками на материале учебника *«Ни пуха ни пера!»* и решения по её преодолению. В докладе рассматривается интерференция как явление, называются те признаки русской артикуляционной базы, которые представляют собой источник интерференции, поскольку отличаются от признаков сербской артикуляционной базы, описываются прикладные решения в учебнике и делается вывод, что все фонетические явления, являющиеся источником интерференции, представлены в учебнике.

Ключевые слова: фонетическая интерференция; артикуляционная база; учебник; фонетический материал; русский язык; сербский язык.

Говоря о межъязыковой интерференции, необходимо сначала определить её понятие, подразумевающее собой проникновение элементов родного языка в другой, изучаемый язык. Иначе говоря, межъязыковая интерференция подразумевает «такое проникновение фонетических, грамматических или лексических элементов родного (доминирующего) языка в изучаемый (межъязыковая интерференция) или изучаемого языка в изучаемый (внутриязыковая интерференция), которое принято называть ошибкой»[1]. В лингвистической литературе некоторые авторы под понятием интерференция подразумевают явления в языке, которые принято называть макроинтерференцией, а некоторые явления в речи, называющиеся микроинтерференцией. Для методики преподавания всегда более значимым представляется макролингвистический аспект[2].

Особым видом межъязыковой интерференции можем считать ту, которая проявляется при изучении близкородственных языков, то есть тех, которые принадлежат одной и той же языковой группе, как например русский и сербский языки, оба из которых принадлежат к группе славянских языков, хотя один из них принадлежит к группе восточнославянских, а другой к группе южнославянских, у обоих общее наследие, начиная с праславянской эпохи.

Межъязыковая интерференция проявляется на разных языковых уровнях — фонетическом и фонологическом, который является предметом данной статьи, потом морфологическом, синтаксическом, лекси-

ческом уровнях. С точки зрения видимого и скрытого проявления интерференции она может быть прямой, подразумевающей собой перенос элементов родного языка в изучаемый, и косвенной, подразумевающей уход от тех правил, которые не являются общими для родного и иностранного языков[3].

Межъязыковая интерференция является одной из самых больших проблем, когда речь идёт о преподавании русского языка носителям сербского языка. Проблемами интерференции в методике преподавания русского языка как иностранного носителям сербского языка, а также проблемами интерференции при усвоении русского произношения занималась Наталия Радошевич[4]. По её мнению, главным источником типовых произносительных ошибок у сербов, изучающих русский язык, является гиперкоррекция. Такими типовыми ошибками чаще всего являются, например, повышенная огублённость при произношении ударного *о*, которое приводит неправильному дифтонгизированному произношению данного звука; непроизношение *и* и *j* между двумя согласными; повышенная палатализованность мягких согласных; неправилное, лабиализованное произношение *ы*; неприменение правил редукции безударных гласных и т. д.

Е. Гинич в своем учебнике *Фонетика русского языка*[5], выделяет следующие особенности русской артикуляционной базы, которые трудно усваиваются, ибо сербская артикуляционная база таких особенностей не знает[6]:

1) наличие «палатализации» как дополнительной артикуляции; нет палатализованных звуков в сербском языке; правильное произношение палатализованного звука является очень важным для правильного произношения следующего ударного либо безударного гласного;
2) наличие неоднородных ударных гласных, дифтонгоидов и полифтонгоидов;
3) наличие специфической ритмики слова, основанной на количественной природе русского словесного ударения;
4) наличие просодического ядра, которое охватывает первый предударный и ударный слоги;
5) наличие восходительно-нисходительного мелодического тона с резким подъемом и началом падения внутри одного гласного (ИК-3);
6) возможность быстрого переключения с артикуляции палатализованных на артикуляцию веляризованных согласных звуков;
7) наличие количественной и качественной редукции безударных гласных;
8) наличие множественных психологических пауз в высказывании.

В данной статье мы постараемся указать на некоторые интерферентные места, касающиеся фонетического и фонологического уровней, и представить читателям прикладные решения их преодоления.

Учебник «Ни пуха ни пера!»[7] начинается со вводно-фонетического курса, как все учебники для овладения русским языком на элементарном уровне. В данный курс включена та лексика и те конструкции, которые появляются в первых уроках учебника[8]. В фонетических памят-

ках рядом с конкретными фонетическими явлениями во вводном курсе авторы указывают на те фонетические особенности конкретных звуков русского языка, на которые надо обратить внимание носителям сербского языка (звуки [ч’], [ы], [о́], палатализованные согласные, редуцированные гласные после твердых и после мягких звуков[9], звук [ш’:], чередование звонких и глухих согласных, конкретные случаи других чередований, если такие слова входят в состав учебника: чередования зубных и передненебных, взрывных и аффрикат, как и случаи диссимиляции.

Приведем в качестве примера фонетические памятки, касающиеся произношения звуков [ч’], [ы] и [о́]: звук [ч’] в русском языке по своей мягкости — это звук, который тверже сербского звука **ћ**, но мягче сербского звука **ч**[10]; русский звук [ч’] по своей мягкости между сербскими звуками **ћ** и **ч**. Когда речь идет об ударном звуке [о], авторы в фонетической памятке приводят следующее: при произношении русского [о́] губы больше выпячиваются и огубляются, чем при произношении сербского **о**. Вы правильно произнесете русский звук [о́], если губы будут в положении произношения сербского звука **у**; вместо **у**, произнесите [о́][11]. Данная рекомендация помогает усвоению произношения русского [о́].

Наряду с ударным звуком [о́] авторы приводят и случаи редуцированного звука, произношения звука [а] в парах слов: *он — она́, мой — моя́, стол — столы́, дом — дома́*[12]. Рядом дается памятка: если звук [о] являетя безударным, то всегда произносим [а]. От такого правила нет исключений. Твердые и мягкие согласные звуки представлены сначала в слогах, затем в словах (*мэ — ме, мэр — мер*). В фонетической памятке указывается: в русском языке много мягких звуков; в фонетической транскрипции мягкость обозначаем апострофом: [м’]. Во всем вводном фонетическом курсе фонетические явления сопровождаются фонетической транскрипцией. Авторы считали, что для носителей сербского языка, очень важно было показать в русском языке разницу между орфографией и произношением, ибо сербская орфография — фонетическая: как пишем, так и читаем.

Еще надо отметить, что во вводном курсе нет упражнений на изолированное произношение звуков, они представлены всегда в контексте: чаще всего в слове или в слоге (твердые мягкие), но довольно часто и в коротких высказываниях, что считается хорошим способом подачи фонетического материала. В устной речи нет изолированных звуков, звуки всегда в контекстах, в позициях. Вводный фонетический курс заканчивается двенадцатью микродиалогами[13], в которых представлены первые три интонационных конструкции русского языка (без теоретической базы, только на примерах).

В семи из десяти уроков учебника «Ни пуха ни пера!» авторы в отдельной части урока представляют фонетический материал. Здесь отме-

тим, что урок не начинается с фонетического материала, как чаще всего начинаются уроки в учебниках элементарного уровня, а с диалогов. Каждый урок состоит из шести частей. Фонетика представлена в четвертой части каждого урока: грамматика с фонетикой. Идея авторов такова: нет фонетики без устной речи, ее обязательно надо вписать в конкретный диалог. Поэтому каждый урок данного учебника начинается с ситуаций, которые конкретизируют тему, представленную тремя диалогами. Но учебником можно пользоваться и по-другому: если преподаватель считает, что надо сначала объяснить грамматику и фонетику, чтобы снять грамматические и фонетические трудности, он может начать с четвертой части учебника[14].

В первом уроке представлена редукция гласных после мягких и после твердых согласных и интонация вопросительных предложений без вопросительного слова (общий вопрос) с упражнениями. Данные особенности русской артикуляционной базы сербская артикуляционная база не знает, как мы написали в первой части данной статьи, они представляют источник интерферентных ошибок, поэтому очень важно с самого начала изучения, с первых уроков, указывать на данные фонетические явления, на редукцию и упражняться в произношении гласных после твердых и мягких согласных, обращать внимание на использование всех трех регистров (нижнего, среднего и верхнего) при произношении общих вопросов и упражняться в произношении высказываний. Из опыта преподавательской деятельности можем отметить, что труднее всего усвоить редукцию гласных после мягких согласных (иканье) и, конечно, ИК-3.

Во втором уроке учебника представлены твердые и мягкие звуки [т], [т’], [д], [д’], указано на их обозначение гласными буквами перед гласными (*та — тя*) и обозначение мягких с помощью мягкого знака в конце слога (*ть*). Произношение мягких [т’] и [д’] создает проблемы для носителей сербского языка из-за способа образования данных звуков: это аффрикатизированные взрывные. Сербы часто произносят либо неафрикатизированные мягкие звуки, либо звуки похожие на сербские звуки **ћ** и **ђ**, поэтому важно на начальных этапах на данные звуки указывать и в них упражняться.

В третьем уроке представлены представлены твердые и мягкие звуки [л], [л’], [р], [р’], указано на их обозначение гласными буквами перед гласными (*ла — ля*) и обозначение мягких с помощью мягкого знака в конце слога (*ль*). Представлена также интонация вопросительного высказывания без вопросительного слова (ИК-3). Для сербов звуки [л] и [л’] являются трудными: качество соответствующих звуков в сербском языке отличается. Сербский **л** мягче русского [л], сербский **љ** мягче русского [л’]: на данные различия надо указывать и в них упражняться. Авторы второй раз на материале высказываний из диалогов данного урока повторяют ИК-3. Повторяется ИК-3 и в четвертом

уроке, добавляются ещё мягкие губные звуки с упражнениями. В пятом уроке авторы предлагают чередования по звонкости/ глухости с рядом упражнений для усвоения. В шестом уроке повторяется редукция гласных после мягких и твердых согласных с упражнениями на автоматизацию. В восьмом уроке рассматривается ИК-3, но во внутренних фонетических синтагмах, указывается на место паузы в русском языке (несовпадение с местом паузы в сербском языке)[15], даются упражнения на автоматизацию.

Имея в виду особенности русской артикуляционной базы, ее различия от сербской артикуляционной базы и фонетический материал, который подан в учебнике, можно сказать, что наиболее напряженные точки различия русской артикуляционной базы от сербской в учебнике представлены в достаточном количестве и качестве: ИК-3, мягкие согласные, редукция гласных, синтагматическое членение. Синтагматическое членение авторы могли повторить и в десятом уроке, когда подаются зависимые предложения с союзами *потому что, так как, поэтому, чтобы, если, если бы*. Что касается частотности подачи материала, она могла быть и лучше, особенно когда речь идет о мягких согласных звуках и о переключении артикуляции с одного типа артикуляции на другой.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Cvitković V.* Влияние хорватского языка на изучение русского языка как иностранного: diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb, 2017. С. 74.

[2] *Кончаревић К.* Савремена настава руског језика. Садржаји. Организација. Облици. Београд: Славистичко друштво Србије, 2004. С. 85.

[3] Там же. С. 86.

[4] *Радошевић Н.* Процес усвајања сродног (руског) језика у српскохрватској говорној редини. Нови Сад: Штампарија Универзитета у Новом Саду, 1973. 199 с.

[5] *Гинић Ј.* Фонетика руског језика. Београд: Савез славистичких друштава, 2022. 245 с.

[6] Там же. С. 232–233.

[7] *Гинич Е, Айджанович Н. и др.* Ни пуха ни пера! Учебник русского языка. Элементарный уровень / Београд: Центар руског географског друштва у Србији, 2020. 243 с.

[8] Учебник состоит из десяти уроков.

[9] В учебнике не представлены степени редукции; аканье и иканье представлены и в первой и во второй степени звуками [а] и [и].

[10] *Гинич Е, Айджанович Н. и др.* Указ. соч. С. 22.

[11] Там же. С. 23.

[12] Там же. С. 23.

[13] Там же. С. 26–27.

[14] Больше о разных возможностях пользования учебником в: *Гинић Ј., Ајџановић Н.* Методологија организације лингводидактичког материјала у уџбенику руског језика Ни пуха ни пера! // Филолог — часопис за језик књижевност и културу. 2021. № 23. С. 132–149.

[15] Больше о различиях в синтагматическом членении двух языков в: *Гинич Е.* Особенности синтагматического членения русского и сербского языков и их связь с артикуляционной базой. Русский язык за рубежом № 4. 2014. С. 23–28.

Ajdžanović, N.

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Ginić, J.

Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia

THE PROBLEM OF PHONETIC INTERFERENCE IN THE TEXTBOOK "NI PUKHA NI PERA!" APPLIED SOLUTIONS TO OVERCOME IT

The paper tackles the problem of phonetic interference between the Russian and Serbian languages on the material of the textbook "Ni Pukha ni Pera!", as well as solutions applied in the textbook in order to overcome these problems. Interference as a phenomenon is discussed, the most important features of the Russian articulatory base are pointed out, which represent the source of interference, since they differ from the features of the Serbian articulatory base. The solutions applied in the textbook are described and it is concluded that all phonetic phenomena that represent a source of interference have been addressed in the textbook.

Keywords: phonetic interference; basis of articulation; textbook; phonetic material; Russian language; Serbian language.

Аладьина Ангелина Алексеевна,
Минайдарова Мария Естаевна

Таразский региональный университет
имени М. Х. Дулати, Казахстан

aladina1950@mail.ru; mariya-estaevna@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ НАУЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ)

В статье освещается проблема формирования научной речи студентов образовательной программы физико-математического направления. Работа организуется вокруг профессиональных текстов специальности, которые анализируются как многомерное и многоаспектное явление. Особое внимание при работе с научными текстами обращается на выявление не только текстуальных особенностей, но и на языковые составляющие (лексические, морфологические, синтаксические, стилистические). Большая роль на занятиях отводится самостоятельной работе, а именно выполнению послетекстовых заданий, которые дифференцируются в зависимости от уровня подготовленности студенческой аудитории.

Ключевые слова: профессиональные тексты; формирование профессиональных компетенций; культура научной речи; модель обучения научной речи.

Актуальной целью курса русского языка является совершенствование русской научной речи студентов неязыковых образовательных программ в таких сферах коммуникации, как учебно-профессиональная и научная. Программное содержание дисциплины «Русский язык» стимулирует преподавателя-практика конкретизировать понятия «научная речь», «научный стиль речи» отдельных наук и их циклов. Студенты должны усвоить, что научная речь физико-математического цикла дисциплин отражает такую сферу человеческой деятельности, задачей которой является теоретическая и практическая систематизация объективных физическо-математических знаний о действительности[1]. Как известно, научная речь обслуживает профессиональную сферу общения, которая предусматривает логическое, точное и однозначное выражение мысли. На организацию речевых средств и характер научного мышления влияют многие факторы. Наука оперирует понятиями, а процесс научного мышления воплощается в умозаключениях и рассуждениях. Поскольку основополагающей целью науки является выявление закономерностей действительности, то научное мышление обусловливает специфические черты научной речи — отвлеченность, обобщенность и логичность, структурно выраженные в изложении. Отсюда следуют такие частные стилевые приметы научного текста, как смысловая точность (однозначность), объективность, логичность, скрытая эмоциональность. Степень проявления этих признаков может быть различной в зависимости от характера подстиля, жанра, темы, индивидуальной манеры автора и многих других факторов. Обобщенно- отвлеченный характер научной

речи проявляется в том, что даже слово здесь высупает как обозначение общего понятия.

Модель обучения научной речи, результатом которой должна стать культура владения ею, осуществляется благодаря методике информативно-коммуникативного типа, которая базируется на реализации нескольких принципиально важных психологических, лингводидактических положений. Среди них следует выделить следующие:

а) усиление мотивации обучения русскому языку на материале профессионально-значимой информации;
б) интенсификация учебного процесса за счет ранней профессионализации занятий по русскому языку;
в) целенаправленного включения экстралингвистической информации по мере нарастания языковой трудности;
г) методического осмысления профессионально-ориентированной информации в комплексной работе над научными первичным и вторичным текстами специальности[2].

Современная лингводидактика объявила текстоцентрический подход обучения в качестве приоритетного.В настоящее время текст трактуется и как средство, и как цель обучения, а это означает, что весь изучаемый материал должен быть организован вокруг текста и «работать» на текст. Несмотря на то, что текст является ключевым понятием гуманитарной культуры XXI века и широко применяется в различных областях знаний (лингвистике, литературоведении, герменевтике, семиотике, поэтике и других), не выработана общепризнанная дефиниция текста. В «Словаре культуры XX века» содержится следующее определение текста: «Текст — это последовательность осмысленных высказываний, передающих информацию, объединенных общей темой, обладающая свойствами связности и цельности»[3]. Именно эту трактовку текста мы взяли в качестве рабочей.

Для демонстрации используемого нами подхода к анализу научного текста рассмотрим следующий отрывок из учебного пособия Н. И. Амелькина «Кинематика и динамика твердого тела»[4].

Кинематика вращательного движения

Все точки абсолютно твердого тела, вращающегося вокруг некоторой оси, движутся по окружностям, центры которых лежат на оси вращения. Радиусы каждой точки поворачиваются за время t на один и тот же угол- угол поворота твердого тела.

Поворот тела на некоторый угол можно задать в виде отрезка, длина которого равна длине окружности, а направление совпадает с осью, вокруг которой вращается тело. Для того чтобы узнать, в какую сторону совершился поворот, можно условиться связывать направление поворота и изображающего его отрезка так называемым правилом правого винта. Согласно этому правилу, направление отрезка должно быть таким, чтобы, глядя вдоль него, мы видели поворот, совершающимся по часовой стрелке. Таким образом, повороту тела можно приписать численное значение и направление.

Равномерное вращение можно характеризовать периодом обращения, под которым понимают время, за которое тело делает один оборот. Число оборотов в единицу времени равно частоте.

Студенческую группу предлагается разделить на малые подгруппы, каждая из которых получает индивидуальное задание. Первая подгруппа должна выявить лексические языковые особенности, вторая — морфологические, третья — синтаксические и четвертая — текстовые. После работы с текстом модераторы подгрупп систематизируют и обобщают наблюдения студентов. Модератор первой подгруппы сообщает, что лексика в данном научном тексте употребляется в одном значении, доминирует абстрактная лексика, используется специфическая для данной науки лексика — физические термины (*твердое тело, ось вращения, угол поворота, правило правого винта* и др.), отсутствует эмоциональная лексика.

Преподаватель, давая оценку работы первой подгруппы, отмечает, что следует вспомнить и такую особенность научной лексики, как номенклатурные знаки. Они противопоставлены терминам: в основе терминов лежат общие понятия, в основе номенклатурных знаков — единичные. Например: *осциллограф ОС -4; прибор ДП-2; модель М-3.* Необходимо обратить внимание студентов на то, что обобщенность и отвлеченность не означают, что научной речи принципиально противопоказана образность. Она может присутствовать, но по сути своей имеет другой характер, чем в художественной речи или публицистической. Образность научной речи в значительной степени носит идиоматический характер и составляет пласт так называемой научной фразеологии. Например: *лежать на оси вращения, твердое тело, бесконечная дробь, альфа- лучи, общий множитель, угол поворота, задать в виде отрезка, правило правого винта, направление отрезка, изменение величины, положительные (отрицательные) числа* и т. д. Словесные образы нацелены на выражение понятийной мысли.

Модератор второй подгруппы суммирует морофологические признаки текста: преобладание глаголов несовершенного вида (*движутся, лежат, поворачиваются, совпадает, вращается, связывать* и др.), употребление глаголов в форме настоящего времени (перечисленные глаголы несовершенного вида употреблены в форме настоящего времени, за исключением глагола *связывать,* употребленного в форме инфинитива), к числу доминирующих частей речи относится имя существительное со значением признака, действия, состояния. Модератор третьей подгруппы систематизирует синтаксические признаки: преобладание сложных предложений над простыми (из восьми предложений только два простых, одно осложнено вводной конструкцией, три сложноподчиненных предложения элементарной структуры, одно усложненной и одно сложное предложение с разнотипной связью, сочинением и подчинением), наличие обособленных членов предложения (причастных и деепричастных оборотов, например, *вращающегося, совершающимся, глядя*), отсутствие эмоционально-оценочных предложений, неполных предложений, прямой порядок слов и некоторые другие.

Модератор четвертой подгруппы останавливается на характеристике текстовых признаков: выдержанная структура рассуждения, четкое деление текста на абзацы (каждый абзац — новая микротема), лексические повторы (среди них повторы с синтаксическим распространением), употребление которых оправдано, так как их невозможно заменить синонимичными словами без искажения смысла текста. Послетекстовые задания могут быть следующими:

1) мозговой штурм (ответы на вопросы): каковы основные жанры научного стиля; чем термины отличаются от общеупотребительных слов; что означает термин «дефиниция»; в чем разница между терминами и номенклатурными знаками; чем отличается стиль научной речи от научно-популярной; в чем заключается красота и выразительность языка науки и др.;
2) сопоставьте два варианта научного текста — первоначальный и отредактированный. Проанализируйте характер лексических и грамматических изменений;
3) попробуйте сами отредактировать научный текст, чтобы он соответствовал нормам научного стиля;
4) подберите научный текст по специальности и составьте аннотацию данного текста. Общие требования к написанию аннотации следующие: учет назначения аннотации; обьем аннотации колеблется от 200 до 2000 печатных знаков; соблюдение логичности структуры; соблюдени-е языковых особенностей аннотации: изложение основных положений оригинала просто, ясно, кратко; отсутствие повторений; соблюдение единства терминов и сокращений; употребление безличных конструкций типа «рассматривается.., анализируется.., сообщается...»[5].

Кроме того, студентам предлагается выполнить информативно- коммуникативные, логико-структурные и продуктивно-ситуативные упражнения, цель выполнения которых можно определить следующим образом:

1) для информативно- коммуникативных — определение общего смысла текста, его понимание, выделение смысловых частей, смысловых блоков, ключевых слов, передающих содержание прочитанного (прослушанного), составление плана, тезисов;
2) для структурно-логических, направленных на основное понимание, восприятие текста — последующее его воспроизведение и порождение по структурно-логической схеме, выделение логико-структурных блоков, сохранение последовательности передачи содержания;
3) для продуктивно- ситуативных — развитие умений переложить текст в соответствии с речевой ситуацией, сохранить содержание текста для передачи и сохранения информации, использовать адекватные речевой ситуации средства (лексические,морфологические,синтаксические).

Основная цель выполнения этих упражнений — воспринимать, воспроизводить, порождать в устной и письменной форме научный текст на русском языке. Особое внимание на занятиях русского языка по обучению научной речи отводим работе над артикуляционными трудностями, которые являются серьезным препятствием в осмыслении текста, задерживают внимание студентов при чтении научного текста и говорении, мещают эффективному восприятию информационной стороны текста. Таковы, например, русские шипящие согласные, свистящие звуки, достаточно частотные для научного стиля речи в связи с употреблением как причастных, так

и деепричастных оборотов, пассивных глаголов. Определенные трудности вызывает произношение удвоенных, мягких и твердых согласных.

Следует упомянуть и разнообразные переключения в рамках одной синтагмы трудных артикуляций в потоке речи.Актуальной считаем и отработку орфоэпической нормы на профессионально значимом материале. Выделение контекстуальных центров фонетического материала для преодоления фонетико-интонационных трудностей студентом-казахом способствует автоматизации знаний, умений и навыков базисных фонетических и интонационных средств русского языка. В связи со сказанным предлагаем студентам выполнение фонетических упражнений, способствующих доведению до автоматизма произношения корректирующего звука (звуков) в потоке речи.

Курс русского языка создает эффективную основу для социальной мотивации обучения: студенты понимают, что без знания русского языка сужаются возможности получения профессионально значимой информации. Обучение овладению научным стилем речи, формирование коммуникативной и языковой компетенций формируются главным образом на образцовых текстах специальности. Таким образом,обучение русской научной речи на материале спецтекстов естественно-научного цикла следует рассматривать не только как средство взаимосвязи общей языковой и профессионально-ориентированной подготовки по русскому языку, но и как эффективное средство формирования научно-профессиональных компетенций будущих педагогов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Типовая учебная программа общеобразовательной дисциплины «Русский язык» для организаций высшего и (или) послевузовского образования. Астана, 2018. С. 26.

[2] *Вишнякова С. А.* Теоретические основы обучения моделированию научного текста. СПб., 2001. С. 29–31.

[3] *Руднев В. П.* Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. С. 305.

[4] *Амелькин Н. И.* Кинематика и динамика твердого тела. М.: МФТИ, 2000. 64 с.

[5] *Шаикова Г. К.* Русский язык: учебное пособие для студентов факультета физики, математики и информационных технологий. Павлодар: Кереку, 2012. С. 129–131.

Aladina, A. A.; Minaidarova, M. E.

Taraz Regional University, Kazakhstan

TEACHING RUSSIAN SCIENTIFIC SPEECH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES (BASED ON PROFESSIONAL TEXTS)

The article highlights the problem of developing scientific speech among students of an educational program in physics and mathematics. The work is organized around professional texts of the specialty, which are analyzed as a multidimensional and multifold phenomenon. When working with scientific texts, special attention is paid to identifying not only textual features, but also linguistic components (lexical, morphological, syntactic, stylistic). A large role in the classroom is given to independent work, namely the completion of post-text assignments, which are differentiated depending on the level of preparedness of the student audience.

Keywords: professional texts; formation of professional competencies; culture of scientific speech; model of teaching scientific speech.

Алиева Гюльнара Анвер кызы

Колледж гуманитарных и естественных наук университета АДА (ADA), Азербайджан

gulya55569@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассматриваются преимущества и особенности использования аудиовизуальных средств на уроках русского языка как иностранного. Просмотр и изучение фильмов на занятиях РКИ создаёт коммуникативную среду для обучения, развивает интерес к изучению языка, создает условия, максимально приближенные к реальному речевому общению на русском языке. В статье также рассматриваются этапы работы над видеоматериалами.

Ключевые слова: звучащие тексты; использование видеоматериалов; этапы работы над фильмом.

Русский язык учили и будут учить потому, что, за ним стоит великая русская культура и, в частности, литература. Культура должна оставаться вне политики. Нет сомнений в том, что красота, величие русского языка, на котором созданы великие произведения русской литературы, преодолеют сегодняшние трудности, и интерес к нему останется.

В Азербайджане, как и прежде, знание русского языка актуально. Число первоклассников русского сектора школ продолжает расти. Во всех вузах Азербайджана, в азербайджанском секторе обучения, на первом курсе студенты прослушивают курс лекций по русскому языку и в конце семестра сдают зачет. Русский также можно назвать «вторым языком» азербайджанской молодежи.

В настоящее время русский язык как иностранный входит в обязательную программу колледжа гуманитарных и естественных наук Университета АДА. 80% учеников нашего колледжа в качестве иностранного выбирают русский язык, 2 года, в 10-м и 11-м классах, изучают его в качестве иностранного, после окончания школы сдают централизованный выпускной экзамен по русскому языку как иностранному.

Процесс обучения русскому языку сопряжен с рассмотрением языковой системы, грамматики, использованием на занятиях учебных, адаптированных и аутентичных текстов, диалогов, а также аудиовизуальных средств, чтобы учащиеся могли правильно и уверенно говорить в любой языковой среде. Для обогащения лексического запаса, закрепления навыков в области грамматики, для выхода в речь, практически на всех этапах обучения РКИ, работа с текстом и аудиовизуальным материалом необходима.

Использование на начальном этапе адаптированных текстов и аудиовизуальных средств, а на среднем и продвинутом этапе — аутентичных, позволяет создать коммуникативную среду для обучения, развивает интерес к изучению языка, делает урок более интересным.

В зависимости от интересов аудитории можно использовать разные виды аутентичных текстов и видеоматериалов. Эти могут быть и научные тексты, и газетные, журнальные статьи, тексты функционального характера, то есть тексты для повседневного общения, а также художественные тексты. Целесообразно использование художественных текстов, потому что они интересны для любого человека, который хочет читать, а также это необходимо для обогащения словарного запаса учащихся, развития навыков ведения диалога, монолога, для знакомства иностранцев с культурой, литературой, традициями страны изучаемого языка.

На связи, существующие между языком и культурой, указывал известный российский языковед, академик Л. В. Щерба: «Каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит»[1]. Для овладения духовной культурой другого народа, «непривычной для нас этикой», по мнению Л. В. Щербы, нет иного пути, кроме «пристального чтения (под хорошим руководством) выдающихся иностранных писателей в оригиналах»[2], поскольку художественный текст является «трижды культурным объектом».

При отборе художественного текста или фильма мы должны ориентироваться не только на вкус преподавателя, но и учитывать интересы учащихся. Преподаватель не может предлагать то, что нравиться именно ему. Чтобы чтение или просмотр фильма приносило удовольствие, можно выбрать такие тексты или фильмы, в которых поставленные проблемы созвучны времени, которые заставляют учащихся задумываться о прочитанном или просмотренном, а герои этих произведений близки по духу молодежи.

Чтение и обсуждение художественных текстов в группах, владеющим русским языком на среднем и продвинутом уровнях, позволяет учащимся сформировать свое мнение, произносить монологи, организовывать дискуссии на основе содержания текста.

Работа над каждым текстом строится по следующей системе: изучение информации об авторе; предтекстовая работа; работа с текстом произведения; обсуждение вопросов, направленных на осмысление и формирование верного понимания идейно-тематического содержания прочитанного; выполнение письменных и устных заданий к тексту, которые развивают навыки монологической и диалогической речи и письма. Работа с художественным фильмом предполагает учебные мероприятия до, во время и после просмотра всего киноматериала.

Простой просмотр фильма, если его рассматривать как способ отдохнуть от «серьезных» занятий по изучению русского языка, а сами фильмы — как средство развлечения, представляет собой слишком пассивное занятие в контексте учебного процесса. Необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся получали удовлетворение от фильма именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет.

К сожалению, в наши дни современные школьники не заинтересованы читать большие по объёму произведения, поэтому приходится подбирать небольшие рассказы русских классиков и современников. В эпоху компьютерной технологии и интернета, с экранизацией многих русских классических произведений, появилось «двойное искусство», которое является полезным дидактическим материалом в изучении РКИ.

Так, в видеохостинге Youtube немало фильмов и сериалов, созданных по произведениям русских классиков и современных авторов. Чтобы привлечь внимание молодёжи к русской классике, отдельные эпизоды этих фильмов («Гранатовый браслет», «Олеся», «Поединок» А. И. Куприна, «Тёмные аллеи» И. А. Бунина и т. д.) можно использовать на уроках в группах, где уровень знания русского не ниже B2. Сюжет этих фильмов интересен и выводит студентов на дискуссии, на обсуждение темы любви, дружбы между мужчиной и женщиной, чести, семейных отношений и т. д.

После просмотра экранизации прочитанного произведения студенты сравнивают образы героев, обсуждают, сумел ли режиссёр передать идею фильма, какие факты не нашли своё отражение в фильме. Знания, освоенные на материале художественного текста во время просмотра фильма, надолго фиксируются в памяти учащихся.

Для просмотра на занятии также можно выбрать современные фильмы («Плохая соседка», «Остров», «Моя любовь», «Тренер» и т. д.) и короткометражные фильмы («Совет», «Выбор», «Офлайн», «Урок экологии», «Автобусы здесь не ходят» и т. д.). Многие студенты хотят во время просмотра понять все, поэтому преподаватель может набрать текст фильма и провести работу над ним до просмотра. Сначала нужно работать над восприятием текста фильма, а потом перейти на просмотр, на развитие речи и на обсуждение. Для этого необходимо знакомить студентов с новой лексикой, проговаривать этот текст в разных упражнениях, заданиях. Чтобы во время просмотра для объяснения какой-то фразы или слова не останавливать фильм, основную работу надо провести до просмотра фильма. Фильм будет интересен и учащиеся получатъ удовольствие от просмотренного при условии полного понимания данного материала.

После просмотра студентам предлагается ответить на вопросы по содержанию фильма, написать и прочитать комментарии к фильму, поделиться своими впечатлениями. Обсуждение ситуаций, показанных в фильме, поступки героев с разных точек зрения, выводят студентов на дискуссию, которая создаёт условия для обнаружения смыслов всего фильма или отдельных его эпизодов. Для организации дискуссии преподаватель заранее готовит вопросы, например: *Выскажите своё мнение к происходящим событиям в фильме. Почему тот или иной герой поступает так? Как бы вы поступили на месте этого персонажа? Чему учит нас этот фильм?* Подобные вопросы вызывают резонанс в группе,

и студенты стараются убедить друг друга в своей правоте, именно в эмоциональном состоянии они преодолевают разговорный барьер, стараясь в споре использовать все свое красноречие на изучаемом языке.

После просмотра фильма «Моя любовь» можно задать следующие вопросы, которые побуждают учащихся к дискуссии: *Может ли быть счастливой бездетная семья?. Бывает, что семьи, которые не могут иметь собственных детей, усыновляют ребенка. Как вы к этому относитесь? Можно ли купить счастье и любовь за деньги? В чём заключается счастье для вас?*

Учащиеся также могут обратиться к рецензиям кинокритиков и к комментариям зрителей к просмотренному фильму, написать небольшие рецензии, где высказывают свою точку зрения на проблемы, поставленные в просмотренном фильме или в прочитанном произведении.

В последние годы снято немало короткометражных фильмов на русском языке. Просмотр этих фильмов на уроках РКИ представляется целесообразным, поскольку их продолжительность достаточно невелика и составляет от пяти до двадцати минут, и фильм компактно встраивается в формат учебного занятия. Такой материал можно посмотреть целиком и обсудить в пределах одного урока. Как было отмечено выше, молодежь любит короткие рассказы и истории, поэтому короткометражные фильмы они смотрят с удовольствием.

Один из таких фильмов, «Автобусы здесь не ходят», представляет собой замечательную новеллу о трогательном отношении к старшим людям, о понимании их бед, об отношении между отцом и дочерью. Произведение учит добру и милосердию, воспитывает умение находить в себе силы для продолжения разговора с самыми близкими людьми, как бы это ни было трудно, даже если у участников такого разговора есть причины для обид.

Еще одну злободневную тему повсеместно наблюдаемой увлеченности мобильными устройствами раскрывают фильмы «Совет» и «97%», которые также можно эффективно использовать на уроке для организации обсуждений с учащимися. Эти фильмы наглядно демонстрируют, как технологии начинают управлять человеком, лишая его способности самостоятельно мыслить. Эти фильмы учат тому, что нужно ценить живое общение.

Десятиминутный короткометражный фильм, оказывая сильное эмоциональное воздействие, провоцирует студентов на разговор, выводит в речь, мотивирует их к дальнейшему изучению языка и может вызвать дискуссию на весь урок. После просмотра студент знает содержание фильма, оценивает события, помнит детали, даёт характеристику героев, обсуждает темы, отраженные в фильме.

Работа с художественными и короткометражными фильмами на уроках русского языка как иностранного не только доставляет удовольствие и радость, а также помогает учащимся в преодолении боязни общения, повышает мотивацию учащихся к изучению языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 56.
[2] Там же. С. 50.

Alieva, G. A.

College of Humanities and Social Sciences ADA University, Azerbaijan

IMPLEMENTATION OF AUDIOVISUAL MEDIA IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the advantages and peculiarities of using audiovisual media in lessons of Russian as a foreign language. Watching and studying films and short films in RFL classes creates a communicative environment for learning, develops interest in language learning, and creates conditions that are as close as possible to real speech communication in Russian. The article also discusses the stages of work on the videos.

Keywords: sounding texts; using video sources; stages of work before; during and after watching.

Алиева Динара Асылхановна,
Еркебекова Эльмира Калдыбековна

Международный университет информационных технологий, Казахстан

dinaraalieva028@gmail.com; elmira_e20@mail.ru

ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

В статье рассматривается опыт преподавания русского языка в национальных группах технического вуза Казахстана. Авторы отмечают необходимость особого подхода к методике русского языка в техническом вузе, который заключается в подборе заданий на развитие речевых умений, учитывающих при этом профессиональный контекст. В статье приводятся фрагменты групповых и индивидуальных работ, которые ориентированы на развитие коммуникативных компетенций, расширение кругозора и поддержание творческой образовательной среды.

Ключевые слова: профессиональный русский язык; интерактивные технологии; коммуникативная деятельность.

Методика преподавания русского языка в национальных группах технического вуза в Казахстане определяется необходимостью учитывать, с одной стороны, аспекты технического профиля обучения, а с другой стороны, особенности обучения билингвов. Несмотря на то, что студенты оканчивают национальные школы, их уровень владения русским языком находится в пределах сертификационных уровней B2-C1.

Задачами дисциплины «Профессиональный русский язык» являются: обеспечение освоения студентами терминологии выбранной специальности, а также навыков профессионального общения; развитие у студентов коммуникативной компетентности; воспитание толерантной среды в условиях межкультурного диалога. Педагоги ориентируются на создание мотивирующей среды к изучению гуманитарных дисциплин в целом, и к изучению русского языка в частности.

Авторы статьи являются разработчиками учебных пособий по русскому языку для студентов технического вуза. В своей работе мы опирались на исследования российских ученых, прежде всего, на труды Т. М. Балыхиной[1] о методике преподавания русского языка в национальных группах, методике преподавания русского языка делового общения, а также на исследования по интерактивному моделированию образовательной среды в техническом вузе (А. Н. Кононец)[2].

В современном образовательном процессе в последние годы наблюдаются тенденции к использованию смешанных форм преподавания, под которыми мы подразумеваем сочетание традиционных и компьютерных средств обучения. Смешанное обучение удовлетворяет потребности

технически ориентированной молодежи, вносит элементы профессиональной подготовки в занятия гуманитарного цикла. При планировании занятий, составлении контрольных и итоговых заданий мы учитываем профессиональный контекст и создаем некий «симбиоз» на стыке русского языка и программирования.

Например, работая над формированием навыков составления устных и письменных текстов, мы предлагаем студентам подготовить тексты в научно-популярном стиле на актуальные темы в сфере информационных технологий. Далее учащимся предлагается выступить с устным докладом, дополнив сообщение инфографикой, иллюстрациями, кластерами, ментальными картами и другими средствами наглядности, выполненными с помощью различных технических средств. Акцентируем внимание на навыках публичного выступления на русском языке с использованием специальной терминологии. В качестве примерных тем можно привести следующие: *«технари» или «гуманитарии» и роботы против рабочих; индекс бигмака и другие необычные экономические показатели; история денег; казахстанская нефть — шанс для развития?* При выполнении этих заданий студентам предлагается определить тему и основную мысль текста, назвать ключевые слова, наиболее важные для раскрытия этой мысли, разбить текст на законченные смысловые части и озаглавить их.

При составлении самостоятельного продуктивного текста-рассуждения студентам предлагается блок заданий на развитие критического мышления. Последовательность краткого анализа текста типа «рассуждение» проиллюстрирована в приведенном ниже примере.

Цель рассуждения — убедить собеседника (слушателя) в том, что в экономике современного Казахстана нет признаков постиндустриального общества. Автор использует логически стройную систему доказательств. Рассуждение построено по схеме: 1) введение; 2) тезис-ответ; 3) аргументы (доказательства); 4) выводы (итог).

Введение: приближается ли Казахстан к постиндустриальному обществу? В мировом хозяйстве наблюдается переход от индустриального к постиндустриальному обществу. Важнейшей тенденцией является изменение структуры экономики: рост высокотехнологичных продуктов и услуг, которые определяют конкурентоспособность постиндустриальных стран. Доминирующим производственным ресурсом стали информация и знания, а главной движущей силой экономики — научные разработки. Наиболее ценными качествами работника являются уровень образования, профессионализм и креативность.

Тезис-ответ: Казахстан не готов к переходу к постиндустриальному обществу.

Аргументы: Во-первых, коэффициент использования производственных мощностей в добывающей промышленности в Республике Казахстан составляет свыше 90 %, обрабатывающей — 70 % (так ли это на самом деле?). Вследствие этого наблюдается высокая зависимость от конъюнктуры на мировых рынках, в том числе энергоносителей, и ограниченные возможности продвижения отечественных товаров и услуг на внешние рынки, а также невозможность обеспечения широкого доступа и рационального использования ресурсов в рамках глобальной экономики.

Во-вторых, низкое процентное соотношение розничной, оптовой торговли и сферы услуг. Видно, что доля сферы услуг весьма незначительна — всего 1,4% против 69,4% и 29,2% соответственно других составляющих.

В-третьих, предпринимательство не заинтересовано в увеличении инновационного потенциала.

Итак, для перехода к постиндустриальному обществу в Казахстане необходимо преодолеть подход однобокой сырьевой ориентации, модернизировать производственный аппарат перерабатывающей промышленности и уделить внимание развитию новых производств, создать необходимые условия для повышения качества человеческого капитала, усилить роли государства в формировании конкурентоспособной национальной экономики[3].

Как можно видеть из приведенных примеров, студентам предлагаются задания, «провоцирующие» активное использование средств современного русского языка, расширяющие кругозор, вызывающие дискуссию в аудитории, способствующие формированию у учащихся самостоятельного подхода к поиску решений. Кроме того выполнение заданий требует технической обработки материалов (создание инфографики, интерактивных таблиц, презентаций и т. д.).

Задание на тему «Функциональные стили речи» проводится в виде веб-квеста «Русский язык на дистанционке» (данный вид деятельности предполагает раскрытие темы через творчество и работу в группах). Студентам предлагается выбрать группу по интересам и выполнить соответствующее действие: юристам — представить судебное дело; журналистам — провести журналистское расследование, поэтам — самостоятельно написать стихотворение; рэперам — подготовить песню в этом стиле; нобелевским лауреатам — совершить научное открытие.

Согласно условиям квеста, приветствуется обращение к творческой составляющей: намеренное преувеличение ситуаций, введение в сюжет игры вымышленных либо широко известных персонажей и т. д. Важным условием задания является нацеленность каждой группы не на рассказ о том или ином функциональном стиле речи, а на составление истории в заданном стиле. В конце игры преподаватель готовит «препятствия» на пути решения квеста — вопросы по стилям речи. Результаты веб-квеста должны быть подкреплены интернет-источниками, представлены онлайн-материалами, включающими тексты, изображения, веб-сайты и мультимедиа.

Творческие задания исследовательского характера включают и такой тип испытаний, как запись подкаста на профессиональную тематику. Работа может быть индивидуальной или групповой; при выборе темы учитываются индивидуальные особенности и предпочтения студентов, а также профессионально-ориентированный аспект. Алгоритм создания подкаста следующий: выбрать тему, создать план, записать подкаст, смонтировать, создать аудиовизуальное оформление, представить результат на обсуждение группе. Примерная тематика подкастов:

киберзащита в сетях Wi-Fi с использованием VPN; влияние платформы Тикток на популярность бренда; использование облачных платформ в сфере онлайн-образования и др.

Исследовательская работа по созданию подкаста включает несколько этапов. Студенты знакомятся с основными жанрами, прослушивают существующие подкасты на русском языке, изучают материалы на выбранную тему в профессиональном поле. Создавая собственные подкасты, студенты отрабатывают навыки записи, монтажа, создания дополнительных звуковых эффектов, звукового фона. Учитывая учебные цели при изучении русского языка, подкаст подразумевает создание и запись текста в научном стиле на профессиональную тематику. Защита подкаста носит публичный характер и проходит в виде дискуссии; при этом оценивается актуальность, степень раскрытия темы, способ подачи материала, а также грамматическая сторона подкаста. Таким образом, активизируются все виды речевой деятельности на изучаемом языке. Например, тем студентам, которым предстоит провести урок в формате видеоконференции, предлагаются темы сообщений, в которых помимо известных фактов должно прозвучать собственное представление «учителя» о предмете. В дистанционном формате такой урок позволяет студенту задействовать всю группу, продемонстрировать технические навыки, умение работать с научной литературой (ссылки и правила цитирования), отработать навыки вербального и невербального общения. Примерная тематика выступлений:

активные процессы в современном русском языке; ваше мнение о глобальном языке: за и против; универсальный язык межнационального общения; образование в многоязычном мире; двуязычное образование в Казахстане: проблемы и перспективы; полиязычие в Казахстане.

Как показала практика, предложенные профессионально ориентированные подходы к изучению русского языка в национальных группах находят отклик в аудитории, создают плодотворную творческую атмосферу, формируют устойчивый интерес к предмету, способствуют закреплению профессиональных компетенций у студентов технических специальностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

1 Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2007. 218 с.

2 Кононец А. Н. Педагогическое моделирование: новые вопросы // Инновационные подходы к организации образовательного процесса в современном техническом вузе / под ред. Л. П. Лазаревой. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2008. С. 22–31.

3 Алиева Д. А., Бубликова О. В, Токтарова Т. Ж. и др. Русский язык в сфере экономики и бизнеса. Учебное пособие по русскому языку для студентов технического вуза (уровень С1). Алматы: МУИТ, 2022. 92 с.

Aliyeva, D. A; Yerkebekova, E. K.

International University of Information Technologies, Kazakhstan

THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE NATIONAL GROUPS OF A TECHNICAL UNIVERSITY OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

The article discusses the experience of teaching the Russian language in the national groups of a technical university in Kazakhstan. The authors note the need for a special approach to the methodology of the Russian language in a technical university, which consists in the selection of tasks for the development of speech skills, taking into account the professional context. The article provides fragments of work in groups and individual that are focused on the development of communicative competencies, broadening one's horizons and maintaining a creative educational environment.

Keywords: professional Russian language; interactive technologies; communicative activity.

Андреюшина Елизавета Александровна,
Сальман Елена Александровна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

elizabet-bess@mail.ru; elenasalman@yandex.ru

Ахметова Нурлан Алымкуловна

Киргизский национальный университет им. Ж. Баласагына, Киргизия

nurlan.akhmetova@yandex.com

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ДИАЛОГА КУЛЬТУР В УЧЕБНИКЕ РКИ ДЛЯ КИРГИЗСКИХ ШКОЛ

В статье в аспекте реализации принципа диалога культур рассматриваются материалы инновационного учебно-методического комплекса по РКИ для учащихся 11-го класса школ с киргизским языком обучения авторов Е. А. Андреюшиной, Н. А. Ахметовой, Е. А. Сальман под редакцией Е. А. Хамраевой.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; киргизская школа; диалог культур.

В Указе Президента Российской Федерации от 05.09.2022 г. № 611 «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом» особое внимание уделяется положению и статусу русского языка в мире. В пп. 23 говорится о том, что «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»[1].

Сегодня русский язык по-прежнему играет роль языка межнационального общения стран СНГ. Так, в Киргизии русский язык имеет статус официального языка в соответствии со статьей 5 Конституции Киргизской Республики 2007 года и законом «Об официальном (русском) языке Киргизской Республики» 2000 года. Русский язык объявлен обязательным в органах государственной власти и местного самоуправления.

Обозначенный выше и актуализированный в системе современного международного культурно-гуманитарного сотрудничества внешний статус русского языка за рубежом, а также внутренний статус русского языка в Киргизии предполагает необходимость разработки передовых учебно-методических материалов по русскому языку как иностранному для всех возрастных категорий учащихся Республики. Так, особое значение приобретает принципиальное обновление существующих и создание релевантных учебно-методических комплексов по РКИ для школ.

В 2022 году в рамках реализации государственного заказа Министерства просвещения России Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена совместно с киргизскими специалистами стал разработчиком нового интерактивного учебно-методического комплекса по русскому языку для школ с киргизским языком обучения. В разработанной линии учебников для учащихся 1–11-го классов впервые была решена задача по соотнесению содержания учебного плана и языкового уровня. В результате работы международным авторским коллективом была создана линия учебников, сопровождаемая дидактическими и методическими материалами, обеспечивающая владение русским языком от начального уровня до уровня B1+ за 374 академических цикла, распределенных по 34 темам на каждый учебный год.

Современная методика преподавания иностранного языка постулирует эффективность обучения на основе взаимодействия языка и культуры. По справедливой оценке составителей «Нового словаря методических терминов и понятий», «так как языки должны изучаться в неразрывном единстве с историей и культурой народов, то сопоставление языков и культур на занятиях способствует более глубокому проникновению в мир изучаемого языка»[2]. Таким образом, принцип диалога культур, как один из ключевых принципов преподавания иностранного языка, находит своё непосредственное отражение в материалах рассматриваемого учебно-методического комплекса. Рассмотрим реализацию данного принципа подробнее на примере материалов учебника для 11-го класса, а также обратимся к создававшимся ранее учебникам русского языка для школ с киргизским языком обучения.

Существующие учебники для школ с киргизским языком обучения разноаспектны. Неоднородность ситуации с учебной литературой в Киргизии связана с различными подходами к процессу реформирования киргизского образования. Представляется, что современный учебник русского языка должен рассматриваться в качестве основы для формирования и развития лингвострановедческой и социолингвистической компетенций учеников. Авторами был выполнен методический анализ двух учебников: «Русский язык. Синтаксис русского языка: Учебник для 11 класса киргизской школы» Н. П. Задорожной и Д. Н. Идрисовой[3], а также учебника «Русский язык нам нужен» М. Д. Тагаева и О. Г. Симоновой[4].

В XX веке приоритетной целью иноязычного образования являлось тщательное освоение языковой системы, а основной задачей становилось изучение лексики, грамматики, обучение чтению, пониманию и переводу со словарем. В русле системно-структурной парадигмы выстроен учебник, составленный М. Д. Тагаевым и О. Г. Симоновой, предназначенный для школ с киргизским языком обучения.

Следует отметить, что в настоящее время на смену системно-структурной парадигме пришел антропоцентрический подход: в центре язы-

ковой системы находится человек как носитель языка и ключевое звено, вокруг которого выстраивается взаимодействие данного индивида с природой, другими индивидами, культурой. В этой связи О. В. Чупина отмечает: «Культура — это основа существования человека. Без культуры нет общества, без общества нет человека социального, нет человека культурного, человека разумного. Коммуникация и общение правит людьми, их жизнью, их развитием, их поведением. Люди учатся общаться в определенной культурной среде. Каждая культура выражает свою модель посредством общения (коммуникации). Процессы глобализации, смешения этносов, языков, культур динамичны. Обучение языкам должно быть в неразрывном единстве с миром и культурой, историей, достижениями, национальным менталитетом говорящих на этих языках»[5].

При изучении неродного языка в контексте родной культуры формируется видение «чужого» мира, стиля и образа другой культуры. Язык и культура — взаимозависимые части. При диалогическом подходе к явлениям культуры знание как своей, так и «чужой» культуры и уважение к «чужим» традициям, обычаям, нормам и правилам будет способствовать глубокому изучению неродного языка, в данном случае русского, а в конечном итоге — пониманию учащимся национальной языковой картины мира, характерной для носителя изучаемого языка. Диалог культур не может строиться линейно, спиралевидную модель такого диалога предлагает в своем исследовании Е. Г. Тарева[6].

На предмет реализации аспекта диалога культур нами был проанализирован учебник Н. П. Задорожной и Д. Н. Идрисовой. Представляется очевидным, что обучение языку в рассматриваемом аспекте целесообразно вести через подбор и работу с текстами. В рассматриваемом учебнике присутствует небольшое количество бикультурных текстов. На странице 75 учебника прописана тема «Со всеми культурами в ладу». По этой теме даны тексты «Из истории чая», текст о русской Масленице, текст о встрече весны молдаванами, приводятся фотографии национальных празднований.

В УМК, составленном российско-киргизским коллективом на базе РГПУ им. А. И. Герцена, подобраны бикультурные тексты, воспроизводящие в педагогическом пространстве две картины мира: с одной стороны, характерную для учащегося, с другой, иноязычную. Ученик видит одну и ту же ситуацию как две картины объективного мира: например, проводы зимы и встречу весны, встречу нового года в контексте родных киргизских и русских традиций.

Диалог культур в упомянутом выше УМК раскрывается в соответствии со «спиралевидной» моделью. Так, в рамках рассмотрения речевой темы «Язык и культура. Перекрёсток культур» учащимся предъявляются тексты о важности изучения иностранных языков. Эта тема перекликается с темой «Язык — ключ к душе народа», раскрываемой

в тексте о знаменитом учёном Е. Д. Поливанове, которого выдающийся литературовед В. Б. Шкловский называл «обычным гениальным человеком». Много лет Евгений Дмитриевич жил и работал в Средней Азии: переехав в Киргизию, Поливанов работал над изучением киргизского и дунганского языков, внёс значительный вклад в перевод на русский язык киргизского эпоса «Манас».

Русский язык — это язык межнационального общения киргизов, узбеков, таджиков, русских, украинцев, чеченцев, китайцев и других этносов, живущих в Киргизии. В стране существует русская языковая среда. В этом контексте весьма органично вплетается в диалог культур тема: «Россия и Кыргызстан как многонациональные государства», также отраженная в УМК РГПУ им. А. И. Герцена. Также в учебнике для 11-го класса содержатся страноведческие тексты о русских исследователях Киргизии (Н. М. Пржевальском), о первых переводчиках на русский язык эпоса «Манас» (Ч. Ч. Валиханове, Е. Д. Поливанове, В. В. Радлове, С. И. Липкине, М. А. Тарловском).

Реализация принципа диалога культур в обучении имеет как социокультурное, так и методическое значение. Учебные материалы, в которых проявляются во взаимодействии культуры двух стран, не только знакомят с их особенностями, но и формируют умение принимать и уважать ценности другой культуры, преодолевать стереотипы, воспитывают в учащихся толерантность. Кроме того, в этом случае в процессе обучения происходит формирование социокультурной компетенции, которая понимается как «знания национально-культурных особенностей стран родного и изучаемого языков, а также умения их использовать в общении на изучаемом языке»[7].

В УМК, разработанном российско-киргизским коллективом РГПУ им. А. И. Герцена, материал распределен по темам, в каждой из которых работа проходит во взаимодействии всех видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письмо). Таким образом, работа с материалами учебных тем предполагает знакомство с культуроведческой информацией (на материале текстов для чтения и аудирования) и дальнейшее усвоение и активизацию полученных знаний через систему упражнений (говорение и письмо). Например, текст «Первый выпуск Царскосельского лицея» посвящен дальнейшей карьерной судьбе лицеистов, учившихся вместе с А. С. Пушкиным. Это культуроведческая информация, которая учитывает возрастные особенности и интересы учеников выпускного класса, расширяет их кругозор и дает поле для дальнейшей дискуссии, активизируя при этом имеющуюся фоновую информацию и ранее изученный лексический и грамматический материал. Также здесь возникает сопоставление культурных особенностей двух разных временных пластов, что также надо рассматривать как компонент социокультурной компетенции. Огромное значение для осознания цен-

ности и взаимовлияния ключевых культурных явлений, на наш взгляд, имеет погружение в такие темы, как, например, «Первые переводчики Манаса», «Кино и театр в межкультурном пространстве России и Кыргызстана» и др. Актуальная и современная научно-культурологическая информация содержится в темах «Вузы России», «Известные ученые Кыргызстана» и в некоторых других тематических блоках.

Поскольку в учебнике, как и в учебной линии в целом, реализуется коммуникативно-деятельностный подход, в центре внимания находится обучающийся, учитываются специфика его возраста и возможные коммуникативные задачи. Современный ученик 11-го класса — молодой человек, который является представителем своей национальной культуры как во взаимодействии с культурой изучаемого языка, так и в мире в целом. Это также учитывается в учебнике, в котором широко представлены материалы, способствующие формированию не только социокультурной, но и — шире — межкультурной компетенции, понимаемой как «способность личности эффективно взаимодействовать с представителями разных стран, культур и языковых сообществ»[8]. В этом аспекте актуальны темы, раскрывающие проблематику, связанную с представлениями о многокультурности мира в целом («Язык и культура. Перекресток культур», «Национальные виды спорта») и многонациональности двух стран, вопросами распространения и изучения языков во всем мире («Европейский день языков»). В аспекте межкультурной коммуникации можно рассматривать и темы, связанные с народной художественной культурой, сохранением национального культурного наследия.

Конкретная тема, цели и задачи урока создают основу для того, чтобы в ходе урока учитель смог создавать, поддерживать и развивать учебные ситуации в рамках диалога культур. Для этого необходимо использовать различные способы активизации познавательной активности учащихся, наблюдения, исследования, проблематизации знаний, самостоятельного сравнения, анализа и выводов. Этому могут способствовать такие виды заданий, как: *составьте заметку для сайта; придумайте проект словаря; с помощью справочной литературы или интернета узнайте; как вы считаете... обоснуйте свой ответ; сравните пословицы и их аналоги в родном языке; обсудите в классе, почему* ... и др. Кроме того, одним из способов включения учащихся в ситуацию диалога культур становится проектная деятельность. Так, в 11-м классе предлагается реализовать проект «Фестиваль дружбы», посвященный национальным культурам.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Указ Президента Российской Федерации от 05.09.2022 г. № 611 «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом» [Электронный ресурс] // Сайт Президента России: [http://www.kremlin.ru]. [Москва, 2023]. — URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48280 (дата обращения: 12.03.2023).

[2] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 60.

[3] *Задорожная Н. П., Идрисова Д. Н.* Русский язык. Синтаксис русского языка: Учебник для 11 класса кырг. школы. Бишкек: Инсанат, 2012. 240 с.

[4] *Тагаев М. Д., Симонова О. Г.* Русский язык нам нужен. Бишкек, 2022. 372 с.

[5] *Чупина О. В.* От культуры диалога к диалогу культур. // Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности. Чебоксары: Интерактив, 2014. С. 116–118.

[6] *Тарева Е. Г.* Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование, 2016. № 3 (23). С. 94–101.

[7] *Сысоев П. В.* Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не-диалога культур» // Язык и культура. 2018. № 43. С. 268.

[8] *Сысоев П. В.* Там же. С. 267.

Andreiushuna, E. A.; Salman, E. A.

Herzen State Pedagogical University of Russia

Akhmetova, N. A.

The Kyrgyz National University named after Zh. Balasagyna, Kyrgyz Republic

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF THE DIALOGUE OF CULTURES IN THE TEXTBOOK OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR KYRGYZ SCHOOLS

The authors discuss, in the aspect of the implementation of the principle of dialogue of cultures, the materials of the innovative educational and methodological complex on Russian as a foreign language for students of the 11th grade of schools with the Kyrgyz language of instruction written by the authors and edited by E. A. Khamrayeva.

Keywords: Russian as a foreign language; Kyrgyz school; dialogue of cultures.

Антонова Юлия Анатольевна

Сямэньский университет, КНР

yulia.rki@yandex.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ: НОВАЯ ЭПОХА — НОВЫЕ ЗАДАЧИ

В статье охарактеризована историческая ситуация, способствующая развитию специальности «русский язык» в Китае и экспорту российского образования в КНР: приведены основные статистические данные, кратко описана реализуемая реформа лингвистического образования, представлены формы сотрудничества российских и китайских вузов, даны рекомендации по усилению конкурентоспособности специальности «русский язык» в вузах Китая и продвижению образовательных услуг российских университетов в КНР.

Ключевые слова: русский язык как иностранный в Китае; китайские студенты; преподавание русского языка в Китае; экспорт российского образования; российско-китайское образовательное сотрудничество; совместные образовательные учреждения.

В настоящее время для специальности «русский язык» в Китае и для экспорта российского образования в КНР сложились очень благоприятные условия. Во-первых, «Срединное государство» активно продолжает реализовывать инициативу «Один пояс — один путь», которая привела к укреплению позиций иноязычного образования в Китае. Во-вторых, в марте 2023 года политические лидеры РФ и КНР заявили о том, что две страны вошли в новую эпоху экономической интеграции, совместные проекты в различных сферах влекут за собой рост спроса на услуги профессиональных китайско-российских переводчиков. В-третьих, «разворот России на Восток», замещение основных западных товаров китайскими аналогами также привели к большому спросу на переводчиков. В-четвертых, часть китайских родителей в целях снижения давления на ребенка-выпускника выбирает в системе школьного образования дисциплину «русский язык», у которой проходной балл на гаокао (аналог российского ЕГЭ) значительно ниже, чем у английского. В-пятых, китайские СМИ репрезентируют Россию как друга, а изучение языка страны-соседа, друга и стратегического партнера, по мнению родителей абитуриента, — это хорошие карьерные перспективы. В-шестых, события, происходящие в системе китайского образования, указывают на то, что роль английского языка, вероятно, постепенно будет нивелирована, а значит, внимание будет перенаправлено на другие языки.

История преподавания РЯ в Китае насчитывает более 300 лет. В последнее десятилетие интерес к РЯ растет, и теперь он входит в тройку наиболее популярных иностранных языков в КНР после английского и японского. Однако, если смотреть с позиций процентного соотношения, то русский язык по-прежнему относят к «языкам национальных меньшинств»[1], специальность «русский язык», к сожалению, значительно

уступает по престижности специальности «английский язык». В настоящее время около 35 тысяч человек изучают русский в 171 вузе Китая. «Специалистов по профилю РЯ готовят в вузах трёх типов: **1. Многопрофильные университеты**, где русский изучается на факультетах, отделениях или в институтах иностранных языков. Наиболее престижными считаются Пекинский, Нанкинский, Чжэцзянский, Синьцзянский, Хэйлунцзянский университеты, Фудань. Хэйлунцзянский имеет статус базового центра по изучению и преподаванию РЯ в Китае. **2. Языковые вузы**, среди которых лидеры рейтинга Пекинский, Даляньский, Шанхайский, Сычуаньский, Сианьский университеты иностранных языков, Гуандунский университет иностранных языков и внешней торговли. Их выпускники особенно востребованы на рынке труда. **3. Педагогические вузы**, среди которых наибольшей известностью пользуются Столичный, Харбинский, Хуачжунский педагогические университеты»[2].

В связи с реализацией совместных российско-китайских проектов растет потребность в специалистах квалификации «русский язык + специальность», поэтому в 2018 году в Китае был принят «Национальный стандарт обучения иностранным языкам и литературе бакалавриата в общественных вузах». В настоящее время реализуется реформирование специальности. «Данная модель нацелена на создание практической платформы сотрудничества внутри университета, между университетом и предприятиями, а также на развитие языковых навыков и практических способностей учащихся. Цель — подготовка высококвалифицированных специалистов-международников для межкультурной коммуникации в профессиональном дискурсе»[3]. Чтобы развить языковые навыки и создать бóльшие возможности для трудоустройства, упор идет на профессиональные стажировки, социальные практики и международные обмены. Согласно новой концепции обучения, первые два года студенты активно изучают русский, а с третьего курса акцент смещается в сторону специальности (факультативные курсы и предметы по выбору), при этом изучение языка продолжается. «В вузах должны создать инновационную педагогическую модель, направленную на формирование полифункциональных компетенций»[4]. Например, «в Китайском народном университете факультет РЯ совместно с другими институтами вуза разработали инновационные направления: „РЯ + интеллектуальная собственность“, „РЯ + международная политика“, „РЯ + деловое администрирование“»[5]. Цзилиньский университет международных исследований: «РЯ + туризм», «РЯ + транспорт», «РЯ + выставка». «Шаньдунский первый медицинский университет: «РЯ + медицина». Харбинский политехнический университет: «РЯ + проектирование летательных аппаратов и инженерия». Китайский нефтяной университет: «РЯ + нефтяная отрасль». На наш взгляд, это открывает большие возможности для российских вузов, которые могут предложить китайским университетам сотрудничество по программе «2+2».

В КНР активно реализуется социально-политический курс «Китайская мечта о великом возрождении китайской нации». И потому необходимо обратить внимание на высказывание профессора Лю Хун, председателя Подкомитета по преподаванию РЯ Руководящего комитета по преподаванию иностранных языков Министерства образования КНР: «Новая цель лингвистического образования: повышать способность страны представлять себя внешнему миру. Студенты должны хорошо знать сходства и различия между основными ценностями китайцев и русских. Система подготовки русистов должна характеризоваться китайской спецификой»[6]. Профессор Ян Кэ так формулирует главную задачу системы обучения: «Подготовка специалистов-русистов с любовью к дому и стране и глобальным взглядом»[7]. Вузы России, работающие со студентами из Китая, должны услышать этот заказ и диверсифицировать учебно-методические комплексы для китайских групп. Если Китай выступает заказчиком образовательной услуги, то он ждет от российского партнера, что его потребности будут учтены: российские преподаватели должны знать национально-психологический портрет китайского студента[8], понимать и уважать китайские педагогические традиции, в процессе преподавания РКИ должны сопоставлять русский и китайский менталитеты, формировать у студентов умение рассказывать о Китае по-русски — то есть соответствовать национальным стратегическим целям КНР.

Обратимся к вопросу о совместных образовательных проектах двух стран. «На 2021 год насчитывался 91 проект по совместному образованию: их реализуют 150 российских и 600 китайских вузов. За последние десять лет созданы 13 китайско-российских вузовских ассоциаций»[9]. По данным Минобрнауки РФ, «на март 2023 года в российских высших учебных заведениях обучается 37081 китайский студент»[10]. «Как показал анализ образовательных программ, Китай заинтересован в импорте из России в первую очередь образовательных программ в области технических, а также математических и естественных наук. Помимо этого, Китай проявляет интерес к экспорту образовательного опыта России в области художественных специальностей, русского языка и мировой экономики»[11]. Сейчас на территории КНР существует 4 совместно-образовательных учреждения (СОУ — образовательное учреждение, совместно организованное на территории Китая, основным контингентом которого являются китайские граждане). В СОУ реализуются программы двойных дипломов. С 2017 года в городе Шеньчжень образовательную деятельность осуществляет СОУ Пекинский политехнический университет — МГУ им. Ломоносова, первый совместный университет, имеющий собственный кампус. В 2025 году на Хайнане откроется первый российский независимый проект Московского энергетического института (с собственным кампусом), который будет готовить специалистов в обла-

сти авиации и аэрокосмической промышленности. В ближайшее время стоит ожидать открытия еще нескольких совместных китайско-российских образовательных проектов: Китай столкнулся с проблемой «утечки талантливой молодежи», которая, уезжая на обучение или стажировку за границу, не спешит возвращаться на родину. КНР действительно остро заинтересована в открытии СОУ на своей территории. И потому, возможно, российским вузам стоит сосредоточиться не только на рекрутинге китайских студентов (в опоре на их потребности[12]), но и на создании СОУ и СОП.

Еще одна тенденция, на которую стоит обратить внимание российским вузам, заинтересованным в приеме студентов-иностранцев: в Китае сильна конкуренция среди абитуриентов, а выпускные экзамены гаокао, по результатам которых происходит зачисление в вуз, — это огромное давление на подростков, и, чтобы снизить его, часть семей изначально отказывается от гаокао и (при финансовой возможности) планирует поступление в заграничный вуз. То есть рекрутинговую работу можно вести в выпускных классах школ. Диплом зарубежного университета — это весомый аргумент на рынке труда и на брачном рынке (для Китая последнее ничуть не менее важно). Специалисты, получившие высшее образование за границей и прожившие в чужой стране несколько лет, так называемые «морские черепахи» «海归», как правило, могут рассчитывать на более высокую зарплату в Китае. Однако стоит учитывать, что в китайском обществе в последнее время часто используется новый термин «洗澡蟹式海龟» («мытый краб», «липовые специалисты, отучившиеся за границей») — так называют тех выпускников, кто окончил заграничный вуз «для галочки» и не получил качественного образования[13]. Вторые портят репутацию первых. Поэтому каждый российский вуз должен отвечать за качество образовательных услуг, оказываемых студентам из КНР, чтобы не дискредитировать российскую систему образования.

Национальной особенностью китайцев является самодостаточность и этноцентризм. В деле популяризации РЯ на образовательном рынке КНР они не стремятся обращаться за помощью к российским вузам и государственным структурам (заметим, учебно-методические комплексы российских издательств они не используют). Однако, на наш взгляд, Россия должна способствовать продвижению русского языка в Китае — этого требует историческая ситуация, язык является инструментом «мягкой силы» государства. Так как реформа лингвистических специальностей в КНР проходит на фоне общей цифровизации образования, то российским вузам следует быть представленными или усилить свое присутствие на китайских интернет-платформах Xuetang и Xiaohongshu. Первая — МООК, предполагает формат лекций (рекомендуется подготовить лекции или на китайском языке, или на русском с китай-

скими субтитрами, вариант лекций на английском языке нельзя считать удачным, учитывая контингент обучающихся). Второй ресурс представляет собой платформу с блогами, в том числе обучающими, где преподаватели распространяют знания в формате коротких видео. Успешный опыт на данном направлении сложился у Державинского института: преподаватели этого вуза имеют уже более 10 000 подписчиков, а их живые ситуативные диалоги с китайскими субтитрами пришлись по вкусу китайским студентам.

Вузы России имеют возможность разрабатывать курсы повышения квалификации для преподавателей РКИ в Китае. Чему учить? В данном вопросе следует выделить два аспекта:

1) в вузах КНР доминирует грамматико-переводной метод обучения, основные виды речевой деятельности — говорение и письмо, студент на занятиях почти не говорит, но реформирование специальности предполагает введение инновационных методов обучения, направленных на развитие творческих и коммуникативных способностей студентов;
2) в китайских вузах слабо поставлена научно-исследовательская работа студентов — именно это и может стать темой курсов, которые можно проводить на базе РКЦ в Пекине или в онлайн-формате.

Для информирования китайских студентов о мероприятиях и образовательных услугах российских вузов можно привлекать преподавателей-граждан РФ, работающих в университетах КНР (по неполным статистическим данным, их около 250 человек). Так, например, информационное письмо об Олимпиаде по РЯ для иностранных студентов можно размещать в сообществе «Преподаватели РКИ» в WeChat — коллеги могут транслировать эту информацию своим китайским студентам.

2023 год объявлен в России Годом педагога. Много мероприятий направлено на продвижение русского в странах СНГ: организуются курсы и конкурсы, адресованные как преподавателям, так и обучающимся. Китай, на наш взгляд, несправедливо обделен вниманием. А историческая ситуация требует обратного. Китайская пословица гласит: «Хочешь быть богатым — строй дороги». И продолжая эту мысль, можно резюмировать: *хочешь иметь надежного стратегического партнера — строй культурные и образовательные мосты.*

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Чжан Л.* Текущее состояние и тенденция развития преподавания русского языка в Китае // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 317–319.

[2] *Си Ч.* Система подготовки преподавателей русского языка как иностранного в Китае // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 03. С. 15–28.

[3] *Лю Ц.* Современное экспериментальное обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая // Педагогический имидж. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 165–177.

[4] *Ван Цзунху.* Культурно-ориентированная подготовка высококвалифицированных русистов: концепция и практика // Филологический класс. 2022. Том 27, № 2. С. 141–148.

[5] *Ван Ш, Космачёва О. Ю., Золотых Л. Г.* Русский язык в траектории развития отношений между Китаем и Россией // Научная мысль Кавказа. 2022. № 3. С. 99 — 105.

[6] *Ян Кэ.* Новаторские подходы к подготовке специалистов по русскому языку в Китае // Филологический класс. 2022. Т. 27, № 2. С. 132–140.

[7] Там же.

[8] *Антонова Ю. А.* Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // Филологический класс. 2022. Т. 27, № 2. С. 161–171.

[9] *Волков К.* Интерес к русскому языку в Китае и китайскому в России вырос в разы [Электронный ресурс] // Российская газета [https://rg.ru]. [М., 2021]. — URL: https://rg.ru/2021/02/11/interes-k-russkomu-iazyku-v-kitae-i-kitajskomu-v-rossii-vyros-v-razy.html (дата обращения: 20.04.2023).

[10] *Аньков В.* В российских вузах обучается 37081 китайский студент [Электронный ресурс] // Ведомости [https://www.vedomosti.ru]. [М., 2023]. — URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/22/967543-v-rossiiskih-vuzah-obuchaetsya-37–081-kitaiskii-student (дата обращения: 20.04.2023).

[11] *Гурулева Т. Л., Бедарева Н. И.* Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 108–123.

[12] *Вашкявичус В. Ю., Кондракова Ю. Н., Кузьмина Е. С. и др.* Что ищет китайский студент в России: анализ образовательных потребностей китайских студентов в российских вузах по материалам социологического исследования // Вестник Томского гос. университета. Философия. Социология. Политология. 2022. № 65. С. 213–237.

[13] *Струкова П.* Из морских черепах в мытые крабы [Электронный ресурс] // Магазета [https://magazeta.com]. [Шанхай, 2017]. — URL: https://magazeta.com/fake-spetialists?ysclid=lgiyzp42us759566664 (дата обращения: 20.04.2023).

Antonova, Yu. A.

Xiamen University, China

TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS: NEW ERA — NEW CHALLENGES

The article describes the historical situation that contributes to the development of the specialty “Russian” in China and the export of Russian education: the main statistical data are given, the reform of linguistic education being implemented in the PRC is briefly described, the forms of cooperation between Russian and Chinese universities are described, recommendations are given to strengthen the competitiveness of the specialty “Russian language” in Chinese universities and promotion of educational services of Russian universities.

Keywords: Russian as a foreign language in China; Chinese students; teaching Russian in China; export of Russian education; Russian-Chinese educational cooperation; joint educational institutions of Russia and China.

Антропова Марина Юрьевна

Российский новый университет, Россия

marina-antropova@bk.ru

ИЗУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ)

Лексический запас — это основа для использования языка, в том числе в учебно-профессиональной сфере. При подходе к изучению лексики с позиции методики преподавания РКИ необходимо решить следующие задачи: отобрать специальную лексику — когда и какие слова учить; дать сведения о каждом термине — что нужно знать, чтобы правильно употреблять (активный запас) или хотя бы понимать музыкальные термины на занятиях по специальности; организовать подачу лексических сведений из используемых пособий и на занятии. Решая эти задачи, автор делится собственным опытом работы с китайскими студентами-музыкантами, поступающими в Российскую академию музыки имени Гнесиных.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; музыкальные термины; специальная лексика; иностранные учащиеся-музыканты.

В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на протяжении нескольких десятилетий разрабатывалась и продолжает активно разрабатываться такая особая область, как обучение нефилологов, где, в том числе, решаются вопросы обучения общению в профессиональной (учебно-профессиональной) сфере деятельности. Была создана целая система обучения видам речевой деятельности на материале профессиональной сферы общения. Расширился круг лиц, изучающих русский язык как средство овладения своей специальностью[1].

Сфера музыкального искусства, а именно классической музыки, привлекает иностранных учащихся к обучению в России, где сложились прекрасные традиции музыкального образования. Наши музыкальные вузы — консерватории, институты, академии — пользуются успехом у иностранцев для получения профессионального музыкального образования. Например, Российская академия музыки (РАМ) имени Гнесиных, которой уже более 100 лет, пользуется популярностью у китайских учащихся. И возможность изучать русский язык на подготовительных курсах онлайн для дальнейшего обучения в «Гнесинке», с одной стороны, увеличила количество иностранных студентов, с другой стороны, поставила перед преподавателями методическую задачу с первых месяцев обучения русскому языку начинать обучение всем видам речевой деятельности в музыкальной учебно-профессиональной сфере, так как параллельно с изучением русского языка в объеме 860 академических часов в учебном году идут занятия по специальности у музыкальных педагогов.

В первую очередь мы уделяем большое внимание обучению специальной лексике, так как понятно, что лексический запас — это основа

для использования языка, в том числе в учебно-профессиональной сфере. При подходе к лексике с позиций преподавания учащимся-музыкантам решались три задачи:

1) отбор лексики, а именно музыкальной терминологии;
2) сбор сведений о музыкальных терминах — что нужно знать, чтобы правильно их употреблять (активный запас) или хотя бы понимать на занятиях по специальности;
3) организация лексических сведений по музыке в используемом пособии и на занятии.

Учебно-методическое наполнение курса для учащихся-музыкантов состоит из учебного комплекса по РКИ «Увертюра» авторов С. Б. Березовского и О. Р. Рякиной[2]. Комплекс включает учебник и рабочую тетрадь, он состоит из 22 уроков, рассчитанных на два года обучения, где на начальном этапе осваивается материал до уровня А2+ (ТБУ), и только на первом курсе иностранные студенты осваивают программу Первого сертификационного уровня владения русским языком (ТРКИ-1 или В2).

Практически весь лексико-грамматический материал пособия для музыкантов включает специальную лексику, в результате чего студенты уже с элементарного уровня начинают овладевать научным стилем своей специальности. В пособии много интересных текстов по специальности, шуток, упражнений, есть словарь для уроков 1–6, включающий в том числе специальную музыкальную терминологию, грамматический комментарий.

Говоря об учебно-профессиональной лексике, мы имеем в виду овладение учащимися и специальной терминологией, и определенной лексико-семантической и лексико-тематической группой слов, связанных с музыкальным искусством. И здесь необходимо выделить ряд основных методических принципов работы над словом с учащимися иностранцами, один из которых важен для работы с китайскими учащимися: «необходим отбор на основе учета родного языка учащихся наиболее трудных для представителей данной национальности лексических групп и специальная работа над употреблением их в речи»[3].

Интернациональная, большей частью заимствованная из итальянского языка, лексика, широко представленная в музыкальной терминологии, не так широко известна китайскому учащемуся: *арпеджио, гамма, название нот, экспромт, этюд, симфония, концерт, прелюдия /репетировать, дирижировать, концертировать и т. д.* — все это требует лексической семантизации и изучения лексико-семантической группы слов (ЛСГ), связанных со сферой музыкального искусства. В качестве примера можно привести работу над названиями музыкальных инструментов: в учебном пособии приводятся и разнообразные упражнения с названиями инструментов, и небольшие тексты на данную тему. Здесь мы видим реализацию методического принципа — лексическая работа проводится в тесной связи с усвоением грамматической структу-

ры — простого предложения с определительной конструкцией «что есть что, что — это что» и т. п.: *ударные инструменты — это..., духовые инструменты — это...; духовые инструменты делятся на...; струнные инструменты бывают...* и т. д.[4] Приведем еще один пример из текста «Какие бывают инструменты»: «Вы любите слушать? Вам нравится скрипка или орган, аккордеон или саксофон, пианино или флейта? А какие музыкальные инструменты Вы знаете?».

Как и в случаях с грамматической категорией, важно, чтобы учащийся усвоил прототипическое, основное значение лексемы (по В. В. Виноградову и А. Вежбицкой)[5]. В качестве примера рассмотрим словосочетание «слышать/слушать музыку». Мы берем одно значение на начальном этапе изучения языка — воспринимать слухом, и не берем во внимание оттенки, представленные другими значениями, такие как «обладать слухом» или «иметь сведения» («я слышал, что...»), которые вводятся позже. Знание основного значения поможет студенту легко усваивать новые, производные значения и самостоятельно догадываться о них, встретив впервые в тексте. Поэтому изучение учебно-профессиональной лексики заключается в расширении словарного запаса и усвоении тонкостей, связанных с употреблением новых терминов и уже знакомых слов, входящих в состав лексико-семантической группы (ЛСГ). Данное понятие возникло в теоретической лексикологии, где под этим термином понимается группа слов одной части речи, относящихся к одному понятийному полю: например, *профессии* у музыкантов — это названия по игре на определенном инструменте (*саксофон — саксофонист*)[6].

В рассматриваемом учебном пособии дается большое количество текстов, насыщенных музыкальной лексикой. Под рубрикой «Рассказы о русской музыке» в уроках базового уровня, которые предваряются изучением общих музыкальных понятий в тексте, представлен текст о первой русской опере и о Максиме Березовском. На элементарном уровне студенты знакомятся со специальной лексикой в тексте «Что такое опера». Здесь используются такие узкопрофессиональные термины-определения, как *симфоническая музыка, сольное пение, ария, хоровое пение, ансамбль* и др.[7] При этом необходимо помнить, что различия в значениях вызывают и различную сочетаемость, поэтому следует избегать достаточно долгого изучения синонимических слов в единицах профессиональной лексики, также представленных в рамках данной ЛСГ. Отбор идет в пользу специальной терминологии. В этом также заключается специфика изучения специальной лексики на начальном этапе обучения РКИ.

Несколько слов необходимо сказать о семантизации учебно-профессиональной лексики, которая на начальном этапе представлена такими приемами, как опора на предметную наглядность, опора на языковую наглядность, опора на речевую наглядность, толкование и перевод[8]. Дефиниция слов, словообразовательный анализ, сопоставление слов,

интернациональная лексика для азиатских студентов, не владеющих иностранными языками, используется позже. Если говорить о беспереводной семантизации, то на начальном этапе уместна наглядная ассоциация, когда демонстрируется несколько изображений, относящихся к одному понятию (например, сравнение европейских и азиатских музыкальных инструментов).

В процессе работы должна быть организована проверка понимания значений вводимых лексических единиц. Так, в процессе работы над текстом «Наша академия» вводится знакомая с первых уроков лексика — *музыкант, дирижер, композитор, концертный зал, ноты,* — которая позволяет китайским студентам по модели данного текста составить свой вторичный текст «Моя академия»[9]. При работе над этой темой используются средства наглядности — фото и видео интерьеров «Гнесинки».

Изучение специальной лексики предусматривает внимание к средствам словообразования. Это работа также облегчает запоминание тех новых слов, в которых встретились знакомые словообразовательные компоненты, например, упражнения на составление слов по морфемам*: концерт— концертный, комната — комнатный, нота — нотный (нотная тетрадь, нотный стан*). Соответствующие упражнения даются и на образование прилагательных, относящихся к инструментам, — *струнный, органный*; и на обратное действие — *фортепианный/фортепиано, клавишный/клавиша, вокальный/вокал* и др.[10]

В процессе работы с текстом мы обращаемся к интернет-ресурсам в качестве наглядного средства: смотрим изображения и слушаем разные инструменты, беседуем о национальных инструментах, решаем кроссворды и викторины. Контрольно-измерительные материалы (КИМ) также содержат специальную лексику. В ходе работы используется страноведческий материал (текст о балалайке), проходит знакомство с русской современной и классической музыкой. Онлайн-занятия можно эффективно дополнить обращением к сервису Google Документы, обладающему функциональными возможностями для проведения тестовых заданий открытого и закрытого типа, структурирования учебных материалов в аудио, текстовом или видеоформате.

Отдельного внимания заслуживают методические приемы по работе с аутентичными текстами. На базовом уровне во втором семестре для развития коммуникативных навыков у китайских учащихся-музыкантов мы изучаем тексты музыкальных афиш. В этом случае появление новой лексики до некоторой степени случайно, но оно берется непосредственно из оригинального аутентичного текста и также не только расширяет словарный запас учащихся, но и способствует формированию коммуникативной и социокультурной компетенции.

Этапы работы с данным типом текстов достаточно традиционны. Вместе группа изучает афишу и формулирует ответы на вопросы: *когда, где,*

кто, что исполняет, кто участвует, для кого концерт. После совместной работы студенты самостоятельно разбирают тексты афиш, сопоставляют разные афиши (когерентный выбор, который входит в задания базового уровня субтеста «Чтение»), представляют свои афиши-тексты в качестве домашней работы. Главная задача на данном этапе состоит не только в понимании содержания аутентичного текста, но и в развитии у учащихся способности проговаривать изученный текст, включая новую лексику в собственные высказывания. На завершающем этапе такая проектная работа, когда предлагается тематический выбор слов, может принять вид фрейма (или сценария)[11]. Например, при изучении темы «концерт» мы можем кроме фреймов «музыкальный конкурс», «репетиция», использовать подтему «афиша». Она предусматривает заполнение словами — *дирижировать оркестром, исполнять концерт, исполнять дуэтом, участвовать в концерте, в концерте участвуют,* место — *камерный зал, большой зал филармонии. Большой концертный зал, зал имени Чайковского* и т. д. Здесь изучается и синтаксическая сочетаемость, свободная и несвободная (фразеологическая) сочетаемость.

В качестве примера индивидуальной проектной работы китайских учащихся можно обратиться к составлению специализированного словаря музыкальных терминов. Переводный способ семантизации у носителей китайского языка не всегда оправдан, так как часто бывает неточен. Поэтому студенты в процессе проектной работы составляют свой «музыкальный терминологический словарь». Процесс его систематизации продолжается.

Подводя итоги описанному выше, можно сделать выводы, что отбор лексики и систематизация сведений о каждом слове (ЛТГ, музыкальный термин) связаны со спецификой обучения учащихся-музыкантов в определенных организационно-педагогических условиях. Знакомство со значением специальной лексики на начальном этапе РКИ при обучении студентов-музыкантов начинается с основного, прототипического значения слова, с которым в дальнейшем связываются новые изучаемые значения. Семантизация учебно-профессиональной музыкальной лексики охватывает несколько способов, интенсифицирующих процесс обучения на начальном этапе РКИ: перевод, наглядность, контекст, однокоренные слова, ассоциации.

Интенсификация активного лексического запаса также эффективна на начальном этапе обучения РКИ при изучении аутентичных тестов музыкальной тематики и включении в процесс обучения проектной работы по лексикологии.

Как показала практика онлайн-занятий на подготовительных курсах РКИ, использование интернет-технологий и средств наглядности в обучении способствуют повышению мотивации к изучению русского языка у китайских учащихся-музыкантов и, как следствие — к положи-

тельным результатам при поступлении представителей данного контингента в российские вузы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Московкин Л. В., Щукин А. Н.* Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. С. 392–393.

[2] *Березовский С. Б.* Увертюра. Русский язык как иностранный. М.: ИД Академии Жуковского. 2019. 472 с.

[3] *Московкин Л. В., Щукин А. Н.* Указ. соч. С. 244–245.

[4] Там же. С. 245.

[5] *Борисова Е. Г.* Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 120.

[6] Там же. С. 122.

[7] *Березовский С. Б.* Указ. соч. С. 111.

[8] *Московкин Л. В., Щукин А. Н.* Указ. соч. С. 249.

[9] Там же. С. 52.

[10] Там же. С. 34.

[11] *Борисова Е. Г.* Указ. соч. С. 132.

Antropova, M. Yu.

Russian New University, Russia

TEACHING SPECIAL VOCABULARY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF THE MUSICAL EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPHERE)

The author argues that vocabulary is the basis for the use of language, including in the educational and professional sphere. We have to resolve the following tasks when we study vocabulary in the methodology of teaching Russian as a foreign language: we make a selection of special vocabulary, when and what words to learn; we give information about each term, what you need to know in order to correctly use (active stock) or understand musical terms in classes in the specialty; we organize information about special vocabulary from textbooks and in the classroom. When the author solves these problems, she shares her own experience of working with Chinese music students who enroll to study at the Gnessin Russian Academy of Music.

Keywords: Russian as a foreign language; musical terms; special vocabulary; foreign students-musicians.

Архипова Елена Викторовна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Россия

e.arkhipova@365.rsu.edu.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ НА МАТЕРИАЛЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Статья посвящена описанию аксиологической модели обучения русскому языку в аспекте формирования ценностного сознания молодежи в цифровую эпоху на материале патриотического дискурса произведений о выдающихся полководцах и воинах России. Анализируются методические факторы, обеспечивающие построение системы обучения на основе текстов аксиологической направленности, в которых реализуются культурные концепты *служение, отечество, честь, армия, воин, доблесть, героизм, подвиг.* Предложены задания, разработанные на базе текстов из художественных произведений о выдающемся русском полководце М. Д. Скобелеве. Показана особая роль лингвокраеведческих текстов, в которых реализованы прецедентные имена героев-воинов земли русской (на примере Рязанской области).

Ключевые слова: русский язык; аксиология; методика обучения; ценностное сознание; патриотический дискурс; М. Д. Скобелев.

Цифровизация во всех сферах современного общества наложила особый отпечаток на образовательный дискурс и сказалась на современной парадигме языкового образования в целом. Эпоха постмодернизма, которая характеризуется критическим отношением к основным ценностям общества, оказала влияние и на становление ценностных ориентаций поколения, живущего в информационном обществе. Первая четверть XXI века завершается периодом острой борьбы за умы молодежи, за сохранение традиций и ценностей предков, за сбережение исторической памяти народа в сознании нового поколения россиян.

Смещение ценностных ориентиров у школьников и студентов в эпоху информатизации было впервые отмечено не сегодня. Но именно в последние годы и даже месяцы проблема утраты ценностных понятий в сознании молодежи проявилась со всей очевидностью и уже осознается обществом как проблема в сфере национальной безопасности[1]. «Первый звонок» прозвучал тогда, когда в бундестаге вдруг выступил с докладом школьник из Нового Уренгоя, который покаянно и сочувственно говорил о пленном нацисте, находившемся после войны в советских лагерях. Текст доклада, повергший в тот момент общество в недоумение, свидетельствовал о том, что в школе подобный проект готовился с явной подменой понятий, когда в качестве невинно пострадавших вдруг были представлены плененные фашистские захватчики, немецкие агрессоры. А это уже не столько лингвистическая проблема, сколько проявление политических симптомов деформации ценностных основ в умах молодежи.

Совершенно очевидно, что при обострении ситуации на политическом пространстве, в период противостояния идеологий, роль родного языка неизмеримо возрастает как фактор формирования ценностного сознания растущей личности. При оценке исторических событий, в процессе обучения гуманитарным дисциплинам метапредметные умения критически мыслить сегодня, в период введения обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования, в значительной мере связаны с текстовой деятельностью обучающихся. Именно на уроках русского языка важно усилить роль ценностных понятий при анализе текстов общественно значимой тематики, при создании школьниками собственных речевых произведений в ходе написания итогового сочинения и выполнения заданий итоговой аттестации.

Наше исследование в области аксиологической методики обучения русскому языку и развития речи, проводимое с 2019 года, посвящено формированию ценностного сознания молодежи средствами родного языка[2]. Изначально мы сконцентрировали свое внимание на концептном отборе лексики, которая составляет основу языковой картины мира в части ее отражения исторической памяти народа. Базовыми ценностными понятиями в методической модели обучения были избраны концепты *отечество, честь, армия, воин, доблесть, героизм, подвиг*. Это послужило своеобразным откликом на события последнего десятилетия, когда историческая роль русского народа в освобождении мира от фашизма и гитлеровской Германии стала принижаться политическими силами за рубежом, когда накануне празднования 75-летия Великой Победы советского народа в Великой Отечественной войне особенно яростным нападкам подверглись факты истории и памятники павшим, что проявилось и в открытой борьбе против русского языка на территории Украины, и в конфликте идеологий и ценностей русского мира с западными идеологиями неонацизма.

Тексты художественных произведений, в которых получили свою лексическую репрезентацию избранные нами культурные концепты, отбирались по определенным критериям. В качестве основного был избран и обоснован критерий аксиологической ценности для сохранения исторической памяти о воинах России, о воинском служении, о долге и чести русского воина, о воинах древней Руси, о выдающихся русских полководцах. При этом в исследовании было убедительно показано, что подобные тексты, в которых присутствуют прецедентные имена (в том числе и прецедентные имена-регионализмы), особенно если произведения написаны выдающимися мастерами художественной прозы, оказывают мощное позитивное воздействие не только на ум, но и на эмоции читателей, и прежде всего читателей молодых.

В ходе исследования были использованы методы анализа теоретических трудов в области аксиологической педагогики и возрастной

психологии, изучены данные когнитивной семантики о лексико-семантических связях, являющихся средством категоризации лексикона и языковой картины мира развивающейся личности. Обобщены вопросы становления ценностей и смыслов в молодежной аудитории в эпоху информатизации и цифровизации[3]. Важным этапом в исследовании стало проведение анкетирования школьников и студентов по вопросам, связанным с их ценностными предпочтениями при определении своего будущего, с осознанием жизненных ценностей и самоопределением.

В лингвометодической части проводимого исследования были реализованы методы контент-анализа организационных документов, регулирующих содержание обучения русскому языку на уровне основного и среднего общего образования, в частности, обновленные в последние два года программы по русскому языку.

Метод эксперимента был осуществлен при разработке и апробации модели обучения русскому языку с использованием созданной текстотеки, содержащей тексты о выдающихся полководцах и воинах России. Особое место в хрестоматии заняли отрывки из художественных произведений о М. Д. Скобелеве, рязанце по отцу и деду, герое русско-турецкой войны 1877–78 гг., полководце, ставшем национальным героем Болгарии, и другие лингвокраеведческие тексты[4].

Интеграция учебных материалов аксиологической направленности с организацией проектной деятельности школьников и студентов с помощью цифровых ресурсов, с внеклассной воспитательной работой, объединенной единой целью и тематикой, — все это позволило комплексно решать задачи, поставленные в обновленных Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования, и добиваться не только предметных, но также личностных и метапредметных результатов.

Покажем на конкретном примере, как в основу содержания обучения русскому языку на материале патриотического дискурса произведений о русских воинах и полководцах были положены, в частности, отрывки из романов выдающегося русского писателя-баталиста Бориса Васильева, в которых описывается личность и подвиги генерала М. Д. Скобелева — «полководца, Суворову равного», не проигравшего ни одного сражения. Произведения писателя-фронтовика Б. Васильева всегда отличались яркими художественными образами русских солдат и офицеров, являвших собою пример чести и доблести, мужества и милосердия, а русская армия неизменно представала в своей изначальной миссии армии-освободительницы. Сегодня этот материал приобретает особую значимость и звучание[5].

Задание 1. Прочитайте текст. Выполните задания 2–6.

— (1) Тут неподалеку живет в пещерном затворе весьма, говорят, умный и проницательный старик. (2) Представляешь, Михаил, солдат из старове-

ров попадает к горцам в плен, трижды пытается бежать, и трижды его ловят. (3) А потом вдруг по доброй воле он переходит в ислам, два раза совершает пеший хадж в Мекку, удостаивается зеленой чалмы, женится, дети у него. (4) И снова — вдруг! — возвращается к нам, пытается проповедовать преимущества магометанства, но церковь грозит ему нешуточными карами, и он от греха подальше роет себе пещерку и тихо живет там, исцеляя страждущих телесно и духовно. (5) Я хочу этого странного двоеверца-отшельника послушать. (6) Пойдешь со мной?

— (7) Пойду, — сразу же согласился любознательный Михаил Дмитриевич. — (8) Он что же, будущее предсказывает?

— (9) Нет, грехом это полагает, вторжением в дела, одному Господу Богу подведомственные. (10) Но ответы на различные вопросы, говорили мне, дает прелюбопытнейшие и пренеожиданнейшие. (11) Так что готовь вопросы, Михаил.

— (12) У него — свои условия, — пояснял он по дороге. — (13) Вопросы можно и по бумажке читать, это он дозволяет. (14) Но ответы записывать никак невозможно. (15) Коли заметит, что записываете, тут же всякий разговор прекратит. (16) Говорит, будто душа сама запоминает, что для нее самое главное. (17) Вот что она запомнит, то и есть сама суть ее.

(18) Прибыли к пещерке, вырытой самим отшельником в крутом обрыве рядом с бьющим из-под камня ключом с холодной чистой водой. (19) Скобелев, пригнувшись, прошел узким и низким ходом и попал в некое пространство с нависающим потолком, обшитым досками и слабо освещенным смоляным факелом. (20) Поздоровался, обождал, пока глаза привыкнут к полумраку, и увидел плотного широкоплечего старика с зеленой чалмой на голове, сидевшего на потертом коврике, скрестив по-турецки ноги и перебирая в руках коричневые старые четки.

— (21) Спрашивай, что хотел, — глуховатым голосом безо всяких интонаций сказал старик.

(22) Скобелев развернул листок, откашлялся. (27) Ему почему-то вдруг стало неуютно.

— (23) Кого можно назвать героем?

— (24) Того, кого не потрясает взгляд красавицы.

— (25) Кого можно сравнить со светом луны?

— (26) Скромного человека.

(27) Старик отвечал мгновенно, ни на секунду не задумываясь. (28) Ответы словно сами собой срывались с его языка, и Скобелеву это очень понравилось.

— (29) Кто есть истинный друг?

— (30) Тот, кто удерживает от зла.

— (31) Что служит украшением речи?

— (32) Истина.

— (33) Что непобедимо в этом мире?

— (34) Справедливость и терпение.

— (35) Что дается человеку труднее всего?

— (36) Знание без гордости, геройство с кротостью, богатство со щедростью.

— (37) Что есть вечное беспокойство?

— (38) Молодость, богатство, праздная жизнь.

— (39) Тогда что же есть сама жизнь?

— (40) Миг.

— (41) Миг?..

(42) Старец промолчал, и Скобелев вышел от него весьма озадаченным.

(43) На другой день генерал Мурашов уезжал в Тифлис. (44) Скобелев провожал его целый перегон, до следующей почтовой станции, где они тепло распрощались.

— (45) Запомнил ли что из вчерашних ответов? — спросил Петр Николаевич.

— (46) Только одно: что есть жизнь?

— (47) И что же ответил старик?

— (48) Миг.

(49) Михаил Дмитриевич сказал это слово, как-то особенно выделив, точно подчеркнул его. (50) Генерал задумчиво покачал седой головой, улыбнулся:

— (51) Это ведь не ты запомнил, Миша, это душа твоя запомнила. (52) Стало быть, миг — девиз всей твоей жизни. (53) Лови его, Михаил, всегда вовремя лови!..

(По Б. Васильеву)[6].

Задание 2. В каком варианте ответа содержится информация, ответ на вопрос: «Почему Михаил Дмитриевич Скобелев произнес слово «миг», «как-то особенно выделив, точно подчеркнув его»?

1) Ему очень понравилось, как произнес это слово старик, поэтому он выделил его.
2) Это слово запомнила душа М. Д. Скобелева, и он произнес это слово, особенно выделив его.
3) Он был озадачен отъездом в Тифлис генерала Мурашова, поэтому произнес это слово с особенной интонацией.
4) Он произнес слово «миг» с особенной интонацией после того, как генерал Мурашов объяснил ему, что миг — девиз всей его жизни.

Задание 3. Укажите номер предложения, в котором средством выразительности речи является олицетворение.

1) Михаил Дмитриевич сказал это слово, как-то особенно выделив, точно подчеркнул его.
2) На другой генерал Мурашов уезжал в Тифлис. Скобелев провожал его целый перегон, до следующей почтовой станции, где они тепло распрощались.
3) Что способно грызть сердце до самой смерти?
4) Скобелев, пригнувшись, прошел узким и низким ходом и попал в некое пространство с нависающим потолком, обшитым досками и слабо освещенным смоляным факелом.

Задание 4. Замените разговорное слово «обождал» в предложении 20 стилистически нейтральным синонимом. Напишите этот синоним.

Задание 5. Напишите сочинение-рассуждение, объяснив, как вы понимаете фразу генерала Мурашова, сказанную Скобелеву при прощании: «Стало быть, миг — девиз всей твоей жизни».

Задание 6. Как вы понимаете значение словосочетания «истинный друг»? Дайте свое определение. Согласны ли вы с ответом старца на этот вопрос? Напишите сочинение-рассуждение на тему «Каким должен быть настоящий друг?».

Ключи к заданиям: 2) 2; 3) 3; 4) подождал.

Как следует из результатов апробации разработанных материалов в процессе ценностно ориентированного обучения на уроках русского языка, проведения внеклассных, внешкольных и региональных мероприятий в Рязанской области, посвященных юбилею генерала М. Д. Скобелева, похороненного на родине предков, такая целенаправленная работа по становлению ценностных ориентаций современной молодежи позволяет предупреждать подмену ценностных понятий в сознании растущей личности, достойно отвечать на вызовы времени и попытки при-

низить роль России в мировых исторических событиях, способствует сохранению исторической памяти народа.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гавва Р. В., Молчан Э. М.* Духовно-нравственные ценности как основа национальной безопасности в цифровую эпоху // Logos et Praxis. 2020. Т. 19, № 1. С. 141–146.

[2] *Архипова Е. В.* Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М. Д. Скобелева) // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3 (47). С. 64–70; *Архипова Е. В.* Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 19–21.

[3] *Квашенко Н. Ю.* Влияние инфосферы на ценностные установки личности в цифровой культуре // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 19–29; *Пшеничникова Л. Л.* Трансформация ценностно-смысловой сферы личности в условиях модернизированного общества // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 399–400.

[4] *Архипова Е. В.* Лингвокраеведческий текст и прецедентные имена в аксиосфере языковой личности (лингвометодический аспект) // Наука и культура России. 2019. № 1. С. 69–73.

[5] *Архипова Е. В., Прошлякова М. Р.* Лингводидактический потенциал концепта «служение» в текстах военной прозы Б. Васильева // Русская филология и национальная культура. 2024. № 1 (10). С. 30-44. DOI 10.37724/g4117-7653-4108-s

[6] *Васильев Б. Л.* Скобелев, или Есть только миг. М.: Вече, 2004. 261 с. С. 31–34.

Arkhipova, E. V.

Ryazan State University named for S. A. Yesenin

EVOLVEMENT OF VALUE ORIENTATIONS OF THE YOUTH IN THE PROCESS OF THE RUSSIAN LANGUAGE LEARNING IN THE DIGITAL EPOCH ON THE MATERIAL OF PATRIOTIC DISCOURSE

The article is dedicated to a depiction of an axiological model of the Russian language teaching in the aspect of value consciousness of the youth in the digital epoch on the material of patriotic discourse of works about outstanding commanders and warriors of Russia. Methodical factors are discussed which ensure a teaching system building on the basis of axiologically oriented texts in which cultural concepts such as *service, fatherland, honor*, *army, warrior, valor, heroism, exploit* are realized. Tasks which are similar to control-and-measuring materials of final assessment are suggested. The tasks are based on the texts from fiction works about an outstanding Russian commander M. D. Skobelev. A specific role of linguoregional texts is shown in which precedent-setting names of heroic warriors of the Russian origin are realized (by the example of Ryazan region).

Keywords: the Russian language; axiology; teaching methods; value consciousness; patriotic discourse; M. D. Skobelev.

Асташкин Антон Григорьевич,
Бабуркина Евгения Вячеславовна,
Ямалетдинова Альмира Мухаметовна

Уфимский университет науки и технологий, Россия

for-materials@yandex.ru; baburkena98@gmail.com; almira27@mail.ru

ЦИФРОВЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И ИНТЕРАКТИВНЫЙ МЕДИАКОНТЕНТ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

В статье рассматривается эффективность цифровых инструментов и интерактивного медиаконтента в лингводидактике. Акцентируется внимание на том, что в условиях цифровизации необходимо менять инструментарий обучения. Делается вывод о том, что медиаконтент можно рассматривать как инструмент обучения, а в некоторых случаях и как объект обучения.

Ключевые слова: медиаконтент; образование; инструментарий; цифровизация; образовательный процесс.

Цифровизация системы образования, сопровождаемая переводом в цифровой формат учебных материалов и автоматизацией коммуникативных и дидактических процессов, справедливо считается революцией. Меняются «правила игры» образовательного пространства, трансформируются базовые модели, логика процесса, а также инструментарий производства и передачи информации. Перед учителями встают нетривиальные задачи и вызовы: управление мотивацией учеников, взаимодействие с цифровым поколением, поиск оптимальных форм управления цифровым контентом. В современных условиях требует корректировки и сам инструментарий обучения, как того требуют особенности восприятия обучающихся и динамически изменяющиеся запросы рынка образовательных услуг.

«Зоны риска» процессов цифровизации образования описаны весьма подробно: это дегуманизация образовательного процесса, нивелирование воспитательного компонента, снижение роли личности преподавателя, превращение его в «генератор образовательного контента»[1]. Ситуация усугубляется изменением базовых навыков субъекта обучения. Новые поколения рискуют стать полноценными поколениями так называемых «цифровых аборигенов», которые уже сейчас начинают уверенно пользоваться видеохостингом Youtube прежде, чем учатся читать[2]. Клиповое мышление и сформировавшаяся с детства привычка к малым мобильным форматам мультимедийного контента снижает эффективность традиционных форм и методов обучения и инструментов формирования профессиональных навыков[3].

Полноценное «цифровое поколение», родившееся в цифровой среде, потребляющее персонализированный медиаконтент, не умея читать и привыкшее искать, но не запоминать и структурировать информацию

скоро пойдет в первый класс. К их приходу нам нужно быть во всеоружии. Следует обратить пристальное внимание на лингводидактику и заняться теоретической и технологической разработкой инструментов, которые позволят осуществить «экологичную» цифровизацию гуманитарного блока, сохранив его ценностные и культуротрансляторные функции.

Наиболее перспективными технологиями, позволяющими адаптировать лингводидактические процессы к современным условиям, по нашему мнению, являются технологии геймификации и интерактивного медиаобучения как его части. Под геймификацией мы понимаем систему принципов организации процесса взаимодействия с обучающим контентом, основанную на принципах и технологиях современного гейм-дизайна, способствующую глубокому вовлечению и удержанию аудитории и максимизации качества освоения профессиональных навыков.

Теория геймификации в первом приближении разработана. Исследователи выделяют системность, органичность, ориентированность на собственные результаты как основные черты геймификации. Важно отметить, что от собственно игр геймификацию отличает неимитационный характер[4]. Во многом соглашаясь с исследователями, считаем необходимым отметить, что гейм-дизайн, на который опирается геймификация, непрерывно развивается, особенно сильно меняются методики вовлечения и удержания игроков. Геймификация просто «не успевает» за игровым дизайном.

Цифровизация же, в свою очередь, предлагает полностью автоматизированную, персонифицированную интерактивную среду, оптимальную для внедрения данных технологий на качественно новом уровне. На данный момент количество принципиальных изменений настолько велико, что требует системного обновления подхода к геймификации образования. Однако при общей разработанности предметная реализация данных трендов, в частности, в преподавании литературы и в лингводидактике, недостаточна. Как мы уже отмечали ранее, причина — в отсутствии описанных принципов полноценной, но органичной интеграции.

Интерактивное медиаобучение, как частный случай геймификации образовательного процесса в условиях цифровизации, позволяющий положить начало разработке данной проблемы, подразумевает взаимодействие с медиаконтентентом как с инструментом и в ряде случаев — объектом обучения[5]. Сама идея использования медиаконтента не нова: мультфильмы с субтитрами на уроках английского языка мы смотрели на видеокассетах еще в 90-х. Однако в контексте процессов цифровизации и распространения цифрового контента эта идея расцветает новыми красками, позволяя модернизировать и перевести в цифровой формат целый ряд аспектов образовательного процесса, сохранив их сущностные характеристики. В качестве примера реализации данной концепции мы приводим один из разработанных и реализованных уроков (модулей).

Прежде чем использовать медиаконтент на уроках русского языка и литературы, необходимо выявить интересы целевой аудитории. В нашем случае это дети школьного возраста 13–14 лет. Мы провели опрос, в котором задействовали две образовательные организации Уфы: МБОУ «Гимназия № 86» с углубленным изучением иностранных языков и МБОУ «Школа № 98». Из каждой школы в опросе участвовали по 3 седьмых класса. Мы заранее запросили данные об успеваемости учеников, чтобы соотнести их с результатами теста и выявить взаимосвязь уровня знаний и мотивации и характера информационных запросов.

В школе № 98 было опрошено 87 учеников. По данным опроса, с понятием «медиаконтент» из всего массива семиклассников знакомы 11 человек. Вместе с тем, частота использования данного контента в данной группе весьма высока: 98% аудитории регулярно обращаются к видеохостингу YouTube., из них 97% предпочитают развлекательный медиаконтент, 92% — обзоры на компьютерные игры и 23% изучают развивающий контент.

В МБОУ «Гимназия № 86» в исследовании принимали участие 85 учеников. Понятие медиаконтента в общих чертах было знакомо практически всем. Частота использования медиаконтента остается высокой. Данная аудитория также предпочитает посещать платформу YouTube, семеро изредка посещают платформы RuTube и Twich.

Востребованный медиаконтент аудитории с высокой мотивацией: развлекательный медиаконтент — 91%; обзоры на компьютерные игры — 69%; развивающий контент — 81%.

Один из немногих общих интересов для двух групп учеников в общеобразовательной школе и гимназии — произведения компании «Мельница». Соответственно, было принято решение построить пробный урок русского языка на основе трейлера к мультфильму «Иван-Царевич и Серый Волк — 5» для работы с материалом урока «Повторение орфографии и пунктуации». Ролик наполнен сложными и простыми предложениями, словами с орфографическими правилами, что при учете интересов аудитории делает его пригодным в качестве инструмента обучения.

Согласно принципам геймификации, комплекс заданий, связанный с данным контентом, должен быть многоступенчатым, с учетом возрастающей «кривой сложности» и локальными достижениями. Следуя логике цифровизации, мы должны обеспечить интерактивное взаимодействие с элементами контента в комфортной цифровой среде, полную автоматизацию выполнения и проверки заданий. Соблюдая гуманистические основы дидактики, мы стремились создать условия для продуктивной живой коммуникации между учениками, содействовать формированию ценностных установок обучающихся. Не все, к сожалению, можно реализовать одновременно. Так, воспитательная ценность данного образца массовой культуры несколько сомнительна, что окупается живейшим интересом обучающихся и их мощной мотивацией.

В соответствии с описанными выше установками задания в рамках этого модуля были организованы следующим образом. Комплекс упражнений был разделен на две группы. Первая группа реализована в среде электронного обучения «Русский Moodle», рассчитана на самостоятельное выполнение и автоматическую проверку. Просмотр ролика прерывался орфографическими заданиями, связанными со словами, прозвучавшими секундой ранее. Механика выполнения этих заданий носила интерактивный характер: вписывание слова или буквы, перетаскивание, соединение элементов и т. д. Например, ролик прерывается на словах *каждую ноч(?)*, и перед учеником стоит задача: оставить место вопроса пустым или вставить мягкий знак. Следующее задание ученика ждёт на словах *всё тот(же)*, которое заключается в выборе слитного, раздельного или дефисного написания частицы *же*.

При неверном ответе учащемуся предлагается повторить правило и выполнить несколько дополнительных упражнений на закрепление. Когда ролик останавливается на реплике: *Целая мультивселенная / мультик-вселенная*, ученик выбирает вариант с одной буквой *н*, программа демонстрирует окошко с правилом *Н–НН*, далее предлагает задания: *болезне(н/нн)ый, огне(н/нн)ый, серебря(н/нн)ый, эволюцио(н/нн)ый, оловя(н/нн)ый*. После этого работа с роликом продолжается. В конце этой части, в зависимости от количества набранных баллов, ученик получает «достижение» (виртуальную наклейку) с именем героя, соответствующего его оценке. Например, значок с трехголовым «Змеем Горынычем» — отметка «три», «Серый Волк» за отметку «четыре», «Кот Ученый» говорят об оценке «пять», остаться без «достижения» — неудовлетворительная отметка, следует пройти задание еще раз. Интерфейс и компоновка заданий оптимизированы под мобильные устройства, что позволяет обеспечить непрерывность процесса обучения и дает возможность обучающемуся выполнять задания в наиболее комфортной оффлайн- и онлайн-среде.

Второй блок заданий выполняется очно, в процессе урока. Здесь содержатся более сложные упражнения на пунктуацию. Ученики делятся на группы в зависимости от полученных «достижений» таким образом, чтобы в каждой команде были различные «герои» — и «сильные» и «слабые» ученики. В зависимости от характера отношений внутри учебного коллектива это правило можно изменить для достижения наиболее комфортной и продуктивной среды.

Соревнования между группами не объявляется, счет не ведется. Соответственно принципам геймификации, ученики ориентированы на собственные достижения и «рост над собой» в составе маленькой группы, а не на самоутверждение за счет одноклассников. Схема работы с материалом схожая. Ученики просматривают ролик и выполняют задания, связанные с пунктуацией в прозвучавших предложениях, обсу-

ждают варианты, дают и озвучивают ответ. Технически эту часть можно организовать «традиционно», через преподавателя, либо с использованием образовательной платформы, тогда каждая попгруппа будет работать с компьютером.

В нашем случае, класс делился на 3 подгруппы, задача каждой группы — записать свою часть ролика (на экране будут высвечиваться большие цифры 1,2,3), соблюдая правила пунктуации. Затем ученики формулируют правила каждого знака препинания, поскольку им необходимо будет озвучивать их классу. Другие группы смогут добавить информацию или поправить одноклассников.

Мы провели урок русского языка с использованием данного медиаконтента. Действительно, видеофрагмент быстро привлёк к себе внимание учеников. Они с интересом записывали текст, просили перемотать, чтобы расслышать слова, исправляли друг друга при неверном написании. Работа с получившимся текстом прошла эффективно, учащиеся расставляли запятые, задавали вопросы, вспоминали различные темы русского языка. Таким образом, у учащихся появился интерес, они постепенно привыкали к изучению того контента, который смотрели. В процессе урока мы обратили внимание аудитории на высокое качество и сложную организацию текста заинтересовавшего их ролика. У учеников появилось понимание того, для чего они изучают предмет, как его можно использовать в своих увлечениях.

Очевидно, что у наших аудиторий серьезно отличается уровень культуры потребляемого контента. У менее мотивированной группы предпочитаемый контент наполнен простыми эмоциями и нецензурной лексикой, вторая аудитория выбирает каналы с более качественным материалом, даже если он развлекательный.

Таким образом, педагог выбирает медиаконтент, опираясь на культурный уровень аудитории, на её интересы, на качество знаний, на мотивацию, не забывая про этические и нравственные правила школьных уроков. Учитывая список ограничений, количество вариантов может быть весьма ограничено.

Для реализации этой задачи преподавателю необходимо находиться в культурном и информационном пространстве своих учеников. В поиске нужного медиаконтента учитель может обратиться к медиаплощадкам (YouTube, «Яндекс Дзен», «ВК видео» и др.), социальным сетям, в которых зарегистрированы обучающиеся. Последние имеют заметный потенциал в вопросах изучения интересов аудитории. Именно в социальной сети школьники освещают свои предпочтения и взгляды в виде видеороликов, подписок на «паблики» и сообщества, аудиозаписей или просто фотографий медийных личностей.

Такой подход серьезно увеличивает производственные издержки преподавателя, требуя разработки индивидуальных и, что хуже, «одно-

разовых» заданий для каждой подгруппы, тогда как принципы цифровизации предполагают автоматизированную оптимизацию образовательных процессов и должны качественно увеличивать производительность и эффективность учителя при снижении его временных издержек. Другая проблема — требования к цифровым компетенциям педагога, часто превосходящим уровень даже «цифровых гуманитариев».

Одним из наиболее сложных вызовов нам представляется реализация курса на отстройку от западной художественной культуры и тотальное «импортозамещение» информационных и развлекательных продуктов. Это дополнительно сужает спектр возможных материалов и ужесточает требования к их отбору, вынуждает к более глубокому изучению контента информационных платформ, как «вширь», для поиска перспективных отечественных информационных проектов на стадии их становления, так и «вглубь», дабы избежать трансляции нежелательных ценностей и установок

Названные противоречия требуют дальнейшей разработки и технологических решений, связанных с созданием «платформы-посредника», которая будет отбирать и рекомендовать учителям корректный, с точки зрения нравственности и идеологии контент, соответствующий «естественной» информационной повестке подростковых аудиторий.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Стариченко Б. Е.* Цифровизация образования: иллюзии и ожидания // Педагогическое образование в России. 2020. С. 56.

[2] *Игнатова Н. Ю.* Цифровые аборигены: взгляд со стороны // Открытое и дистанционное образование. 2017. № 1 (65). С. 60.

[3] Там же. С. 60.

[4] *Орлова О. В., Титова В. Н.* Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. 2015. № 9 (162). С. 60–64.

[5] *Иванова М. А.* Понятие «Объект обучения» в субъект-субъектной модели образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 4. С. 9.

Astashkin, A. G.; Baburkina, E. V.; Yamaletdinova, A. M.

Ufa University of Science and Technology, Russia

DIGITAL TOOLS AND INTERACTIVE MEDIA CONTENT FOR LINGUODIDACTICS UNDER THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

The article discusses the effectiveness of digital tools and interactive media content in linguodidactics in circumstances of digital era. The authors highlight the method of effective use of media content in the process of teaching school-age children. Attention is focused on the fact that in the context of digitalization it is necessary to change the teaching tools. It is concluded that media content can be considered as a learning tool, and in some cases as an object of learning. This article may be useful to specialists in pedagogical activity.

Keywords: media content; education; tools; digitalization; educational process.

Афанасьева Нина Дмитриевна,
Захарченко Светлана Сергеевна,
Могилёва Ирина Болеславовна

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Россия

afan-nina@yandex.ru; sveta.zakharchenko@gmail.com; mogilevairina@yandex.ru

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается последовательный процесс формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык на кафедре русского языка МГИМО МИД России. Основное внимание авторы статьи уделяют всем этапам учебно-методической работы преподавателей в бакалавриате и созданным на кафедре учебникам и учебным пособиям, которые используются в учебном процессе и вызывают большой интерес учащихся. Иностранцы, знакомясь с грамматическими явлениями, получают информацию на языковом материале, отражающем быт, культуру, историю России, национальный характер русского человека, современные реалии русской жизни.

Ключевые слова: лингвокультурология; межкультурная коммуникация; языковая картина мира; коммуникативная компетенция; национально-культурная специфика страны.

Лингвокультурология как научная дисциплина, соединившая лингвистику и культурологию, предметом изучения которой являются те факторы, которые связывают науку о языке и науку о культурном развитии, заставила по-новому взглянуть на преподавание иностранного языка. Сейчас является общепризнанным, что изучение иностранного языка невозможно без проникновения в культуру народа, без знания его духовных и материальных ценностей, его мировоззрения, морали, религии, жизненных ориентиров. Язык становится не только средством общения, но и средством приобщения к культуре другого народа.

Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку помогает обеспечить межкультурную коммуникацию, сформировать умение адекватно использовать русский язык в различных ситуациях общения. Именно такой подход наиболее эффективен для формирования и совершенствования коммуникативной компетенции иностранных студентов. Обучение русскому языку как иностранному — это непрерывный процесс вхождения в культуру, историю страны изучаемого языка. Как отмечает С. Г. Тер-Минасова, каждый урок становится практикой межкультурной коммуникации, так как «за каждым словом стоят обусловленные национальным сознанием представления о мире»[1].

Процесс формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык, должен совершаться поэтапно, последовательно. В качестве примера рассмотрим опыт

работы по преподаванию русского языка как иностранного на основе лингвокультурологического подхода, осуществляемой со студентами МГИМО МИД России на кафедре русского языка. На первом этапе обучения иностранцы, знакомясь с грамматическими явлениями, получают информацию на языковом материале, отражающем быт, культуру, историю России, национальный характер русского человека. В учебнике «Русский язык как иностранный», созданном коллективом авторов кафедры русского языка МГИМО МИД России[2], в фонетических заданиях первых разделов представлены слова и словосочетаний *Россия, Москва, Арбат, русский язык* и др., а в первых микротекстах следующих разделов речь идет о русской семье, друзьях, жизни в городе и т. д., отражающие реалии современной жизни.

Далее в первой части учебника разделы посвящены посещению поликлиники, истории больниц в России, магазинам, кафе и ресторанам. Этот материал помогает студентам адаптироваться к новым для них условиям. Материал второй части учебника (разделы «Мои права», «География России», «Государство. Государственные символы и праздники», «Культура в России и за рубежом» и др.) способствует постепенному переходу студентов к изучению важного аспекта — научного стиля речи. Учебные пособия по истории России[3], основам государства и права[4], политологии[5], также созданы преподавателями кафедры на материале, отражающем точки зрения российских учёных.

Использование видеоматериалов и кинофильмов мотивирует студентов изучать естественную речь, так как предоставляет для восприятия и культурологический материал, и темы для обсуждения и выражения собственного мнения, и инструменты для выстраивания коммуникации на русском языке. Фильмы дают возможность студентам увидеть, как ведут себя обычные люди в разных ситуациях общения, помогают понять ценности, которые являются нравственными ориентирами для российского общества. Студенты начинают работу с фильмами в аудитории под руководством преподавателя: сначала специальные учебные фильмы для начинающих с упражнениями, предваряющими просмотр видеосюжета, и заданиями по результатам просмотра, затем мультфильмы, небольшие фрагменты художественных фильмов уровня, соответствующего уровню языковой подготовки студентов.

Для достижения более эффективных результатов при обучении иностранных студентов русскому языку необходимо тесно связать изучение лексики, грамматики, стилистики языка с национальной культурой русского народа. Отбор текстового, аудио- и видеоматериалов, разнообразные приёмы и методы работы направлены на получение учащимися фоновых знаний, без которых не может происходить полноценная коммуникация, понимание духовных ценностей русского человека, его «русской души». Обращение к этим материалам способствует формиро-

ванию у студентов новой языковой картины мира, расширению кругозора, лингвокультурологической компетенции.

Важно отметить, что многие особенности мышления и поведения русских людей тесно связаны с христианской религией, с православием, поэтому по многочисленным просьбам иностранных студентов преподаватели кафедры русского языка создали учебное пособие «Основы православной культуры»[6]. Если человек не знаком с данными основами, ему трудно понять многие этические нормы русского общества, образ жизни, отношение к материальным и нравственным ценностям, проблемы литературных произведений и многое другое. Знакомство с православием позволяет расширить темы для обсуждения на занятиях. Тексты пособия информируют студентов об отличиях православной церкви от католической, о принятии христианства на Руси, о правилах поведения в православном храме.

Авторы включили в эту книгу советы, как правильно одеться, собираясь посетить православную церковь, что делать при входе в храм. Далее речь идёт о самых известных православных святых (Борис, Глеб, Александр Невский, Матрона, Иоанн Кронштадтский и др.), об основных православных праздниках (Рождество, Пасха) и нравственных догмах православной церкви. Приложение включает в себя специально отобранные библеизмы (устойчивые выражения, связанные с текстом Библии), часто употребляемые в речи и необходимые для понимания, но вызывающие трудности у иностранных учащихся. Расширяя лексический запас, приобретая навыки разных видов чтения, совершенствуя грамматические навыки, иностранные студенты не только получают знания о православной культуре, но и начинают понимать мир русского человека, его духовно-нравственные ориентиры.

На следующем этапе обучения русскому языку лингвокультурология выделяется как отдельный аспект. Помимо получения знаний по грамматике, изучения научного стиля речи, студенты, на занятиях с которыми привлекается учебное пособие «Недаром помнит вся Россия»[7], получают возможность познакомиться с историческими личностями конца XIX — начала XX века. В этой книге разделы посвящены политическим и культурным деятелям того времени — Николаю II, П. А. Столыпину, С. Ю. Витте, Ф. Н. Плевако, А. Ф. Кони, братьям Третьяковым и др. Это пособие способствует совершенствованию навыков интеллектуального анализа как языковых явлений, так и явлений исторического прошлого России. Важное место в каждом разделе занимают культурологические и лексические комментарии. Чтобы многосторонне охарактеризовать того или иного исторического деятеля, авторы включили в пособие дополнительные материалы — воспоминания современников, членов семей. Например, в разделе, посвященном жизни и деятельности П. А. Столыпина, учащиеся с помощью культурологического коммента-

рия узнают значения слов *«кадеты», «эсеры», «анархизм»* и др., а лексический комментарий раскрывает значения слов, приводя синонимы, описывая предмет или явление (*«крушение — авария»*). Воспоминания дочери Столыпина, замечания известных историков конца XIX — начала XX века о его характере позволяют студентам понять многогранность этой исторической личности.

Вызывает большой интерес работа по материалам учебного пособия «Иностранцы на службе России»[8], созданного коллективом преподавателей кафедры русского языка МГИМО с целью развития навыков изучающего чтения, проведения смыслового анализа текста для дальнейшего формирования лингвокультурологической и коммуникативной компетенций. В пособие включены тексты, рассказывающие о жизни известных исторических деятелей иностранного происхождения, оставивших заметный след в истории России (Ф. Лефорт, Б. Растрелли, В. Беринг, П. Багратион и др.). Комментарии, лексические и грамматические задания не только способствуют укреплению фоновых знаний студентов, расширению их кругозора, но и активизируют познавательную деятельность учащихся, направляя их усилия и на восприятие учебного материала, и на развитие творческих способностей.

Художественная литература является если не главной, то одной из важных составляющих процесса обучения студентов-иностранцев русскому языку. Именно в ней заключается культурологическая информация, которая позволяет ознакомиться с различными реалиями русского быта, традициями и обычаями. На занятиях в группах иностранных студентов, как правило, даются сведения о самых значимых русских писателях и поэтах. В их биографиях обращается внимание на наиболее важные события жизни и творчества, на их взгляды и мировоззрение. Чтение художественных текстов (отрывков, фрагментов) — второй этап знакомства с произведениями русских авторов. Мультимедийные средства помогают визуализировать полученные знания (просмотр фрагментов фильмов, телепередач, документальных фильмов).

В дальнейшем учащимся предлагается написать эссе по проблеме, затронутой в изучаемом произведении, или по теме, затронутой на страницах произведения и представляющей для них интерес, либо выступить с докладом-презентацией. Это особенно важно для того, чтобы показать неразрывную связь времен и поколений. Таким образом формируется коммуникативная компетенция, развивается монологическая и диалогическая речь учащихся, происходит своеобразная интеграция предметов (литература, история, философия, география), что позволяет говорить о полифункциональном значении изучения литературы. Знакомясь с русской литературой даже в столь неполном объеме, студенты-иностранцы получают не только знания о грамматических, лексических и синтаксических особенностях русского языка, не только расширяют

фоновые знания, но и осознают величайший гуманистический посыл, содержащийся в произведениях русских писателей и поэтов, что делает изучение литературы иностранными учащимися особенно важным.

На кафедре русского языка МГИМО существуют программы по изучению русской литературы, построенные в хронологической последовательности, начиная с авторов XIX века и заканчивая современными. Например, студенты 3-го курса бакалавриата, изучая произведения А. П. Чехова, обращают внимание на интересные факты биографии писателя (медицинское образование, первые литературные опыты в написании юмористических рассказов, обретение собственного стиля изложения). В программу входят такие рассказы Чехова, как «Смерть чиновника», «Толстый и тонкий», «Хамелеон», «Анна на шее» и «Человек в футляре». На примере этих рассказов студенты узнают о реальном историческом отрезке того времени, о социальной несправедливости, царящей в обществе, о бездуховности чиновничества и о потере человеком нравственных ориентиров. В некоторых эссе и презентациях учащиеся проводят параллели с историей собственной страны и литературными произведениями национальных авторов. Просмотр фильмов по произведениям Чехова раскрывает представление студентов о том времени, а чеховские герои обретают зримые черты. По рассказу «Хамелеон» учащиеся поставили спектакль, который был показан на сцене и имел большой успех у зрителей.

Работа лингвокультурологической направленности ведётся преподавателями не только на занятиях русского языка, но и вне аудитории. Для более глубокого погружения в российскую действительность организовано посещение музеев Москвы, выставок, театров и пр. На кафедре создано учебное пособие «Город древний, город чудный...»[9], которое используется перед каждой экскурсией для иностранных студентов.

Каждый семестр зарубежные учащиеся под руководством преподавателей кафедры готовят тематические вечера, на которых они исполняют песни на русском языке, читают стихи, разыгрывают сценки. По мнению участников таких вечеров и их зрителей, такие встречи им необходимы, так как в условиях неформального общения с преподавателями и русскими студентами они получают ценную дополнительную информацию об особенностях речевого поведения, применяемых в России речевых тактиках и стратегиях. Как отмечал И. А. Стернин, русские песни содержат в себе и приветствия, и пожелания, и поддержку, и благодарность, и сочувствие, и жалобу — всё, что существует в речевом общении русских людей[10].

На протяжении длительного времени на кафедре работает студенческий дискуссионный клуб «Русское слово», на заседаниях которого студенты имеют возможность обменяться мнениями, впечатлениями о путешествиях, прочитанных книгах, просмотренных фильмах, встретиться с интересными людьми, обрести новых друзей.

Таким образом, обучение иностранных студентов русскому языку предполагает не только получение знаний о языке как системе и развитие навыков применения этих знаний, но и помогает студентам овладеть национально-культурной спецификой страны изучаемого языка, сформировать умение строить свое поведение в соответствии с этой спецификой. Лингвокультурологический подход в методике преподавания русского языка, который способствует постижению нового для инофонов мира, формированию вторичной языковой личности, является важным для работы в иностранной аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. С. 25.

[2] *Афанасьева Н. Д., Беляков М. В., Могилёва И. Б. и др.* Русский язык как иностранный: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2016. 350 с.

[3] *Абрамова Г. А., Лобанова Л. А., Молоткова Н. Н.* Учимся читать тексты по истории России. М.: МГИМО-Университет, 2018. 256 с.

[4] *Афанасьева Н. Д., Беляков М. В., Черненко Т. В.* Русский язык как иностранный. Основы государства и права. М.: МГИМО-Университет, 2023. 132 с.

[5] *Лобанова Л. А., Могилёва И. Б., Черненко Т. В.* Политология: учебное пособие по языку специальности. СПб: Златоуст,. 2012. 160 с.

[6] *Афанасьева Н. Д., Буробин А. В., Захарченко С. С. и др.* Русский язык для иностранцев. Основы православной культуры. М.: МГИМО-Университет, 2019. 102 с.

[7] *Афанасьева Н. Д., Буробин А. В., Корягина Л. И. и др.* Недаром помнит вся Россия: учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М.: МГИМО-Университет, 2015. 239 с.

[8] *Перевозникова А. К., Корягина Л. И., Апостолиди А. А. и др.* Иностранцы на службе России: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. В 2 ч. М.: МГИМО-Университет, 2018. 181 с.

[9] *Афанасьева Н. Д., Буробин А. В.* «Город древний, город чудный…». Экскурсии по Москве: учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М.: МГИМО-Университет, 2016. 129 с.

[10] *Стернин И. А.* Песня и русское общение // Коммуникативные исследования. Вып. 18. Песня как коммуникативный жанр / под ред. И. А. Стернина. Воронеж: Истоки, 2004. С. 3–6.

Afanaseva, N. D.; Zakharchenko, S. S.; Mogileva, I. B.

MGIMO University, Moscow, Russia

THE POLYFUNCTIONALITY OF THE LINGUOCULTURAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

The article discusses the sequential process of formation of linguistic and cultural competence among foreign students studying Russian at the Russian Language Department at MGIMO University. The authors of the article pay special attention to all stages of the teachers' educational and methodological work in the bachelor's degree and textbooks and teaching aids created at the department, which are used in the educational process and arouse a great interest among students. Foreigners, getting acquainted with grammatical phenomena, receive information based on linguistic material reflecting Russian the way of life, culture, Russian history, the national character of the Russian person, the modern realities of Russian life.

Keywords: linguoculturology; intercultural communication; linguistic picture of the world; communicative competence; national and cultural specifics of the country.

Ахмадсафина Елена Михайловна,
Русалеева Полина Андреевна

Кубанский государственный университет, Россия

schwarzbat@yandex.ru; rusal-p@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В ОБУЧЕНИИ СИНТАКСИЧЕСКОМУ РАЗБОРУ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ К ОГЭ И ЕГЭ

В статье рассматривается роль синтаксического разбора для подготовки учеников к ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку. Большая часть экзаменационных заданий связана с умением анализировать словосочетание и предложение, в том числе задания, связанные с грамматическими и пунктуационными умениями. В работе предложены игровые упражнения, которые помогут сделать изучение синтаксического анализа наиболее эффективным.

Ключевые слова: синтаксический разбор; пунктуация; государственный экзамен; методическая разработка.

В школьном курсе синтаксис изучается в течение всего периода обучения. С 5 класса начинается практика синтаксического разбора, который постепенно усложняется с каждым годом по мере прохождения новых тем. Изучение структуры словосочетания, предложения помогает не только правильно понять смысл высказывания, но и верно расставить знаки препинания. Важность данного вида разбора подчеркивают ученые Т. В. Ильина, Е. В. Сидорова, О. А. Швецова, которые пишут, что «выделяя в разборе различные признаки и по этим признакам квалифицируя синтаксические явления, учащиеся формируют аналитические способности»[1].

Анализ заданий основного государственного экзамена и единого государственного экзамена по русскому языку позволил выделить важность синтаксического разбора для решения следующего ряда заданий.

1. В ОГЭ задание пункта 2, где необходимо выполнить синтаксический анализ предложения, предполагает знание большого объема тем в области синтаксиса: способы выражения грамматической основы, понятие двусоставного, односоставного и неполного предложения, способы осложнения предложения (однородные члены, обособленные члены предложения, вводные конструкции), понятие простого и сложного предложения, виды сложных предложений, виды придаточных предложений. Также синтаксическому анализу посвящено задание 4 — анализ вида связи в словосочетании. Кроме того, без понимания синтаксических структур невозможно выполнение задания 3 — пунктуационного анализа.

2. В ЕГЭ выполнение заданий пунктов 8, 16, 17, 18, 19, 20, 21 также невозможно без навыков синтаксического анализа. В задании 8 проверяется знание грамматических норм. Для этого ученику важно уметь находить предложения с нужными синтаксическими структурами и понимать связь

между его компонентами. Задания 16–21 направлены на проверку пунктуационных умений. Н. С. Валгина отмечает, что «пунктуация в русском языке строится в значительной степени на синтаксической основе»[2]. Поэтому успешное выполнение невозможно без понимания структуры предложения. Задание 16 посвящено пунктуации при сочинительной связи. Ученик должен понимать, какие члены предложения являются однородными, видеть границы простых предложений, знать особенности постановки знаков препинания при фразеологизмах. В задании 17 — пунктуация при обособленных членах предложения — важно видеть границы оборотов, позицию определяемого слова по отношению к распространённому определению, понимать, в каких случаях обороты выступают как однородные члены, а в каких — нет. В 18 задании, которое посвящено обращениям и вводным словам, ученику нужно анализировать, связано ли предложенное для обособления слово (или конструкция) синтаксически с другими словами в предложении, какую функцию выполняет слово. В заданиях 19 и 20 особенно важно видеть границы простых предложений в составе сложного, а также знать особенности подчинения придаточных предложений и построения сложных предложений с несколькими видами связи. В задании 21 ученик анализирует правила пунктуации. Для этого необходимо понимать, какие именно синтаксические структуры влияют на постановку того или иного знака препинания.

Для выполнения всех вышеперечисленных заданий необходимо умение выполнять синтаксический разбор словосочетания, простого предложения, сложного предложения.

Начинать работу с синтаксическим разбором необходимо с анализа словосочетаний. Как показывает практика, ученикам трудно увидеть связи между компонентами предложения, им трудно задать вопрос от одного слова к другому, определить главное и зависимое, также бывают трудности в разграничении словосочетания и грамматической основы.

Для разбора словосочетания необходимо:

1) выделить его в предложении;
2) определить главное и зависимое слово, задать вопрос от главного слова к зависимому;
3) указать структурную схему словосочетания;
4) определить способ синтаксической связи (управление, согласование, примыкание);
5) указать грамматическое значение словосочетания[3].

Следующий этап — синтаксический разбор предложения. Прежде чем приступать к разбору, ученикам нужно научиться определять грамматическую основу предложения, отличать компоненты составных сказуемых от второстепенных членов предложения.

При выполнении синтаксического разбора ученикам необходимо прежде всего выделить грамматическую основу и определить, простое предложение или сложное.

Структура синтаксического разбора:

1) найти грамматическую основу, отметить второстепенные члены предложения. Указать части речи, которыми выражены члены предложения. На этом этапе необходимо определить, простое предложение или сложное. Для сложного предложения — количество простых предложений в составе и какие связи установлены между ними;
2) определить цель высказывания (повествовательное, побудительное, вопросительное) и интонацию (восклицательное, невосклицательное);
3) для простого предложения — охарактеризовать особенности грамматической основы (двусоставное, односоставное и его вид; полное, неполное), наличие второстепенных членов предложения (распространённое, нераспространённое) и способы осложнения (однородные члены, обособленные члены, вводные слова и предложения, вставные конструкции, обращения, прямая речь)[4];
4) для сложного предложения — определить способы связи между простыми предложениями (бессоюзное, сложносочинённое, сложноподчинённое), далее дать каждому простому предложению характеристику из пункта 3. Для сложноподчиненного предложения — определить главное предложение и придаточное, вид придаточного предложения (подлежащное, сказуемое, определительное, изъяснительное, обстоятельственное)[5].

Работа с синтаксическим анализом часто вызывает большие трудности у учеников. Это связано с недостаточным уровнем развития понятийного мышления. Ученики часто не понимают, для чего именно им необходим анализ синтаксиса. Однако синтаксические структуры отражают владение языковой логикой: умение видеть главное и второстепенное, задавать вопросы. Задача педагога — не только научить ребёнка видеть и устанавливать эти связи, но и иллюстрировать связь синтаксических разборов с реальной речевой практикой, в частности — выполнением заданий ОГЭ и ЕГЭ.

Для того чтобы вызывать у учеников интерес к изучаемой теме, мы предлагаем использовать игровые задания и разбирать сложные случаи, которые потребуют логического мышления и аналитических навыков. Задания по синтаксическому анализу должны предлагаться по принципу «от простого к сложному». Предложим некоторые варианты упражнений.

Как правило, для изучения видов связи в словосочетании используются простые и понятные примеры. При этом у учеников формируется не вполне верное представление о видах связи: ребёнок соотносит понятие «член предложения» с определённым видом связи. Например, *синее небо* — это согласование, потому что к слову синий можно задать вопрос *какой?* Для того чтобы научиться опираться именно на способ связи, а не на вопрос к члену предложения, мы рекомендуем дополнять разбор более сложными вариантами, где провести подобную аналогию между видом связи и вопросом будет затруднительно: *юбка в клетку, дети постарше, её тетрадь, цвета хаки, решил остаться, желание прилечь.*

Также для урока и командной работы подойдет игра «Кто больше». Можно называть словосочетания с заданным видом связи или добавлять осложнения к простому предложению, придаточные.

Ещё одна игра, которая поможет ученикам структурировать материал, — «Синтаксический пасьянс». Для этого задания необходимо подготовить карточки с примерами словосочетаний и теоретические карточки (со способами синтаксической связи, разными видами структурной схемы, грамматическим значением). Ученикам нужно будет соотнести первый вид карт со вторым. Данное задание помогает структурировать материал по теме «Словосочетание» и научиться применять теоретическую информацию на практике. Аналогичные задания можно предложить для работы с предложениями: распределить предложения на бессоюзные, сложносочинённые, сложноподчинённые, предложения с разными видами сказуемого и т. д.

Комплексная работа с пониманием синтаксических связей в предложениях означает, что ученики учатся не только находить заданные конструкции, но и самостоятельно составлять их. Для формирования данного навыка полезна игра «Дополни предложение». Ученикам даётся простое нераспространённое предложение, в которое нужно добавить предложенные конструкции: причастный оборот, однородные дополнения с повторяющимся союзом и т. д. Второй вариант задания: ученики вытаскивают наугад заранее подготовленную карточку с вопросом и добавляют в предложение второстепенный член, который будет отвечать на этот вопрос. Такая игра помогает сформировать представление, какие структуры в предложении главные, а какие второстепенные, а также учит правильно задавать вопросы и способствует развитию логического мышления.

Также можно провести игру «Четвертый лишний». Задание предлагается в формате теста. Ученикам нужно выбрать среди предложенных вариантов тот, в котором содержится или отсутствует заданная структура. Например, среди предложенных вариантов выбрать то предложение, которое осложнено деепричастным оборотом.

Сложно переоценить важность синтаксического разбора при подготовке к экзаменам по русскому языку, так как именно этот вид упражнения при внедрении его на уроках помогает не только обобщать и усваивать темы, связанные с синтаксической структурой словосочетания и предложения, но и правильно решать грамматические и пунктуационные задания. Перспективным направлением работы является создание упражнений на основе синтаксического анализа для комплексной подготовки учеников к выпускным экзаменам.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ильина Т. В., Сидорова Е. В., Швецова О. А.* Синтаксический разбор как средство подготовки к решению грамматических и пунктуационных заданий ВПР, ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, № 1. С. 343–349.

[2] *Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И.* Современный русский язык: Учебник / под ред. Н. С. Валгиной. М.: Логос, 2002. 528 с.

[3] *Еремина Е. А.* Виды разбора на уроках русского языка. 5–11 классы: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. СПб.: Паритет, 2010. 96 с.

[4] Там же. С. 26–29.

[5] Там же. С. 29–45.

Akhmadsafina, E. M.; Rusaleeva, P. A.

Kuban State University, Russia

METHODOLOGICAL TECHNIQUES IN TEACHING SYNTACTIC ANALYSIS TO PREPARE STUDENTS FOR BSE AND USE

The article discusses the role of syntactic analysis for preparing students for BSE and the USE in the Russian language. Most of the exam tasks are related to the ability to analyze phrases and sentences, including tasks related to grammatical and punctuation skills. The paper offers game exercises that will help make the study of syntactic analysis the most effective.

Keywords: syntactic analysis; punctuation; state exam; methodological development.

Барбун Виктория Викторовна

Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо, Молдова

victoria.barbun@usarb.md

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ РУССКОГО ГЛАГОЛА В РУМЫНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

В данной статье предлагается двухэтапная сопоставительная методика изучения прошедшего времени русского глагола в румыноязычной аудитории. Сопоставительный метод изучения русского языка с опорой на знания учащихся своего родного языка является продуктивным и ключевым в преподавании РКИ, поскольку отождествление словарных эквивалентов, их дистрибутивных возможностей в разных языках приводит к ошибкам без учета национального своеобразия грамматической системы.

Ключевые слова: русский как иностранный; румыноязычная аудитория; сопоставительный метод.

Вопросы, связанные с методикой преподавания русского языка как иностранного, в Республике Молдова являются весьма актуальными. Согласно учебной программе национального куррикулума, изучение русского языка как иностранного начинается в гимназиях с пятого класса. Более того, студенты, поступающие на филологический факультет по направлению «Русский язык и литература и английский язык», являются носителями румынского языка, соответственно в этой связи особая роль отводится специалистам по русскому языку как иностранному.

По нашим наблюдениям, румыноязычные студенты-первокурсники владеют достаточно высокими коммуникативными компетенциями, которые соответствуют уровню B2. Они не испытывают особых сложностей в изучении фонетической, лексической и синтаксической систем. При этом морфологический ярус, в частности, изучение русского глагола, вызывает определенные сложности, связанные с разным количеством временных форм, спецификой их образования, способами выражения значений модальности, наклонения, числа и лица, а также отсутствием в румынском языке категории аспектуальности, т. к. виды глагола в славянских языках представляют собой уникальное явление.

Вопрос изучения способов выражения прошедшего времени в русском и румынском языках разработан продуктивно и обстоятельно, при этом сравнительный анализ представлен в недостаточном объеме и поэтому носит континуальный характер.

Цель настоящей работы состоит в изучении особенностей выражения прошедшего времени в русском и румынском языках. Методика изучения прошедшего времени русского глагола реализуется на интегрированных занятиях в два этапа. На первом этапе учащиеся повторяют

способы отнесенности действия к прошлому в родном языке, а на втором совместно с учителем изучают новый грамматический материал. Согласно дидактическому сценарию, первый этап соответствует «вызову», второй же этап соотносится с «осмыслением».

Рассмотрим первый этап. В румынском языке существуют четыре формы прошедшего времени: *perfectul compus* (сложный перфект), *perfectul simplu* (простой перфект), *imperfectul* (имперфект) и *mai-mult-ca-perfectul* (плюсквамперфект). Первые две формы относятся к абсолютным глагольным временам, вторые — к относительным.

Сложный перфект передает действие, законченное в промежутке времени до момента речи. Исключительно темпоральным признаком для этой формы является П + (предшествование по отношению к грамматической точке отсчета). Это единственный неизменный, постоянный и общий для всех форм прошедшего времени признак (если речь идет о прямом употреблении). Таким образом, признак П + можно считать доминантным для сложного перфекта. Аспектуальный признак Перф. + противопоставляет форму перфекта и плюсквамперфекта форме имперфекта с аспектуальным признаком Перф. В свою очередь Модальный признак Real + свойственен изъявительному наклонению.

Основной темпоральный признак позволяет использование глагольных форм только в предложениях, которые выражают действия в семантическом пространстве «прошлое». Можно сказать *Ieri am vorbit cu tine (Вчера говорил с тобой),* но некорректно *Maine am vorbit cu tine (Завтра говорил с тобой)* или *Acum (cand discutam) am vorbit cu tine (Теперь я говорил с тобой).* Для выражения отнесенности действия к прошлому сложному перфекту достаточно употребление только глагола в данной форме без специальных средств выражения прошедшего времени. В то же время подобные средства, к которым относятся наречия места и времени *ieri, alaltaieri, de dimineata, toamna и др.* могут уточнять расположение действия на временной оси. К примеру: *Pe preot l-au gasit a doua zi intr-un tarziu legat butuc, cu muschii curmati de stransura franghiilor, cu calusu-n gura, de-abia mai putand geme.(Священника нашли на следующий день, поздно ночью, связанным тугой веревкой, едва способным издавать звуки)*[1].

Простой перфект по своим темпоральным, аспектуальным и модальному признакам коррелирует со сложным перфектом: П +, Перф +, Real +. Он выражает действие прошедшее, законченное в недалеком прошлом. Форма простого перфекта может быть выражена только одним глаголом, а может также сопровождаться теми же специальными средствами, что и форма сложного перфекта. Например: *Ion se repezi la gardul carciumarului, smulse un par si, mai inainte sa-l poata opri cineva, croi pe Gheorghe peste spinare, incat acesta cazu gramada, gemand prelung*[2]. (*И он бросился к ограде трактирщика, вырвал себе волос и, прежде чем*

его успели остановить, полоснул Георге по спине так, что тот рухнул и долго стонал).

Имперфект обозначает длительное незавершенное действие в прошлом, Рассматриваемая форма обладает двумя темпоральными признаками: П + (предшествование по отношению к грамматической точке отсчета) и Одн. + (одновременность по отношению к другому действию, происходящему в прошлом). Аспектуальный признак Перф. — дифференцирует эту форму от сложного, простого перфекта и плюсквамперфекта: имперфект обозначает действие длительное, продолжительное. Темпоральные признаки, свойственные имперфекту, указывают на то, что действие происходит в прошлом и разворачивается одновременно с другим действием, которое также находящимся в семантическом пространстве «прошлое». См.: *In timp ce scria scrisoarea a sunat telefonul (Пока он писал письмо, зазвонил телефон)*. Следовательно, для имперфекта свойственно наличие временного предшественника, т. е. инхоатива как начала временной фазы действия, которым может являться другая глагольная форма и / или специальные средства выражения прошедшего времени. Инхоатив может быть выражен следующими средствами:

1) сложноподчиненного предложения: *Cand Radu a intrat in casa, Andreea se uita la televizor* (*Когда Раду вошел в дом, Андрея смотрела телевизор);*
2) глагола в форме герундия (деепричастия): *Alergand spre casa se gandea la fiica ei si era foarte fericita (Подбежав к дому, она подумала о дочери и очень обрадовалась)*;
3) дейктических выражений в начале предложения: *Pe data de 1 decembrie 2002 era cald (Первого декабря было жарко);*
4) независимого предложения, в состав которого входит глагол в форме перфекта или плюсквамперфекта: *Radu a intrat in casa. Andreea se uita la televizor (Раду вошел в дом. Андрея смотрела телевизор).*

По темпоральным свойствам форма прошедшего времени плюсквамперфект схожа с имперфектом. Данная форма выражает действие, произошедшее в прошлом, законченное раньше другого действия в прошлом. Использование этой формы предполагает наличие другого глагола, посредством которого и определяется отнесенность действия к прошлому. Различия этих двух форм заключаются в том, что плюсквамперфект выражает отношения последовательности с глаголом, предшественником инхоативом, а имперфект выражает отношения одновременности[3]. Приведем примеры употребления формы плюсквамперфекта: *Implinisem 37 de ani, publicasem doua carti, luasem doua premii, cand mi s-a oferit ocazia sa merg intr-o excursie in Polonia, lipita de un grup organizat de Uniunea Scriitorilor*[4]. *(Мне исполнилось 37 лет, я опубликовал две книги, получил две премии, когда мне предложили отправиться в путешествие в Польшу, «присоединившись к группе, организованной Союзом писателей»).* В устной речи плюсквамперфект редко используется, как правило, его заменяют формой сложного перфекта. Данная временная форма глагола, напротив, широко используется в письменной речи.

Выделив основные способы и характеристики прошедшего времени глагола в румынском языке, студентам предлагается перейти к следующему этапу — восприятие и осмысление новой информации. В грамматике русского языка лингвисты выделяют следующие формы выражения прошедшего времени: прошедшее несовершенное, включающее прошедшее несовершенное конкретного единичного действия, повторяющегося и обычного действия, обобщенного факта (прошедшее аористическое) и прошедшее несовершенное в перфектном значении, а также прошедшее совершенное, частными значениями которого являются перфектное и аористическое.

Прошедшее несовершенное конкретного единичного действия включает признак отнесенности действия к прошлому и локализованность этого действия во времени (действие было актуальным, длительным, но ушло в прошлое). Процесс протекания может быть выражен наречиями — *долго, медленно, уже*, сочетанием — *видел, как,* союзами — *пока, когда, в то время как.* Рассматриваемая форма прошедшего времени может выражать и ряд действий, протекающих одновременно: *Он смотрел на дверь, и лицо его имело странное новое выражение. Он радостно, пристально и вместе робко смотрел на входившую и медленно приподнимался. В гостиную входила Анна*[5]. Прошедшее несовершенное повторяющегося и обычного действия характеризуется отнесенностью действия к прошлому и его нелокализованностью во времени, т. е. на временной оси действие происходит в промежутке до момента речи, но оно не имеет конкретной детерминации. Для экспликации повторяемости и обыденности действия, используются обстоятельства *иногда, по временам, каждый день.*

Прошедшее аористическое время выражает наличие факта в прошлом, не уточняя его единичности или повторяемости, длительности или краткости. Контекст сообщает, если действие было актуализировано. Данная форма прошедшего времени обладает относительной обособленностью, она выражает отдельное разовое действие, а не цепь отдельных событий. В перфектном значении прошедшее несовершенное время употребляется крайне редко. Оно дает представление о состоянии субъекта, которое имеет отношение и к настоящему времени. Глаголы в данной форме могут характеризовать субъект, основываясь на опыте, полученном путем познания.

Форма прошедшего совершенного времени предполагает действие, локализованное во времени, предшествующее по отношению к точке отсчета. Перфектное значение этой формы отражает действие в прошлом, результаты которого являются актуальными для настоящего времени или же для более позднего прошлого момента. Данная форма может сочетаться с настоящим несовершенным временем, либо с кратким страдательным причастием. Прошедшее совершенное также может

констатировать физическое или психическое состояние субъекта, детали внешности, состояние предмета[6]. Прошедшее время в аористическом значении может выражать цепь сменяющих друг друга действий (*Подошла, остановилась и сказала*), либо же может сочетать прошедшее совершенное и несовершенное значение (*Поздоровался и несколько мгновений смотрел на нее*).

Далее студентам предлагается вычленить маркеры прошедшего времени глагола в анализируемых языках и сделать общий вывод. Учащиеся отмечают следующие существенные моменты:

1) основные показатели прошедшего времени глагола — нулевой суффикс и суффикс *–л;*
2) в румынском языке глагол *a avea* (иметь) семантически редуцируется, выступая в качестве вспомогательного при образовании формы прошедшего времени. Данный глагол изменяется по лицам, числам, а также функционирует в сокращенном варианте: ai, am, a, au, aţi + форма причастия» (eu jucam, tu jucai), которые нормативно переводятся формами СВ или НВ русских универбов («я играл», «ты играл»). При переносе специфики румынского на русский язык наиболее распространенные ошибки носителей языка: *я имею работать* (вместо я должен работать), *она имела сказать* (вместо она хотела сказать), *ей имели купить цветы* (вместо ей купили цветы);
3) русский глагол *иметь* не функционирует в качестве вспомогательного глагола для образования прошедшего времени, т. к. актуализируется в формуле (И. п. + «имеет» + В. п.).

Таким образом, учащиеся отмечают, что значения времени, выраженные в русском и румынском языках, имеют сходства и различия. Представленные языки обладают формами совершенного и несовершенного прошедшего времени, но все же частные значения этих форм существенно разнятся. Специфика обусловлена тем, что: 1) русский язык отличается категорией аспектуальности; 2) рассматриваемые языки принадлежат к разным языковым группам: русский к восточнославянской, румынский — к романской.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Barbuta I., Constantinovici E.* Gramatica limbii romane // Cuvintul. 2005. № 1. p. 417.

[2] *Rebreanu L.* Ion [Электронный ресурс] // [Wordpress.com]. [Chisinau, 2001]. — URL: https://bgrmihailsturdza.files.wordpress.com/2014/02/rebreanu-liviu-ion-i-cartea.pdf (дата обращения: 12.05.2023).

[3] *Irimia D.* Gramatica limbii romane. Morfologie. Sintaxa. Bucuresti: Polirom, 2008. 327 p.

[4] *Eliade M.* Romanul adolescentului miop. [Электронный ресурс] // [vrcontent]. [Chisinau, 2011]. — URL: https://vorbeste-romaneste.ro/web/vrcontent/opere/romanul-adolescentului-miop-2.pdf (дата обращения: 12.05.2023).

[5] *Толстой Л. Н.* Анна Каренина. [Электронный ресурс] // [World-art.ru]. [Москва, 2017]. — URL: http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=2228&public_page=41 (дата обращения: 12.05.2023).

[6] *Бондарко А. В.* Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / науч. ред. Т. В. Булыгина, М. Шелякин. СПб.: Наука, 1990. С. 49–50.

Barbun, V. V.

Alecu Russo Balti State University, Moldova

COMPARATIVE METHOD OF STUDYING THE PAST TENSE RUSSIAN VERB IN THE ROMANIAN-SPEAKING AUDIENCE

This article proposes a two-stage comparative method for studying the past tense of a Russian verb in a Romanian-speaking audience. The comparative method of learning the Russian language is based on the knowledge of students of their native language is productive in teaching Russian as a foreign language, since the identification of dictionary equivalents, their distributive capabilities in different languages leads to errors without taking into account the national originality of the grammatical system.

Keywords: Russian as a foreign language; Romanian-speaking audience; comparative method.

Бархударова Елена Леоновна,
Короткова Ольга Николаевна,
Красильникова Лидия Васильевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

e.barhudarova@mail.ru; korolga@mail.ru; likras@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (КУРСЫ ФОНЕТИКИ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ)

В докладе рассматриваются некоторые вопросы описания русского языка как иностранного в функционально-коммуникативном плане. В связи с этим, во-первых, раскрываются особенности представления фонетической системы русского языка на иноязычном фоне в целях обучения иностранцев звучащей речи, а во-вторых, показано своеобразие описания русского словообразования в лингвистическом и дидактическом аспектах. Особое внимание уделено анализу когнитивного потенциала русской словообразовательной системы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; функциональная фонетика; функциональное словообразование; лингводидактика.

На рубеже веков в журнале «Вестник Московского университета. Серия 9: Филология» вышла программная статья Э. И. Амиантовой, Г. А. Битехтиной, М. В. Всеволодовой, Л. П. Клобуковой «Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный»)»[1]. В статье было убедительно показано, что выделение РКИ «в отдельную область русистики и педагогики» сопряжено с формированием «особой функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка»: «Специфика этой модели — в неразрывном единстве двух начал: лингвистического и дидактического, в неразрывной связи теории и практики»[2].

Как известно, подготовка специалистов в области преподавания русского языка иностранцам предполагает освоение трех циклов дисциплин: лингвистического, лингводидактического и лингвокультурологического. Значимость лингвистической составляющей специальности отмечалась еще в работах Л. В. Щербы. Ученый подчеркивал, что методика преподавания иностранных языков в отличие от прочих методик опирается «не только на данные психологии, но и на данные общего или теоретического языкознания»[3].

В число задач лингвистического цикла дисциплин входят, во-первых, формирование у слушателей специфического лингвистического мышления, обязательного для преподавателя, обучающего русскому языку носителей иноязычных систем, а во-вторых, изучение основ

функционально-коммуникативного подхода к анализу системы русского языка как иностранного[4]. В русле данного подхода на филологическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова создается серия учебников и учебных пособий, предназначенных для учащихся, которые ставят целью получить профессию преподавателя русского языка в иноязычной аудитории. Одним из таких пособий стало вышедшее в 2017 году и переизданное в 2020 году пособие по курсам «Русский язык как иностранный: функциональная фонетика» и «Русский язык как иностранный: функциональное словообразование»[5]. Оба курса более сорока лет читаются на филологическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова.

Пособие состоит из двух частей. В первой части «Фонетика» рассматриваются основы функционального описания фонетической системы русского языка как иностранного и вопросы обучения иностранцев русской звучащей речи. Во второй части «Словообразование» рассматриваются общие вопросы лингвистического описания русского словообразования, важные для преподавания русского языка в иноязычной аудитории. В ней также представлен собственно лингводидактический аспект работы с русским словообразованием на занятиях по русскому языку как иностранному и раскрывается лингводидактический потенциал единиц словообразовательной системы русского языка.

Части делятся на главы, а главы на параграфы. После каждого параграфа даются большой список вопросов для повторения и практические задания. Большинство заданий носит формализованный характер и снабжено «ключами». В конце каждой главы дается список обязательной и дополнительной литературы по соответствующей проблематике. Такая структура облегчает самостоятельную работу студентов с пособием и делает ее интереснее.

В первой части пособия, посвященной преподаванию русской фонетики в иноязычной аудитории, показано, что обучение иностранцев произношению должно строиться, во-первых, с учетом разграничения универсального, типологического и специфического в звуковом строе русского языка и в иностранном акценте, во-вторых, — с использованием результатов описания русского языка на иноязычном фоне в артикуляционно-перцептивном и системно-функциональном аспектах. С опорой на работы Л. В. Щербы в пособии продемонстрировано, что в основе адресованных иноязычной аудитории курсов звучащей речи лежат результаты исследования «отрицательного» языкового материала[6], то есть фонетических отклонений в интерферированной русской речи иностранцев.

Однако акцент может изучаться не только в процессе анализа речи осваивающих русский язык, но и путем сопоставления звукового строя изучаемого языка со звуковым строем родного. В связи со сказанным в пособии представлено разделение ошибок иностранных учащихся в об-

ласти русского произношения по происхождению, в зависимости от характера интерферирующего воздействия родного языка.

В контексте рассмотрения причин происхождения ошибок в области русского произношения большое внимание в пособии уделено фонетическим отклонениям, обусловленным расхождениями в позиционных закономерностях «контактирующих» систем и переносом позиционных закономерностей родного языка на изучаемый. Эта наименее изученная группа ошибок нуждается в серьезном анализе и особой методике устранения. Во-первых, перенос позиционных закономерностей родного языка на изучаемый достаточно часто приводит к грубым ошибкам, которые Е. А. Брызгунова называет «ошибками преимущественно фонологического типа»[7] и которые связаны со смешением фонем. Например, присущая звуковому строю некоторых романских языков мена губных носовых на переднеязычные в абсолютном конце слова приводит в акценте носителей этих языков к одинаковому произношению слов *ком* и *кон*, *том* и *тон*, *слом* и *слон* и других подобных.

Во-вторых, позиционные закономерности родного языка могут быть в основе появления в акценте «экзотических», далеких от системы русского языка звуков. Таковы, в частности, фрикативные губно-губной [ß] и межзубный [đ], часто появляющиеся в испанском акценте в позициях между гласными: **ра*[ß]*ота*, **ра*[đ]*оваться*. Причина возникновения таких ошибок — характерная для испанского языка мена в интервокальном окружении смычных [b] и [d] на щелевые [ß] и [đ].

Изучение ритмической организации русского слова на иноязычном фоне позволяет выделить основные факторы, определяющие типологические черты русской ритмики. В числе таких факторов в пособии названы характеристики русского ударения, наличие в русском языке многосложных ритмических структур, особенности строения русского слога, слитность русского произношения.

Описание интонационной системы русского языка даётся с опорой на концепцию Е. А. Брызгуновой, изложенную в «Русской грамматике»[8]. Интонация определяется как «звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание и его смысловые части, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос) и передают субъективное отношение к высказываемому»[9]. Исходя из данного определения в аспекте преподавания РКИ выделяются три направления изучения интонации. Первое направление рассматривает интонацию как фонетический феномен. Здесь изучаются интонационные средства русского языка, описывается движение тона в пределах ИК, обращается внимание на смыслоразличительные возможности интонационных средств. Второе направление — функциональное. Здесь интонация рассматривается как средство выявления коммуникативного значения звучащего

предложения, которое определяется в процессе анализа интонационных и лексико-синтаксических средств. В рамках третьего направления интонация изучается как средство передачи эмоционального состояния говорящего. Все три направления изучения интонации нашли отражение в пособии.

Особое внимание уделяется анализу интонационных средств, куда входят тип ИК, интонационный центр, синтагматическое членение предложения и пауза. При описании каждого интонационного средства выявляются его отличительные особенности, анализируются типичные отклонения, которые наблюдаются в звучащей речи носителей самых разных языков. Разработанная типология упражнений позволяет дать будущему преподавателю РКИ своеобразную «дорожную карту», следуя которой можно пройти путь от знакомства с тем или иным интонационным средством до его свободного употребления в речи.

Велика роль интонации при выражении эмоций. В аспекте преподавания РКИ в первую очередь обращается внимание на возможность передать эмоциональное состояние говорящего при помощи нейтральных реализаций ИК. Так, с помощью ИК-4 можно выразить упрек, недоверие, желание похвастаться. Научившись читать интонационную транскрипцию, учащиеся открывают дверь в мир эмоций, не сталкиваясь при этом с дополнительными трудностями, так как используют уже отработанные нейтральные реализации ИК.

Отдельно рассматривается роль интонации в коммуникативной организации русского звучащего предложения, его актуальном членении. С опорой на работы О. А. Крыловой, С. А. Хаврониной, М. В. Всеволодовой и других исследователей показано, что обычно тема высказывания оформляется типами ИК, для которых характерно восходящее или нисходяще-восходящее движение тона (ИК-3, ИК-4, ИК-6). Напротив, рема в русском языке маркируется нисходящим движением тона (ИК-1, ИК-2). Данная черта ярко выделяет русский язык на иноязычном фоне.

Во второй части учебного пособия раскрывается специфика словообразования русского языка, имеющего, как известно, синтетический характер: находясь в центре тесных взаимосвязей с единицами других языковых уровней (фонологией через морфонологию, фонетикой, в частности акцентологией, лексикой, морфологией, синтаксисом, текстом), оно во многом определяет само функционирование языка. Подчеркивается, что при обучении иностранных учащихся русскому словообразованию с опорой на его структурно-семантическое описание прежде всего рассматривается роль деривационных единиц в функционально-коммуникативном плане. Кроме того, на занятиях по РКИ полезно выявлять когнитивный потенциал русской словообразовательной системы. Производные слова не просто выполняют номинативную функцию, они служат для удовлетворения потребностей говорящего в назывании новых

предметов, явлений, лиц, действий и качеств, а также для выражения разнообразной прагматической информации, в частности эмоционально-экспрессивных оценок.

Освоение лингводидактического аспекта описания русского словообразования необходимо будущим преподавателям РКИ. В качестве базовой единицы обучения русскому словообразованию в иностранной аудитории выступает деривационная модель, что отражается в учебных программах по русскому языку как иностранному. Знание словообразовательных моделей позволяет определять особенности функционирования той или иной словообразовательной морфемы внутри производного слова и понимать, как образованы целые ряды одноструктурных производных слов (*читатель, водитель, учитель* и т. п.).

Функционально-коммуникативное описание русского словообразования проявляется и в том, что по возможности указываются особенности семантико-синтаксического контекста функционировании производных в предложении/высказывании и тексте, которые определяются тем, в какую словообразовательную категорию входит данная словообразовательная модель, по которой образован дериват. Одним из важнейших факторов является также вхождение производного (или словообразовательной модели) в одну из областей русского словообразования: чистая транспозиция (*кто беседует с кем — кто ведет* ***беседу*** *с кем*, *кто издал что — кто осуществил* ***издание*** *чего; так как она нам помогла, ... — благодаря ее* ***помощи*** *нам...*), модификация (*домик, домишко, проблематика, тетрадка*) или мутация (*чай — чайник, читать — читатель, чтец*). Производные слова обеспечивают коммуникативные потребности говорящего, участвуя в построении высказывания и развертывании связного текста.

Важным является рассмотрение русского словообразования как фрагмента русской языковой картины мира. Носителями экстралингвистической информации могут являться производные лексемы, словообразовательные категории, словообразовательные гнезда, цепочки и парадигмы. Так, например, слова *самовар, чайник, заварочный* могут помочь организовать разговор о русской национальной чайной церемонии. Использование на продвинутом этапе обучения минимизированного в учебных целях словообразовательного гнезда позволяет продемонстрировать, какими словообразовательными средствами представлен в русском языке определенный фрагмент внеязыковой (реальной или виртуальной) действительности.

Одним из актуальных аспектов на занятии по РКИ являются русские приставочные глаголы, представляющие собой трудный для иностранных учащихся языковой материал. Работа по выявлению системных отношений, которые связывают значения приставок, а также над особенностями употребления однокоренных глаголов с приставками служит

обобщению и расширению навыков и умений иностранных учащихся в области внутриглагольного префиксального словообразования.

Подготовка специалистов в области преподавания русского языка как иностранного является многоаспектной и многоплановой. В представленных материалах рассматривается фрагмент такой подготовки в ходе изучения дисциплин «Функциональная фонетика» и «Функциональное словообразование».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Амиантова Э. И., Битехтина Г. А., Всеволодова М. В. и др.* Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2001. № 6. С. 215–233.

[2] Там же. С. 216.

[3] *Щерба Л. В.* Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учеб. пособие для студ. филол. фак. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 12.

[4] Русский язык и его история: Программы кафедры русского языка для студентов филологических факультетов государственных университетов. 2-е изд., испр. и доп. М.: МАКС Пресс, 2007. С. 279.

[5] *Бархударова Е. Л., Короткова О. Н., Красильникова Л. В.* Русский язык как иностранный: фонетика, словообразование: учебное пособие. М.: Ключ-С, 2017; 2-е изд., испр. и доп. М.: Ключ-С, 2020. 248 с.

[6] *Щерба Л. В.* Указ. соч. С. 71.

[7] *Брызгунова Е. А.* Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: Изд-во Московского университета, 1963. С. 12.

[8] *Брызгунова Е. А.* Интонация // Русская грамматика. Т. 1. М.: Наука, 1980. С. 96–122.

[9] Там же. С. 96.

Barkhudarova, E. L; Korotkova, O. N.; Krasilnikova, L. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

ADDRESSING THE PROBLEM OF TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN LEARNERS (COURSES IN PHONETICS AND WORD FORMATION)

The article considers some issues concerning the particularities of Russian as a foreign language based on a functional-communicative approach. On the one hand it shows the unique features of the Russian phonetic system in comparison with the systems of other languages, the aim being to teach Russian pronunciation to foreign learners. On the other hand the article gives an explanation of Russian word formation in both its linguistic and didactic aspects. Special attention is paid to the potential of cognitive analysis of the Russian word formation system.

Keywords: Russian as a foreign language; functional phonetics; functional word formation; linguodidactics.

Бачакова Моника

Соединённая школа Нижна, Словакия

monikabarcakova1@gmail.com

ПУТЬ К ПЕРВОМУ НАЦИОНАЛЬНОМУ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОМУ УЧЕБНИКУ В СЛОВАКИИ (ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ)

Статья посвящена основным принципам культуроведческого учебника. В исследовании подчёркивается важность национальных учебников иностранного языка и демонстрируется концептуальный переход от первого культуроведческого учебника к новому цифровому учебнику.

Ключевые слова: национальный культуроведческий учебник; методика преподавания русского языка как иностранного; Словакия.

В 1990-е годы, когда в Словакии создавался наш первый культуроведческий учебник, в методике преподавания русского языка как иностранного уже утвердился коммуникативный подход к обучению. В русле этого подхода издавались и учебники английского языка — например, *Headway, Project, Family and Friends, Solutions, English World* и др. Но здесь важно отметить одно существенное обстоятельство. Первый культуроведческий учебник был издан в Словакии словацким издательством и написан словацким автором в сотрудничестве с носителем русского языка (Л. Б. Трушиной из Института русского языка имени А. С. Пушкина). Учебник был подготовлен в 1995 году для словаков, в отличие от большинства изданных в то время российских учебников РКИ, которые были адресованы «универсальной аудитории». Аналогичным образом, без ориентации на какую-либо национальную специфику, в то время издавались и учебники английского языка.

Наш тридцатилетний педогогический опыт показывает, что форма «универсального учебника для всех народов» не является релевантной для словацких учащихся. Мы считаем важным изучать иностранный язык в сопоставлении с родным языком, сравнивая культуру страны изучаемого языка с родной культурой. Пока наши коллеги — преподаватели английского языка преподают по учебникам, изданым в Англии без участия словацких авторов, первый словацкий культуроведческий учебник русского языка как иностранного «Встречи с Россией» (появившийся после «бархатной революции»), был создан для словацких русистов и их учеников. В основу этого учебника был положен главенствующий принцип: «задуман в Словакии, издан для Словакии, в словацко-русском сотрудничестве». Как уже говорилось ранее, над его текстом работали два автора: словацкий методист с тридцатилетним педагогическим опытом и русский университетский преподаватель, автор нескольких учебников русского языка для разных стран. Тогда эти ав-

торы еще не знали, что академик Е. И. Пассов на IX конгресе МАПРЯЛ в Братиславе в 1999 г. произнесёт фразу, которая впоследствии станет девизом культурологического иноязычного образования: «Язык через культуру, культура через язык»[1]. Можно отметить, что изданный в Словакии учебник уже соответствовал этому принципу.

Когда создавался данный учебник, страноведение предполагало ознакомление учащихся с историей и географией страны изучаемого языка (достаточно вспомнить работы Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова 1969–1971 гг.), при этом культура была лишь «служанкой» культуры речи, разговорной практики по отдельным темам. Художественной культуры, в её систематической хронологизации, в педагогическом процессе изучения иностранного языка, не говоря уже о синтетической художественной культуре, в учебниках практически не было.

От прекрасного к человеческому — так можно сформулировать задачу культуроведческого направления учебника, который дарит мир языка и повышает не только языковую, но и нравственную, и межкультурную компетенцию учащегося и учителя. Словацкие русисты хотели того же, что и Е. И. Пассов. В центре внимания этого учебника человек — личность, а это смысл существования человека на земле и в космосе. Как отметил профессор Й. Рыбак в рецензии к данному учебнику, «Personalizmus je to slnko novej civilizácie, ktoré vychádza na obzor na prelome dvoch tisícročí» (*«Персонализм — это солнце новой цивилизации, которая появляется на горизонте на переломе двух тысячелетий»*) (пер. авт.).

После «Бархатной революции» (1989 г.) русский язык потерял свою былую популярность и в словацком обществе, и как учебный предмет. Учителя-русисты потеряли свои рабочие места или начали переквалифицироваться в учителей немецкого или английского языков, что было связано с ориентацией Словакии на запад. И вот именно в это время непрязни к русскому языку и культуре России выходит учебник, наполненный верой, надеждой и любовью к настоящим ценностям и истинам русской культуры. Учебник создан на принципе воспитания *homo moralis,* а не только на принципе *homo agens* или *homo loquens*. Знаменитый чешский русист Лумир Рис в это трудное время напишет про учебник «Встречи с Россией»:

> *«...свободно заполняет современную концепцию образования как инкультурации, вступление человека в культуру, в её знание, проживание, принятие культуры в полном пространстве, её символы, ценности и нормы. Внимание к искусству создает пространство экзистенциально-этической стороне образования. Это очень важно в зависимости от места человека в современной (западной) цивилизации. Специфическая мотивация образования создается как гуманизация, которая ведёт от эстетического совершенствования к поиску собственного жизненного пути, осознанию личной ответственности за себя и мир. Смотря на учебник герменевтически, открываешь в нём новые, неожиданные, восхищающие предложения для понимания мира, это подбор литературных текстов, визуальной и музыкальной культур, удачных биографических моментов, личностей из разных сфер культуры. Всё настроено*

таким образом, чтобы предметы и истории были вплетены в собственную историю учащегося. Конечно, предпочитается индивидуализация педагогического процесса. У каждого свой горизонт понимания, который не требует унификации. Каждый черпает из тех ветвей знаний, до которых может дотянуться. Концепция реализации учебника основывается не только на диалоге культур, но и на постоянном индивидуальном диалоге учащегося с миром, именно это предлагает учебник и учитель» (пер. авт.).

В 1990 году в Москве был организован VII конгресс русистов МАПРЯЛ. На этом конгресе состоялось выступление Дмитрия Сергеевича Лихачёва — защитника культуры, пропагандиста нравственности и духовности, посвященное истории русской художественной культуры и её значения для нашего мира. Выступление, вызвавшее бурные и продолжительные овации — овации Д. С. Лихачёву и русской культуре.

«И мне хотелось принять роль пропагандиста и экскурсовода по русской художественной культуре, именно в это время, когда наступающее поколение молодых недооценивало всё русское»[2].

Здесь можно привести и слова самого Д. С. Лихачёва, которые процитированы в учебнике «Встречи с Россией»:

«Скупой может притворяться щедрым, злой — добрым, лжец может нести свою ложь под флагом правды, но притворяться интеллигентным нельзя»[3].

И этот момент в Москве стал первым шагом к созданию культуроведческого учебника — сначала только интуитивной, а после — очень продуманной концепции культуроведческого образования. Е. Орлов в журнале «Меценат и мир» пишет об учебнике:

«Данный учебник не имеет аналогов и является учебником совершенно нового поколения, что отражено в его форме и содержании. Прекрасно изданный, с яркими, цветными иллюстрациями; его просто приятно держать в руках. В учебнике доступно и интересно даётся грамматика, что очень важно для начинающих изучать язык. Хотя учебнику уже несколько лет, он до сих пор успешно конкурирует со своими более молодыми „коллегами“»[4].

Авторы учебника «Встречи с Россией» старались вызывать интерес у учащихся таким образом, чтобы «урок увлекал, но не развлекал». Концепция данного учебника строится на следующих положениях:

1) коммуникативно-деятельностный учебник культуроведческого направления представляет собой не только учебник языка, а учебник мира языка, диалога культур;
2) в преподавании иностранного языка большую роль играют межпредметные связи;
3) одна их форм подачи материала — *информация через создание впечатления*;
4) наглядный материал не только иллюстрирует, но и учит мыслить, оценивать, сравнивать. С его помощью идут поиски более широкого культуроведчекского контекста и новых ассоциаций;
5) учёт возрастных интересов и принцип: «больше дать, чем взять»;
6) названия уроков — установка на осмысление важных проблем с точки зрения учащегося;
7) принцип спирали и встречи с интересными личностями («Есть люди — сами события»)[5].

Рассуждая о дальнейших перспективах развития теории и практики создания учебников, считаем необходимым продолжать создавать

национально ориентированные учебники, одним из авторов в которых является носитель изучаемого языка, а другим автором — опытный педагог, преподающий данный язык в своей стране и учитывающий особенности родного языка учащихся. Такие учебники должны создаваться в сотрудничестве как университетскими педагогами, так и «рядовыми» учителями, которые имеют отчетливое представление об особенностях учащихся в том или ином возрасте.

Время летит, и XXI век выдвигает на первый план цифровые учебники и рабочие материалы. Словацкие учителя под руководством Ассоциации русистов Словакии (АРС) работают над новой цифровой версией первого культуроведческого учебника «Встречи с Россией. Сегодня». Цель авторов учебника остается прежней — *образование* личности.

Авторы являются последователями педагогики Ш. А. Амонашвили, основой которой является гуманно-личностный подход. Мы не забыли прошлое и поэтому повторяем вслед за Е. М. Верещагином и В. Г. Костомаровым:

> *«Мы научились вырабатывать понятия, имеется немало способов и приёмов семантизации слов, но когда приходится говорить о формировании чувства, отношения, оценки, мы вступаем в область неизвестного, в область непознанного»*[6].

Таков наш путь от первого словацкого учебника к современному цифровому учебнику в нашей стране.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Пассов Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур. // Русский язык в центре Европы. Банска Бистрица, 2000. С. 160.

[2] *Колларова Э.* Hovory o kulturologickom smerovaná cudzojazyčnej edukácie. Bratislava, 2014. S. 214.

[3] *Колларова Е., Трушина Л. В.* Встречи с Россией. Братислава, 2010. С. 310.

[4] *Орлов Е. А.* Эва Колларова. Возвращение к легенде [Электронный ресурс] // Меценат и мир. 2015. № 57–60. — URL: http://www.mecenat-and-world.ru/57-60/orlov2.htm (дата обращения: 15.04.2023).

[5] Русский язык, литература и культура на рубеже веков: тезисы докладов и сообщений. Братислава, 1999. С. 224.

[6] *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. М., 1997. С. 83.

Barčáková, M.

Spojená škola Nižná, Slovakia

THE PROCESS TO THE FIRST NATIONAL CULTURAL TEXTBOOK IN SLOVAKIA (THE PAST, THE PRESENT, THE FUTURE)

The article is focused on the main principles of the cultural studies textbook. It emphasizes the importance of national foreign language textbooks and presents concepts from the first cultural textbook to the new digital textbook.

Keywords: national cultural textbook; methods of teaching Russian as a foreign language; Slovakia.

Башкина Елизавета Сергеевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

lizzeyb@bk.ru

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ЧАТ-БОТА ГЕНЕРАТИВНОЙ МОДЕЛИ НА БАЗЕ НЕЙРОСЕТЕВОГО ПОДХОДА)

Статья исследует проблему использования в преподавании РКИ технологий искусственного интеллекта на примере чат-ботов генеративной модели на базе нейросетевого подхода. Проанализированы типы чат-ботов по обучаемости. Даны рекомендации по работе с чат-ботом в методических целях. Классифицированы возможности чат-бота для автоматизации задач преподавателя иностранного языка. Рассмотрен лингводидактический потенциал чат-бота в самостоятельной работе студента над различными компетенциями.

Ключевые слова: искусственный интеллект; нейронные сети; чат-боты; адаптивное обучение; смешанное обучение; русский язык как иностранный.

Сфера образования в целом и лингводидактика в частности в настоящее время испытывают на себе влияние тенденций массового использования цифровых продуктов на базе искусственного интеллекта. Насущными в связи с этим становятся глобальные вопросы определения роли преподавателя в системе обучения и оценки возможности делегирования части его задач технологиям искусственного интеллекта. Целью настоящего исследования является определение возможностей использования чат-ботов на базе нейросетевого подхода в преподавании РКИ и выявление роли этого инструмента в цифровой трансформации лингводидактики.

Искусственным интеллектом называется «способность вычислительной машины моделировать процесс мышления за счет выполнения функций, которые обычно связывают с человеческим интеллектом. Такими функциями являются, например, обучение и логический вывод»[1]. Искусственный интеллект включает в себя ряд методов, основными из которых являются следующие: методы машинного обучения (Machine Learning), компьютерное зрение (Computer Vision), обработка естественного языка. **Нейронными сетями** называются математические модели, используемые для анализа данных и решения задач, например, распознавания образов (в том числе речевых), классификации данных и прогнозирования будущих событий[2]. Особенностью нейросетевого подхода является то, что он позволяет компьютерным системам не использовать предварительно заданные правила, а обучаться на данных.

Одной из сфер применения искусственного интеллекта в разработке программного обеспечения и приложений является разработка чат-ботов.

Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2020-0005 «Трансформация когнитивной и коммуникативной деятельности человека в условиях современной цифровой среды».

Чат-бот (англ. *chatbot*), (или «виртуальный собеседник» — это программа, умеющая понимать потребности пользователей и удовлетворять их, производя процесс коммуникации с пользователем посредством текста или голоса. Будучи интеллектуальной системой, чат-бот имеет базу знаний (*knowledge base*) — то есть некую базу данных, содержащую «правила вывода и информацию о человеческом опыте и знаниях в некоторой предметной области»[3]. В самообучающихся системах база знаний также содержит информацию, являющуюся результатом решения предыдущих задач. По обучаемости выделяются необучаемые (или «скриптовые») чат-боты и чат-боты, созданные с применением технологий машинного обучения.

Необучаемые чат-боты создаются по принципу *от общего к частному*, то есть путем установления некоего общего правила, согласно которому машина решает множество подходящих под определение частных задач. Это могут быть, например, наборы возможных вопросов пользователя (классифицируемых на интенции) и соответствующих им ответов. Методы выбора ответа могут быть следующими: реакция на ключевые слова, совпадение фразы или совпадение контекста.

Чат-боты, использующие машинное обучение (в эту же группу входят чат-боты на основе нейросетевого подхода), действуют по принципу индукции: *от частного к общему*. Система обучается на гигантском количестве информации, содержащей в себе примеры решения множества частных задач. Самообучающиеся чат-боты бывают поисковые и генеративные. Поисковые чат-боты выбирают ответ из библиотеки предопределенных реплик с использованием эвристических методов (или «эвристик», т. е. таких алгоритмов решения задачи, которые не являются математически обусловленными и точными, однако достаточны для решения задачи[4]). Для выбора ответа используется текст сообщения пользователя и контекст диалога. Генеративные чат-боты создают ответы самостоятельно по итогу изучения каждого слова в запросе.

Примером генеративного чат-бота на основе технологий машинного обучения является ChatGPT (англ. *Generative Pre-trained Transformer — ‘генеративный предобученный трансформер’*), запущенный 30 ноября 2022 года и основывающийся на языковой модели от OpenAI — GPT-3.5. Языковой моделью в компьютерной лингвистике называется «распределение вероятностей по последовательностям слов»[5]. Вероятности генерируются путём обучения языковых моделей на корпусе текстов; они могут быть полезны для решения таких задач, как: распознавание речи, машинный перевод, генерация естественного языка, разметка частей речи, синтаксический анализ и другие. Объем текстов, на которых была обучена модель GPT-3.5, позволяет ChatGPT общаться с пользователями естественным языком на широкий круг тематик.

Интерфейс чат-бота представляет собой диалоговое окно с отображаемой историей разговора. Взаимодействие строится следующим обра-

зом: пользователь набирает запрос (или «промпт» — от англ. *prompt* — «побуждать»), содержащий вводные данные или инструкции, на которые чат-бот генерирует ответ, основанный в том числе на истории диалога, контекст которой хранится в памяти чат-бота. От правильного промпта, то есть корректного запроса, напрямую зависит то, насколько релевантной будет информация на выходе. Для улучшения запросов, связанных с методическими и лингводидактическими целями, можно выделить некоторые рекомендации:

Во-первых, следует всегда уточнять роль, в которой должен выступать чат-бот. Чтобы чат-бот предоставлял наиболее точную и релевантную информацию, следует попросить его быть экспертом в какой-то конкретной области, например: *Выступай в роли преподавателя РКИ, адепта технологии обучения в сотрудничестве (collaborative learning)*.

Во-вторых, следует при каждом запросе уточнять аудиторию. Несмотря на то, что ChatGPT хранит в памяти контекст разговора, его понимание контекста отличается от человеческого. Параметрами аудитории могут быть, например: возраст, уровень образования или культурный бэкграунд; ограничения аудитории, например, во времени (выполнения задания или курса), во владении языком (языковой уровень) или техническими знаниями.

В-третьих, если ответ чат-бота оказался неудовлетворительным или недостаточно конкретным, следует уточнить запрос, добавив дополнительные критерии, например: *Перепиши этот текст, исключив из него слова, не входящие в лексический минимум уровня B1*.

Генеративные чат-боты на основе нейросетевого подхода могут автоматизировать часть работы преподавателя иностранного языка. Выполнение конкретных инструментальных функций позволяет нам рассуждать о роли этого ресурса в процессе цифровой трансформации лингводидактики на этапах замены и дополнения традиционных моделей учебного процесса[6]. Связанный с этим потенциал ChatGPT можно классифицировать на следующие **сферы применения**.

1. Создание учебных материалов и заданий. ChatGPT и аналогичные ему чат-боты генеративных моделей могут создавать текстовые материалы заданных конфигураций: стилевой, жанровой разновидностей, заданного уровня сложности, на основе которых (или независимо от них) могут создаваться упражнения и тесты на различные виды речевой деятельности и компетенции, а также глоссарии с семантизацией новой лексики.
2. Адаптация учебных материалов и заданий. Чат-бот может адаптировать тексты под различные особенности аудитории (уровень владения языком, возраст, культурный бэкграунд), создавать персонифицированный контент (то есть модифицировать одно и то же задание для студентов разного уровня подготовленности в пределах одной учебной группы), адаптировать текст в различные стили речи и жанры.
3. Организационно-методическая работа. Чат-бот может выполнять создание плана урока, учебного плана курса или формулировку целей обучения по заданным

параметрам, а также предлагать идеи для создания нестандартных форм занятий, например, по какой-либо конкретной теме.
4. Обратная связь. Чат-бот может исправить ошибки студентов в заданиях, а также выделить на их основе темы, которые студентам следует повторить.

ChatGPT может быть рекомендован обучаемым для самостоятельного использования в качестве дополнения к основному учебному курсу, то есть может встраиваться в различные модели смешанного обучения или смешанного онлайн-обучения как инструмент асинхронного формата работы студента. Это демонстрирует роль чат-бота в цифровой трансформации образования на уровнях модификации и трансформации процесса обучения и делает его объектом изучения цифровой лингводидактики[6]. Изучающий иностранный язык может автономно использовать этот инструмент для работы над следующими компетенциями (курсивом даны примеры запросов).

1. **Лингвистическая (языковая) компетенция:** изучение грамматики (*Исправь мои грамматические ошибки в следующем тексте и объясни, в чем они заключались*; *Перепиши этот текст, используя пассивный залог*); изучение новой лексики (*Объясни значение слова “эксклюзивный” и дай его антонимы; Продемонстрируй, как можно использовать слово “великолепный” в 10 различных контекстах*).
2. **Дискурсивная компетенция:** создание текстов различных стилей и жанров и их адаптация (*Трансформируй этот текст в научный стиль речи*).
3. **Прагматическая компетенция:** предоставление обратной связи по написанному тексту, генерация ситуативного диалога с заданными параметрами или интенциями (конфликт, решение проблемы и т. д.).
4. **Социолингвистическая компетенция**: естественный диалог со студентом с имитацией конкретной ситуации (*Давай проведем собеседование. Я собеседуюсь на позицию менеджера в компанию X. Ты будешь задавать мне вопросы, предоставь мне обратную связь по моим ответам*).

Анализ возможностей и сферы применения чат-бота генеративной модели на базе нейросетевого подхода в преподавании РКИ позволяет выделить его основные **преимущества**. Чат-бот способен вести естественный диалог и может быть продуктивно использован учащимся как симуляция коммуникации на заданные темы. Возможность учета уровня владения языком, обладание информацией о составе лексических и грамматических минимумов по РКИ позволяет учащимся использовать чат-бот самостоятельно на начальных этапах изучения языка, а также делает возможным разработку методически грамотных учебных материалов и заданий (при корректно заданных запросах) для конкретных уровней.

Следует отметить также ряд **ограничений** вышеупомянутого чат-бота. Главное из них, на наш взгляд, заключается в том, что учебные материалы, производимые чат-ботом, требуют методической проверки преподавателем и в ряде случаев — корректировки. Чат-бот ChatGPT и его аналоги не обладают функциональной возможностью распознавания речи; невозможно и произнесение написанного текста — это означает,

что созданные тексты придется озвучивать с помощью сторонних ресурсов либо голосом самого преподавателя. Несмотря на то, что алгоритмы модерации предотвращают выдачу оскорбительных результатов и отклоняют соответствующие запросы пользователя[7], безопасность и точность генерируемого контента не может быть гарантирована. ChatGPT бывает фактологически неточен и, кроме того, не имеет информации о событиях 2021 года давности и позднее[8].

Проведенная работа позволяет нам сделать вывод о том, что потенциал применения технологий искусственного интеллекта в методике преподавания иностранных языков достаточно широк. Имея ряд существенных ограничений, чат-бот не сможет заменить профессионального преподавателя полностью или стать единственным учебным ресурсом в изучении РКИ, но встроиться в различные модели смешанного формата обучения ему под силу. Выявленные ограничения анализируемого инструмента поднимают вопрос о создании специализированного под нужды методики РКИ чат-бота на основе нейросетевого подхода, которое, однако, представляется практически невозможным в силу того, что обучение системы требует значительных вычислительных мощностей и финансовых затрат. В связи с чем, на наш взгляд, актуальной становится проблема разработки чат-бота по РКИ с похожими функциональными характеристиками на основе традиционных методов искусственного интеллекта. Эта тема требует дальнейшего исследования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] ГОСТ 15971–90. Системы обработки информации. Термины и определения [Электронный ресурс] // Сайт консорциума Кодекс: [https://docs.cntd.ru]. [СПб., 2023]. — URL: https://docs.cntd.ru/document/1200015664 (дата обращения: 13.05.2023).

[2] Нейронная сеть // Большая российская энциклопедия : [в 35 т.] / гл. ред. Ю. С. Осипов. М.: Большая российская энциклопедия, 2004–2017.

[3] ISO/IEC/IEEE 24765–2010, Systems and software engineering. Vocabulary [Электронный ресурс] // Сайт Международной организации по стандартизации: [https://www.iso.org]. [Женева, 2023]. — URL: https://www.iso.org/standard/35733.html (дата обращения: 13.05.2023).

[4] *Гудман С., Хидетниеми С.* Введение в разработку и анализ алгоритмов / С. Гудман,. М.: Мир, 1981. 413 с.

[5] *Jurafsky D.* N-gram Language Models // Speech and Language Processing / Dan Jurafsky, James H. Martin. 3rd. 2021.

[6] *Лебедева М. Ю.* Векторы цифровой трансформации лингводидактики // Русский язык за рубежом. 2023. № 1(296). С. 55–64.

[7] *Roose K.* The Brilliance and Weirdness of ChatGPT [Электронный ресурс] // Сайт газеты The New York Times [https://www.nytimes.com]. [Нью-Йорк, 2022]. — URL: https://www.nytimes.com/2022/12/05/technology/chatgpt-ai-twitter.html (дата обращения: 13.05.2023).

[8] ScienceBlog. Ядерный синтез, объясненный чат-ботом искусственного интеллекта ChatGPT [Электронный ресурс] // Сетевое издание ScienceBlog [Бухарест, 2022]. — URL: https://www.scienceblog.co.uk/ru/yadernyy-sintez-obyasnennyy-chat-botom-iskusstvennogo-intellekta-chatgpt (дата обращения: 13.05.2023).

Bashkina, E. S.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (USING THE EXAMPLE OF A CHATBOT OF A GENERATIVE MODEL BASED ON A NEURAL NETWORK APPROACH)

The article explores the problem of using artificial intelligence technologies in teaching RFL on the example of chatbots of a generative model based on a deep neural network method. Types of chatbots are analyzed. Recommendations for working with a chatbot for methodological purposes are given. The possibilities of a chatbot for automating the routine tasks of a foreign language teacher are classified; potential of the chatbot in the student's independent work is considered.

Keywords: artificial intelligence; neural networks; chatbots; blended learning; Russian as a foreign language.

Белова Наталья Анатольевна

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева, Россия

belkasun@mail.ru

РОЛЬ СТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению специфики стилистического анализа текста, методической проблеме обучения школьников проведению такого анализа, отражающего уровень сформированности предметных компетенций учащихся. Акцент делается на строгом порядке осуществления стилистического анализа текста, опирающегося на риторический анализ, при определении принадлежности рассматриваемого текста к функциональному стилю речи.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку; стилистический анализ текста; риторический анализ; экстралингвистические параметры текста; анализ языковой стороны текста.

Обращение к стилистическому анализу текста тесно связанному с достижениями риторической науки, методически осмысленными в области обучения русскому языку, в частности, на специальных уроках развития речи в школе, а также в учебно-речевых ситуациях уроков русского языка, обусловлена следующими методическими проблемами:

1) объективной сложностью речевой (коммуникативной) подготовки школьников, которая вбирает в себя языковую подготовку;
2) недостаточным уровнем развития речи современных учеников, что ежегодно отражают результаты ОГЭ и ЕГЭ по русскому языку в заданиях, связанных с пониманием исходных и продуцированием учащимися собственных текстов в заданном стиле;
3) отсутствием должного внимания к стилистической подготовке учащихся, следствием чего является затруднение школьников определять стилистическую принадлежность текстов.

При этом качество стилистического анализа текста отражает имеющийся у учеников уровень владения всеми предметными компетенциями, которые должны быть сформированы в школе.

Данный тип анализа генетически восходит к риторическому анализу. Под риторическим анализом текста подразумевается выявление компонентов речевой ситуации его создания и воспроизведения. Выделим несколько разновидностей риторического анализа как собственно риторического приема обучения:

1) анализ текста по выявлению и определению всех компонентов речевой ситуации, зафиксированной в тексте (*кто сказал, кому сказал, о чем сказал, где, когда и зачем сказал*), и характеристике поуровневых языковых средств, использованных автором речи для реализации своего коммуникативного намерения (*как сказал?*);

2) ответы на следующие вопросы: *что хотел сказать говорящий? что он сказал? и что сказал ненамеренно?* Ответы на данные вопросы позволяют выяснить, насколько говорящему удалось реализовать свое коммуникативное намерение. Данная разновидность риторического анализа предполагает у коммуниканта наличие умений «расшифровывать», «декодировать» текст с учетом прямого и косвенного информирования;
3) поиск ответа на вопрос: *что представляет собой речь как результат риторической деятельности?* На этом этапе производится анализ трех аспектов представленного текста: аспекта смысловой структуры текста (набор использованных автором текста топов — инвенция); аспекта расположения идей (диспозиция); аспекта риторических форм (тропов и фигур) (элокуция).

Каждая из разновидностей предполагает определение в первую очередь экстралингвистических параметров текста, определяющих выбор словесной оболочки для выражения идей автора, структурируемых особым образом при реализации коммуникативной цели автора. Эта классическая схема риторики (риторический канон) должна учитываться и при обучении школьников стилистическому анализу текста.

Проблема недостаточных стилистических знаний и умений школьников (ошибки в определении коммуникативной цели автора текста, его проблем и др., что затрудняет обоснование выбора языковых средств выражения и в итоге — определение стилистической принадлежности текста, другими словами — неумение выпускников школ осуществлять стилистический анализ текста) становится очевидной при работе с первокурсниками филологических факультетов вузов. Выполняя контрольные письменные работы с заданиями, требующими отнесения текста к тому или иному функциональному стилю, по таким дисциплинам, как «Современный русский язык: лексикология», «Язык СМИ», более половины студентов специальностей «Русский язык и литература» и «Журналистика» ежегодно показывают низкий уровень своих знаний по стилистике русского языка.

Самой распространенной ошибкой студентов является та, которая как навык сформирована еще в школе: анализ текста начинается с рассмотрения его языка, в частности, лексики. Так, публицистический текст, включающий значительное количество различных тропов и фигур речи, студентами неверно относится к художественному стилю (для анализа предлагались публицистические тексты Д. С. Лихачева, В. Солоухина). Художественный текст с использованием многочисленных терминов студентами ошибочно определяется как научный (например, фрагмент из повести А. И. Куприна «Жидкое солнце», в котором лорд Чальсбери объясняет рассказчику, как он собирает солнечную энергию с помощью сконструированного им механизма).

Студентам, кроме того, сложно определять подстили научного стиля (для анализа предлагался фрагмент статьи И. Захарова «Нельзя рожать клонировать», опубликованный в № 9 журнала «Наука и жизнь» за 2002 год). Термины, использованные в этом научно-популярном тек-

сте, ошибочно позволяют первокурсникам описать его исключительно как собственно научный, т. к. студенты не определяют такие параметры, как цель автора и адресат текста (им является широкая аудитория неспециалистов в области биологии, а не узкое сообщество ученых-генетиков). Также студенты оказываются не в состоянии различить специфику использования языковых средств для реализации различных коммуникативных целей.

В русле методики развития речи школьников ведутся постоянные разнонаправленные поиски методов и приемов, нацеленных на решение данных проблем (работы С. А. Арефьевой[1], Н. С. Болотновой[2], О. Н. Левушкиной и И. И. Шеляпиной[3] и др.). В статье М. С. Выхрыстюк и А. А. Мироновой[4] отражена система приемов анализа текста с точки зрения его жанрово-стилевой принадлежности в рамках разработанного авторами факультатива для старшеклассников. В работе Н. П. Добренко[5] предлагается расширить традиционную схему стилистического анализа текста при изучении младшими школьниками лексики. В статье И. И. Шеляпиной[6] находим интересный материал о работе с текстами-импульсами на уроках русского языка, предлагается методика такой работы с публицистическим текстом.

Соотнесение требований кодификатора КИМ ЕГЭ по русскому языку[7] в части 2 «Текст. Функциональные разновидности языка» (в первую очередь, п. 2.3 — «Распознавать тексты различных функциональных разновидностей языка», 2.4. — «Анализировать и комментировать тексты различных функциональных разновидностей языка» и п. 2.6 — «Выполнять стилистический анализ текста...») с содержанием учебников 8-го и 9-го классов УМК 1 позволяет говорить о достаточном и интересном практическом материале по стилистике, предлагаемом авторами учебников, при полном отсутствии схемы стилистического анализа текста, объяснения строгой последовательности такого анализа, взаимосвязи отдельных его компонентов и заданий, требующих полного стилистического анализа.

Так, например, в учебнике для 8-го класса[8] упражнения на определение стилистической принадлежности текстов разных стилей включены не только в параграфы, посвященные развитию речи и изучению понятий стилистики, например, п. 6 «Строение текста. Стили речи» (упр. 63, 67, 69, 70, 71, 72), но и в параграфы, содержащие собственно языковой учебный материал: п. 4 «Лексикология и фразеология» (упр. 32, 35), п. 13 «Простое предложение» (упр. 141, 143), п. 16 «Составное глагольное сказуемое» (упр. 170), п. 17 «Составное именное сказуемое» (упр. 180), п. 20 «Определение» (упр. 210, 212), п. 21 «Определение» (упр. 221) и др. В учебнике для 9-го класса[9] подобные задания тоже довольно частотны: п. 1 «Международное значение русского языка» (упр. 1, 4), п. 6 «Синтаксис словосочетания и простого предложения» (упр. 51, 61,

90), п. 21 «Русский литературный язык и его стили» (предлагается довольно развернутый теоретический материал о функциональных стилях в упр. 331 и некоторых других).

На наш взгляд, в практику работы с текстом на уроках русского языка и развития речи необходимо включать задания на поэтапный стилистический анализ: прежде всего, давать представление об экстралингвистических характеристиках текста и отрабатывать их выявление школьниками, а затем показывать, как эти параметры текста влияют на выбор языковых средств в текстах различной стилистической принадлежности. При этом важно с 5 по 9 класс постепенно отрабатывать элементы стилистического анализа, соотнося их с языковым материалом, изучаемым школьниками по программе — в этом случае стилистика изучается более последовательно и системно, с выходом на полную схему анализа к 9-му классу. В 10-м и 11-м классах навык стилистического анализа текста совершенствуется при условии системности и частотной повторяемости такой работы.

Видимым результатом обученности выпускников выполнять правильный стилистический анализ текста должно служить корректное выполнение задания 3 ЕГЭ (выбор из 5 предложенных верных ответов с характеристикой текста для анализа), а также задания 27 (продуцирование собственного текста школьниками на основе анализа исходного). Учителя-словесники предлагают свои методические приемы для подготовки школьников к выполнению задания 3. Наиболее частотным в интернете является предложение внимательно читать варианты ответов и сопоставлять с текстом формулировки вопросов, что довольно затратно по времени и усилиям, поскольку вопросы касаются не только сугубо стилистики, но и требуют знания широкого круга языковых явлений, знания лингвистических единиц всех уровней языка.

А. Р. Чудинова[10] предлагает вебинар, посвященный подготовке выпускников к заданию № 3 (стилистический анализ текста). По справедливому мнению автора, данное задание является новым, самым объёмным при несопоставимо малом оценивании всего 1 баллом и самым слабо методически описанным заданием тестовой части ЕГЭ по русскому языку. Ученый-методист указывает на отсутствие чётких алгоритмов выполнения задания и чётко структурированных теоретических материалов (их нет и в учебниках по русскому языку для 8-го и 9-го классов, в чем мы убедились в ходе анализа, кратко представленного выше), что, несомненно, серьезно затрудняет подготовку учащихся к выполнению стилистического анализа текста. На вебинаре разбираются и комментируются различные формулировки вариантов ответов на примере сборника 36 экзаменационных типовых вариантов (задания и ответы) ЕГЭ-2023 по русскому языку под редакцией И. П. Цыбулько и Р. А. Дощинского. А. Р. Чудинова предлагает свое хорошо продуманное методическое решение обозначенной

проблемы и порядок выполнения данного задания. Отметим, что подготовка к ЕГЭ в 11-м классе должна быть обеспечена всем предшествующим учебным опытом учащихся. Алгоритм выполнения задания № 3 в 11-м классе, безусловно, полезен, но без прочных знаний и умений учащихся в области языкознания и речеведения он не работает.

Мы убеждены в том, что у школьников к 9-му классу должны быть сформированы навыки стилистического «экспресс-анализа» текста, то есть навыки определять экстралингвистические признаки текста уже в процессе его чтения и сразу после этого. Складывающийся в голове ученика внеязыковой стилистический образ текста, включающий представление о коммуникативной цели автора, сфере использования, предмете речи, адресате текста и др., при дальнейшем более глубоком анализе дает возможность ему осмысленно и более быстро соотносить эти параметры с определением типа речи и жанровой принадлежности текста, его языковой стороной. Подобный подход обеспечивает не просто корректную стилистическую подготовку школьников, но и интеграцию предметных компетенций по русскому языку, необходимых для такого анализа.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Арефьева С. А.* Методика стилистического анализа текста // Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе: материалы Международной научно-практической конференции. 2001. С. 42–47; *Арефьева С. А.* Стилистический анализ текста в вузе и школе // Филологический анализ текста: концептуальность и аналитизм: материалы Всероссийской научной конференции (г. Йошкар-Ола, 16–19 октября 2006 г.). Йошкар-Ола, 2007. С. 32–38.

[2] *Болотнова Н. С.* Стилистический анализ текста в школе // Русский язык в школе. 2002. № 2. С. 95–106.

[3] *Левушкина О. Н., Шеляпина И. И.* Модель обучения старшеклассников пониманию публицистических текстов // Наука и школа. 2021. № 4. С. 133–141.

[4] *Выхрыстюк М. С., Миронова А. А.* Формирование умений жанрово-стилистического анализа текста на занятиях по русскому языку // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 5. С. 49–61.

[5] *Добренко Н. П.* Обучение младших школьников стилистическому анализу текста в процессе изучения лексики русского языка [Электронный ресурс]. — URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/obuchenie_mladshih_shkolnikov_stilisticheskomu_analizu_teksta_v_processe_izucheniya_leksiki_russkogo_yazyka (дата обращения: 08.02.2023).

[6] *Шеляпина И. И.* Текст-импульс в современной текстоориентированной образовательной парадигме // Наука и школа. 2020. № 3. С. 148–155.

[7] Кодификатор ЕГЭ по русскому языку 2023 [Электронный ресурс] // Сайт ВПР-ЕГЭ: [сайт]. — URL: https://vpr-ege.ru/images/ege/ege23-ru-kodifikator.pdf?ysclid=lgay2mmv5y93596883 (дата обращения: 10.04.2023).

[8] Русский язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 271 с.

[9] Русский язык. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2019. 255 с.

[10] *Чудинова А. Р.* Задание 3 ЕГЭ: стилистика по полочкам: вебинар 26.12.2022 [Электронный ресурс] // Сайт уроков русского языка «Могу писать» в видеохостинге Youtube: [сайт]. — URL: https://www.youtube.com/watch?v=mU3nCpaktrk (дата обращения: 20.04.2023).

Belova, N. A.

N. P. Ogarev Mordovia State University, Russia

THE ROLE OF STYLISTIC TEXT ANALYSIS IN THE FORMATION OF SUBJECT COMPETENCIES OF SCHOOLCHILDREN IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article is devoted to the specifics of the stylistic analysis of the text, the methodological problem of teaching schoolchildren to conduct such an analysis reflecting the level of formation of students' subject competencies. The emphasis is placed on the strict order of stylistic analysis of the text when determining its belonging to the functional style of speech, based on the rhetorical analysis.

Keywords: methodology of teaching the Russian language; stylistic analysis of the text; rhetorical analysis; extralinguistic parameters of the text; analysis of the linguistic side of the text.

Беляков Михаил Васильевич

Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Россия

m.belyakov@my.mgimo.ru

Максименко Ольга Ивановна

Государственный университет просвещения, Россия

maxbel7@yandex.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматривается проблематика использования элементов перевода в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения. Обсуждаются вопросы понимания, интерпретации, межкультурной коммуникации. Проблемы обучения элементам перевода в курсе преподавания русского языка как иностранного рассматриваются на примере заданий по материалам официального сайта МИД РФ.

Ключевые слова: русский как иностранный; культура; перевод; понимание.

В. Гумбольдт рассматривал язык как некое миропонимание, как специфичный для данной культуры или отдельного индивида способ словесного оформления объективного мира, отмечая при этом, что процесс формирования языка неразрывно связан с процессом познания мира и коллективным взаимодействием: «…язык насыщен переживаниями прежних поколений и хранит их живое дыхание»[1]. По мнению ученого, совокупность общепризнанных категорий воздействует на мировосприятие и язык как инструмент мировосприятия, отражающий не только современные реалии, но и определенную генетическую память. Исходя из этого, можно говорить об актуальности и сложности решения ряда вопросов обучения переводу текстов различного типа при условии сохранения их функциональных, семантических и образных характеристик во вторичном представлении на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному.

Согласно мнению В. Н. Комиссарова, существует целый пласт текстов, где представлены сведения, характер которых обусловлен культурной спецификой того или иного этноса, при этом понятие «культура» включает «все особенности исторических, социальных и психологических явлений, характерных для данного этноса, его традиции, ценности, взгляды, институты, поведение, быт, условия жизни — словом, все стороны его бытия и сознания»[2].

Процессы восприятия, осмысления, трансформации, переработки, репрезентации информации весьма сложны и, несмотря на постоянное изучение исследователями из разных стран мира, далеки от окончательного научного разрешения. Цепочка, связанная с процессами мышления при переводе информации на иной язык, ещё более длинная и сложная.

Исследования в этой области имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Пожалуй, именно практическая значимость и стимулирует интерес к разработке вопросов понимания и интерпретации разного рода текстов и отдельных понятий, не совпадающих, по разным причинам, в разных языках. Известными примерами, среди многих прочих, могут служить несовпадение понятий «симпатичный» во французском и русском языках, «амбициозный» в английском и русском и такого принципиально важного понятия как «интеллигентность» и, соответственно, «интеллигенция» в русском и английском языках.

Перевод связан с пониманием генетически. Понимание, в свою очередь, является исходным феноменом мышления. История проблемы соотношения понимания и перевода свидетельствует о наличии в ней противоположных тенденций: лингвистической и экстралингвистической. Последняя имеет особое значение в понимании, в частности, текста и связана с экспликацией его контекста и дискурса в целом, поскольку в нем заключены условия осмысленности самого текста. Обучение переводу в процессе обучения иностранному языку, в частности, русскому языку как иностранному, — серьезная задача.

Если речь идет об одноязычной коммуникации, её успех не всегда гарантирован в силу ряда объективных причин, в том числе, включающих в себя ряд экстралингвистических факторов. Успех в двуязычной коммуникации испытывает на себе давление дополнительных факторов, таких как уровень владения разноязычными коммуникантами тем языком (языками), на котором идет коммуникационный процесс, если этот процесс не опосредован переводом третьего лица, либо при переводе сторонним лицом находится в зависимости от таких факторов, как цель перевода, условия, в которых он осуществляется, его способ, характер и особенности переводимого текста, искусства переводчика и др. Добавим к этому, что до нынешнего дня мы так и не пришли к единому пониманию определения «хорошего перевода».

Бесспорные принципиальные различия в художественном и прагматическом научном переводе нередко объяснялись тем, что прагматический перевод вызывает меньше проблем[3]. Подобная дифференциация является оправданной и широко распространенной — считается, что переводчика, как теперь говорят, в «сфере профессиональной коммуникации» подготовить проще, а литературный переводчик должен обладать чувством языка и определенными литературными способностями. Это мнение также не вызывает противоречий, поскольку цель прагматического перевода — донести заложенную в подобных текстах существенную информацию, а тексты художественной прозы и в еще большей степени поэзии обладают неотъемлемым эмотивным и эстетическим компонентом, выразить которые на «принимающем» языке удается не каждому. Конечно, внутри каждого из этих двух типов существует немало дополнительных вариантов, требующих к себе специфического подхода, и еди-

ного мнения, касающегося методики обучения переводу каждого отдельно взятого типа текстов, пока не существует.

К. Райс[4] в свое время предложила напрямую связывать метод перевода с типом переводимого текста, создав классификацию из трех типов текстов по функции языка, которую язык выполняет в тексте. Каждый из этих типов текста требует особого подхода и, соответственно, подготовки переводчика. Методика подготовки переводчиков в разных странах имеет немало общего, но, что вполне естественно, имеет и свои различия.

Одним из способов практики перевода на занятиях в рамках курса русского языка как иностранного может стать так называемый «компетентностный» подход. Известно, что переводчик должен быть компетентным не только в области языка. Хорошее знание языка обеспечивают преподаватели, учебники, методики, включая коммуникативную, то есть общение с носителями языка. Но глубокие знания иностранного языка не всегда могут гарантировать успешную коммуникацию с его носителем, чьё сознание несет в себе отражение иной картины мира, «за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире»[5].

Неразрывная связь одновременного изучения иностранного языка, в том числе русского как иностранного, как средства коммуникации, нацеленного на успешное достижение целей перевода, с изучением культуры и языковой картины мира народов, говорящих на этих языках, сегодня не вызывает сомнений.

Изучение языка в стране, где этот язык является государственным, несет в себе возможность не только получить теоретические знания в аудитории, но и оказаться в той культурной среде, которая формирует современный живой язык, получить практические навыки через общение с носителями языка, в большей мере понять менталитет и стиль речевого поведения носителей языка в естественной среде, которую невозможно воссоздать в аудитории. Это одна из причин, почему иностранные студенты стараются приехать в российские университеты.

Подобные стажировки на полгода и более в российских учреждениях высшей школы, в частности, в МГИМО МИД России, практикуют ведомства иностранных дел некоторых зарубежных стран. Как правило, на стажировку прибывают либо начинающие свою карьеру молодые дипломаты, либо завершающие образование в университетах своей родины будущие сотрудники дипведомств.

В дипломатической практике достаточно распространено, что в определенных ситуациях сотруднику диппредставительства в отсутствие штатного переводчика приходится выполнять устный или письменный перевод. Конечно, это требует владения определенными навыками, над которыми можно и нужно работать в ходе аудиторных занятий, даже если для данной категории учащихся не читается спецкурс по переводу. Несомненно, многое зависит от целей обучения, состава группы, от уровня владения изучаемым языком, от знания преподавателем родного язы-

ка учащегося и ряда других факторов. Элементы перевода полезно включать в курс обучения. Не следует путать это требование с преподаванием РКИ на языке учащегося. В частности, речь может идти о сопоставлении текстов на разных языках в учебных целях.

В качестве примера, иллюстрирующего данный тезис, можно привести работу с материалами, представленными на официальном сайте МИД РФ. Ряд материалов представлен в видеоформате (что дает возможность работы над навыками аудирования), в виде текста на русском языке и перевода текста на один или несколько иностранных языков (рис. 1, 2)[6].

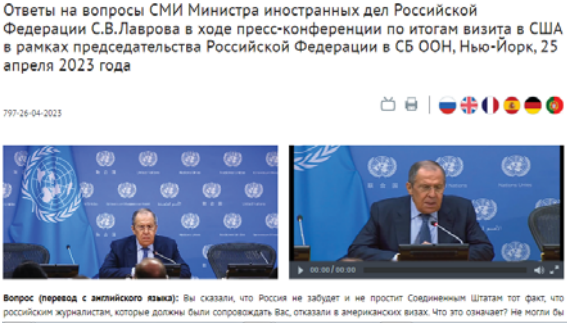


Рис. 1. Материал официального сайта МИД России (на русском языке).

Рис. 2. Материал официального сайта МИД России (на испанском языке).

Подобное представление актуального материала дает широкие возможности для аудиторной работы. Приведем лишь несколько вариантов возможных заданий.

1) прослушайте текст (фрагмент текста) и зафиксируйте основные его положения;
2) слушайте аудиофрагмент и следите за ним по тексту. Попробуйте воспроизвести по памяти основные его положения;
3) прочитайте текст (фрагмент текста) на русском языке и переведите его на родной язык. Сравните свой перевод с переводом на сайте МИД России. Какие лек-

сические, синтаксические и стилистические различия переводов вы видите? Объясните эти различия;

4) сравните представленную на сайте информацию в тексте на русском языке с информацией официального перевода. Укажите, что опущено при переводе, что переведено с сокращениями, что, как вам кажется, требует уточнения перевода;
5) работайте в паре с другим учащимся. Слушайте фрагмент перевода текста на родной язык, переведите его на русский. Сравните свой перевод с оригинальным текстом. Объясните свой выбор лексики и синтаксических конструкций;
6) найдите использованные в тексте фразеологические единицы и их перевод. Есть ли различия, связанные с культурной традицией?

Это лишь некоторые из возможных заданий. Безусловно, выбор тематики, сайта, материала и стиля творческой работы с ним зависит от преподавателя, ориентирующегося на цели, задачи и аудиторию.

В заключение заметим, что уровень владения иностранным языком во многом влияет на достижение взаимопонимания и определяет возможности для сотрудничества в современном поликультурном мире, возможности межкультурной коммуникации, деловых контактов. Именно поэтому преподавание любого иностранного языка, включая русский как иностранный с интегрированным блоком обучения навыкам перевода, ориентировано на формирование востребованной кросскультурной компетенции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С. 71.

[2] *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение: учебник для институтов и факультетов. М.: ЭТС, 2002. С. 54.

[3] *Райс К.* Классификация текстов и методы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 202–227.

[4] Там же. С. 202–227.

[5] *Тер-Минасова С. Г.* Мы учим не только тому, «как сказать», но и «что сказать» // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 1. С. 15.

[6] Ответы на вопросы СМИ Министра иностранных дел Российской Федерации С. В. Лаврова в ходе пресс-конференции по итогам визита в США в рамках председательства Российской Федерации в СБ ООН, Нью-Йорк, 25 апреля 2023 года [Электронный ресурс] // Сайт МИД России: [www.mid.ru]. [М., 2023]. — URL: https://mid.ru/ru/press_service/minister_speeches/1865546/?lang=ru (дата обращения: 13.03.2023).

Belyakov, M. V.

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Russia

Maksimenko, O. I.

Federal State University of Education, Russia

TRANSLATIONAL PRACTICE INTEGRATION INTO PROCESS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article is devoted to the consideration of the usage of translation process in teaching Russian as foreign language at the advanced grade level. Questions of understanding, interpretation, the intercultural communications are discussed. Problems of training to translation as to the built-in block in a rate of teaching of Russian as foreign are considered by the example of the official site of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation.

Keywords: Russian as Foreign Language; culture; translation; understanding.

Богач Алёна Филипповна

Теоретический лицей им. М. В. Ломоносова
мун. Бэлць, Республика Молдова

bogacil@mail.ru

ПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ)

В статье представлены примеры фрагментов уроков по реализации предметной интеграции на занятиях по русскому языку и литературе в гимназических классах в школах с русским языком обучения в Республике Молдова. Автор рассуждает о важности применения предметной интеграции на уроках русского языка и литературы для повышения качества образования школьников.

Ключевые слова: Национальный Куррикулум — 2019; технология; интегративный подход; интеграция; предметная интеграция; языковые средства.

В Республике Молдова происходит обновление образовательной политики: с 2019 года начался новый этап реформы, который предполагает модернизацию и усовершенствование содержания образования, поиск актуальных способов его реализации. Обновления в Национальном Куррикулуме — 2019 коснулись всех учебных дисциплин, в том числе и предмета «Русский язык и литература». Куррикулум — 2019 представляет собой основной документ школьной программы для учителей-словесников в Республике Молдова[1].

Элементами, знаменующими новый подход в обучении, для преподавателей русского языка и литературы в Республике Молдова стали *интегративный подход*, *интегрированный урок*, *предметная интеграция*. Специфика интегрированного подхода к обучению в доуниверситетских учреждениях Республики Молдова в настоящий период заключается в том, что на уроках русского языка и литературы будет осуществляться *предметная* (а не тематическая) *интеграция,* которая предполагает возможность на одном из уроков больше внимания уделять *языковой* составляющей, а на другом — *литературной*[2].

Вопрос интеграции в системе школьного образования концептуально соответствует тенденциям современного мироустройства, проявляющимся в различных сферах деятельности человека (экономическая, политическая, культурная, информационная интеграция).

Современному обществу необходимы хорошо подготовленные специалисты, поэтому школа должна способствовать формированию высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины взаимосвязей

явлений и процессов, отражающих данную картину. Именно через интеграцию школьники овладевают определённой системой филологических понятий, помогающих осознать языковые истоки образности и выразительности художественного текста, то есть научаются представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны.

Известный русский литературовед М. М. Бахтин отмечал, что «родной язык — его словарный состав и грамматический строй — мы узнаём не из словарей и грамматики, а из конкретных высказываний, которые мы слышим и которые мы сами воспроизводим в живом речевом общении с окружающими нас людьми... Научиться говорить — значит научиться строить высказывания...»[3] Из этого следует, что родной язык надо изучать на конкретных текстах, чтобы у современных школьников возникла целостная картина мира, понимание связей между явлениями в природе, обществе и мире в целом. У кого же учиться, как не у мастеров слова — писателей и поэтов русской классической литературы?

Предлагаем рассмотреть примеры предметной интеграции в преподавании русского языка и литературы в гимназических классах (8-й класс). Данные примеры представлены в видеоуроках, размещенных в электронной (цифровой) библиотеке «Educatieonline.md»[4].

При изучении языковой темы «Однородные и неоднородные определения» (8-й класс) на примере высказываний о русском языке великих классиков учитель может познакомить школьников с признаками однородных и неоднородных определений, с правилом о расстановке знаков препинания в предложениях с однородными определениями и показать роль ***языковых средств*** в художественном тексте. На стадии вызова учащиеся читают строки о красоте и величии русского языка И. С. Тургенева и А. А. Ахматовой: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, — ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!» и «Мы сохраним тебя, русская речь, / Великое русское слово!».

После выразительного чтения поэтических строк учащимся предлагается ответить на следующие вопросы:

> *Укажите, какой общей темой объединены приведённые высказывания? Какое языковое явление наблюдается в высказывании И. С. Тургенева? Чем отличаются предложенные высказывания? Как вы думаете, почему в высказывании И. С. Тургенева определения разделяются запятой, а в высказывании А. А. Ахматовой между определениями '**великое русское**' нет запятой?*

Далее учитель предлагает учащимся обратиться к учебнику по русскому языку и литературе[5] и самостоятельно изучить правило[6], рассмотреть примеры, объяснить в них знаки препинания, составить схему «Отличие однородных и неоднородных определений» (рис. 1), сформулировать выводы и найти ответы на вопросы, предложенные учителем.

Рис. 1. Схема «Отличие однородных и неоднородных определений».

На этапе закрепления материала и формирования способностей учащихся учитель предлагает ответить на вопросы: Какую роль выполняют определения — эпитеты в стихотворениях о русском языке И. С. Тургенева и А. Ахматовой? Как вы думаете, почему И. С. Тургенев расположил эпитеты ***'великий, могучий, правдивый и свободный'*** именно в такой последовательности? На примере высказывания И. С. Тургенева можно познакомить школьников с литературоведческим термином ***градация*** и его художественной функцией.

Так, при изучении языковой темы «Однородные и неоднородные определения» на примере поэтических строк учитель знакомит восьмиклассников с грамматической темой и ролью выразительных средств в художественном тексте.

Предлагаю рассмотреть ещё один пример ***предметной интеграции*** при изучении языковой темы «Прямая речь. Знаки препинания в предложениях с прямой речью» (8-й класс) на примерах (репликах героев) из романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка» и показать стилистические особенности предложений с прямой речью в художественном тексте.

На этапе вызова учащиеся знакомятся в учебнике[7] с высказыванием русского лингвиста XX века Николая Андреевича Плёнкина, который утверждал: «Прямая речь передаёт чьё-либо высказывание и может служить средством характеристики говорящего». Учитель предлагает школьникам доказать эту мысль языковеда на примерах из романа А. С. Пушкина «Капитанская дочка».

На этапе актуализации опорных знаний учащиеся с помощью схем и таблиц, представленных в презентации, вспоминают особенности и строение предложений с прямой речью на примере высказывания А. С. Пушкина о роли чтения в жизни человека («Чтение — вот лучшее учение») и известные варианты оформления прямой речи на письме на примере предложений из романа «Капитанская дочка» А. Пушкина (приведены на рис. 2).

Рис. 2. Варианты оформления прямой речи на письме.

На этапе реализации смысла (объяснение нового материала) учитель предлагает учащимся изучить в упражнении[8] на примерах из романа «Капитанская дочка» новые варианты оформления прямой речи на письме, когда слова автора разрывают прямую речь, сформулировать правило о знаках препинания в предложениях с прямой речью, разорванной словами автора, и сделать вывод о стилистических особенностях предложений с прямой речью в художественном тексте (рис. 3) на примерах, приведённых из романа А. Пушкина «Капитанская дочка».

Рис. 3. Возможная стилистическая роль прямой речи в художественном тексте.

Учитель подводит учащихся к мысли, что прямая речь в художественном тексте служит средством характеристики и самовыражения говорящего, рисуя облик героя, у которого своя манера речевого поведения; раскрывает индивидуальные особенности героя, его внутренний мир и душевное состояние; передаёт мысли героя, является показателем внутренней культуры и образованности человека. По тому, как герой выбирает и произносит слова, можно понять его отношение к окружающим, судить о пристрастии персонажа к книжной речи или, напротив, к диалекту и просторечию; узнать, предпочитает ли он ласковую или грубую форму выражения, искреннюю или фальшивую интонацию.

Итак, при изучении языковой темы «Знаки препинания в предложениях с прямой речью» учащиеся изучают правила расстановки знаков препинания в предложениях с прямой речью и приходят к пониманию стилистической роли предложений с прямой речью в художественном тексте и в речи человека.

Можно выделить основные приёмы предметной интеграции на уроках русского языка и литературы, которые заключаются в следующем: изучение грамматических тем должно строиться на материале художественных текстов изучаемых произведений или литературно-критических статей о творчестве писателей, а при изучении литературных произведений следует анализировать язык художественных произведений (лексику, звукопись, синтаксис, изобразительно-выразительные средства и стилистические фигуры речи). Этот приём не нов, но, используя его в системе, можно добиться определенных результатов и научить учащихся чувствовать слово, видеть и понимать его смысл, стилистическую роль и богатейшие возможности лексики русского языка.

Предложенные примеры предметной интеграции на уроках русского языка и литературы при изучении языковых тем научат школьников сознательно использовать в своей речи (устной и письменной) **языковые средства** в процессе построения связного монологического высказывания и могут быть использованы в практике преподавания русского языка и литературы, помочь учителю-словеснику подготовить учащихся к сдаче экзаменов по предмету «Русский язык и литература».

Осуществление **предметной интеграции** на основе предложенных примеров на уроках русского языка и литературы имеет большие преимущества: учебный процесс становится интересным, у учащихся формируются навыки самостоятельно получать знания в процессе взаимодействия и поиска, развиваются аналитические способности и исследовательские навыки и умения, коммуникативные качества, повышается качество и прочность полученных знаний.

Интеграция дает возможность для самореализации, самовыражения и творчества учителя, способствует раскрытию способностей его учеников, является источником нахождения новых фактов, которые подтверждают или углубляют определённые выводы, наблюдения учащихся в различных предметах.

Следует отметить, что предметная интеграция на уроках русского языка и литературы является убедительной предпосылкой для понимания двух школьных дисциплин в комплексе, с ориентированностью на образовательно-формирующий подход, позволяющий развить и воспитать личность, способную приобщиться к искусству слова. Цель таких приёмов: формирование компетенций учащихся и системных знаний в области русского языка и литературы.

Таким образом, учителя русского языка и литературы в современной школе могут стать не только педагогами и наставниками, но и просве-

тителями молодого поколения, которые будут нести свет знаний науки и культуры с помощью великого русского слова, как это делали гении русской художественной литературы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Țvic I., Cernîh T. и др.* Русский язык и литература. Куррикулум и Методический Гид для гимназий с русским языком обучения (V–IX классы). Chişinău: Tipografia Centrală, 2020. 167 с.

[2] Там же. С. 88.

[3] *Бахтин М.* Проблема речевых жанров. М.: Художественная литература, 1986. С. 271.

[4] *Богач А. Ф.* Русский язык и литература, 8-й класс. Однородные и неоднородные определения. [Электронный ресурс] // Сайт Educatieonline.md. [Кишинев, 2021]. — URL: http://educatieonline.md/details?e5bf02ec68c24dc694905cd56b302d54 (дата обращения: 10.04.2023); *Богач А. Ф.* Русский язык и литература, 8-й класс. Способы передачи чужой речи. Прямая речь. Знаки препинания. [Электронный ресурс] // Educatieonline.md. [Кишинев, 2021]. — URL: http://educatieonline.md/details?6467406fc60a4de59141b059b53c3bb9 (дата обращения: 10.04.2023).

[5] *Горленко Ф. М., Сузанская Т. Н.* Русский язык и литература: 8 класс. Учебник для школ с обучением на русском языком. Chişinău: Vector, 2019. 256 с.

[6] Там же. С. 85.

[7] Там же. С. 126.

[8] Там же. С. 129.

Bogach, A. F.

The Theoretical Lyceum "Mikhail Lomonosov" from Balti, Republic of Moldova

SUBJECT INTEGRATION IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS IN RUSSIAN-TEACHING SCHOOLS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA (FROM THE TEACHER'S WORK EXPERIENCE).

The article contains examples of lesson fragments on the implementation of subject integration in the lessons of the Russian language and literature. The author discusses the importance of using subject integration in the lessons of the Russian language and literature in order to improve the quality of schoolchildren's education.

Keywords: National Curriculum-2019; technology; integrative approach; integration; subject integration; linguistic means.

Боженкова Наталья Александровна,
Сёмке Татьяна Ивановна

Государственный институт
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

natalyach@mail.ru; tanyasemke.rb@gmail.com

ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В фокусе внимания авторов статьи обоснование новых способов организации средств обучения, в связи с чем предлагается описание современного метода презентации учебного материала — *казуального иллюстрированного нарратива* (КИН), объясняются принципы структурирования и предъявления лексико-грамматического материала через призму ценностного поля российской лингвокультуры.

Ключевые слова: метод казуального иллюстрированного нарратива (КИН); конвергентное обучение; ценности; аксиогенная ситуация; лингвокультурология.

В эпоху новейших геополитических сдвигов и связанных с этим глобальных миграционных процессов становится все более очевидной проблема эффективной взаимоинтеграции народов и их культурного сближения. Неслучайно в настоящий момент Россия находится в состоянии интенсивного объединения с различными восточными странами по многим направлениям (экономика, военное дело и производство, культура, образование — например, межгосударственное объединение БРИКС). Такое масштабное сближение по ключевым позициям между Россией и любой другой страной диктует обеим участницам тандема необходимость соблюдения *объективно важных условий* для его осуществления, первым из которых является взаимопонимание на уровне языка[1], а затем и на более высоком уровне — культуры. Дополнительным аргументом может служить тот неопровержимый факт, что в 2022 году россияне столкнулись с крайне серьезной проблемой непонимания, а точнее *незнания* гражданами разных стран *российской ценностной картины мира*. Европейские коллеги (и наш личный опыт работы с инофонами) свидетельствуют о том, что даже студенты продвинутых уровней владения РКИ зачастую имеют шаблонное представление о россиянах. Отчасти это происходит потому, что мы до сих пор не имеем достаточно развитой системы средств обучения русскому языку как иностранному «с нуля», в которой был бы представлен *реалистичный* образ современных россиян с *актуальными* для них ценностями и ценностно обусловленными поведенческими нормами.

В этой связи на фоне активных процессов внедрения русского языка в дружественных странах открытым и чрезвычайно важным представляется вопрос о *самой стратегии интегрирующего обучения*[2], т. е. такого обучения инофонов русскому языку, при котором учащимся в условиях

ограниченного количества времени (речь идет студентах-нефилологах) предлагается освоить русский язык в объеме не ниже уровня А2 и параллельно с этим овладеть культурологической (в широком смысле этого термина) базой, что в свою очередь требует пересмотра и оптимизации *методов создания учебных средств*.

В свете сказанного оказывается очевидной необходимость формирования лингвокультурологического вектора представления России и россиян *как оплота традиционных ценностей*, поскольку (1) это в большой степени соответствует действительности, (2) в условиях фундаментальной трансформации западной культуры именно традиционные ценности зачастую являются смысловым «ядром» симпатий в отношении России со стороны представителей других стран. Соответственно, теория и методика преподавания РКИ должна предложить решение проблемы *симультанного представления актуальной для современных россиян ценностной картины мира* в процессе обучения русскому языку «с азов» и тем самым выработать стратегии создания учебных средств, отвечающих новому глобальному социальному запросу.

На наш взгляд, решением данных вопросов может выступать создание в рамках учебных средств такой «среды» или «пространства» для обучения и воспитания, в которых наиболее важные на сегодняшний день аксиологические составляющие, актуальные ценностные установки современного российского общества и собственно языковой учебный материал были бы представлены *в синкретическом единстве*. Бесспорно, столь амбициозная цель подразумевает разработку новых технологий создания учебных средств, однако такая синтезирующая форма учебных средств позволит нам не только обеспечить инофонов формальным образованием (научить их коммуницировать на русском языке), но и предоставить им широкие возможности для получения опыта *эмоционального и рационального знакомства* с культурой русского мира с первых же дней обучения в рамках курсов начальных уровней.

Обратившись к имеющемуся в преподавании РКИ опыту, мы увидим, что традиционно попытки объединить образовательный и воспитательный аспекты обучения через взаимосвязанное предъявление языка и культуры ведутся на материале *существующих* культурных форм: в последнее время наряду с аутентичными текстами классической литературы стали широко использоваться кинофильмы, телесериалы, русская живопись и музыка. Вместе с тем вопрос об эффективности подобной стратегии представляется спорным в силу уже одного того факта, что *готовая культурная форма*, не будучи созданной специально для целей обучения, несет в себе серьезные ограничения ее применения в практике преподавания РКИ.

Так происходит, во-первых, по той причине, что распознавание и осмысление аксиологических компонентов некоего аутентичного ма-

териала предполагает наличие достаточного культурологического поля для понимания всего материала в целом и проведения компаративного анализа, так как «истолкование знака предполагает знание его соотношения с другими знаками в знаковой системе»[3], чего мы, как известно, не всегда можем ожидать от студентов-иностранцев даже на продвинутых уровнях овладения языком. Во-вторых, в литературных текстах ценностные компоненты всегда связаны с эпохой и поэтому с большой долей вероятности успели устареть или измениться (это представляется верным как для текстов XIX века, так и для текстов XX века в силу объективно ускоряющихся темпов развития мира).

Соответственно, опора на аутентичные тексты в преподавании русского языка может привести к формированию устаревшего или даже искаженного понимания российской ценностной парадигмы, а столь важное (как было обосновано ранее) реалистичное представление о ценностной картине мира современных россиян — подменено лишь номинальным знакомством с культурой прошлого и малоэффективной работой с языковым материалом, который по тем же причинам чаще всего не является актуальным средством отражения современного состояния языка. Наконец, аутентичные культурные тексты (в широком смысле) по объективным причинам не могут быть использованы для системного формирования языковой компетенции.

Все вышеперечисленное подводит нас к вопросу о необходимости создания *оригинальных* синтетических (культура + язык) форм, разработанных *специально для преподавания РКИ*. Представляется, что одним из методов разработки конвергентных (в соединении лингвопрагматического, лингвоаксиологического и этноориентированного подходов) может стать *метод казуального иллюстрированного нарратива*, или КИН (Casual illustrated narrative, CIN), предложенный автором (Т. Сёмке) в 2022 году для создания учебных пособий по грамматике РКИ[4]. Метод КИН направлен на разработку учебных средств в рамках отдельного аспекта грамматики (где прагматически отобранный культурологический материал презентуется в виде логически развивающейся внутри себя системы), однако успешно может быть реализован и в практике создания учебников общего владения РКИ.

На наш взгляд, применяемый последовательно от уровня к уровню, метод КИН позволит сформировать корпус учебных средств РКИ, из которого учащиеся смогут получить целостное и в то же время структурированное видение грамматики русского языка в её сложносоставности, а также развить навыки более осмысленного использования грамматических средств в спонтанной коммуникации. Кроме того, создавая учебники по методу КИН, мы имеем широкий спектр возможностей для творческой организации аксиологически маркированного материала с целью создания условий не только для «учебного» (рационального) знакомства

с русской культурой, но и для деятельностного, эмоционального постижения русского культурного кода.

Средством реализации целевой установки в методе КИН является создание по строго определённым дидактическим и воспитательным принципам *оригинальной истории* (основа учебно-воспитательного содержания учебника) и репрезентация её в виде *системы иллюстраций с речевыми образцами* по типу комиксов. Названные основополагающие элементы данного метода сопровождаются системой дополнительных авторских текстов и комплексом языковых упражнений и коммуникативных заданий разнообразной методической направленности.

Создание оригинальной истории в жанре казуального нарратива происходит путем творческого синтезирования предварительно отобранного лингвистического (лексико-грамматический минимум) и лингвоаксиологического материала с соблюдением жанровых законов (сюжетная линия, хронотоп, система персонажей и др.). Отметим, что объем лексико-грамматического материала всецело определяется государственным стандартом для конкретно взятого уровня овладения языком, тогда как лингвоаксиологическая составляющая будущей истории отбирается по нескольким параметрам, кратко описанным ниже.

В силу того, что целью метода КИН является разработка учебного ресурса, основное содержание которого должно представлять актуальную ценностную картину мира современных россиян в динамике её исторического развития, то при отборе аксиологических компонентов необходимо обеспечить *баланс разных типов представляемых ценностей*: общеэтнические, личностные, традиционные (семья, соборность, религия и др.), современные (индивидуализм / толерантность и др.). Такой многомерный набор ценностных компонентов позволит создать не «условного» персонажа, а человека, живущего в континууме изменяющейся ценностной парадигмы и ценностно обусловленном взаимодействии с окружающей его действительностью (практика показывает, что студентам гораздо легче и интереснее ассоциировать себя с «живым» персонажем, а значит, им значительно проще вовлекаться в учебный процесс эмоционально).

Будучи авторами истории, мы можем прагматически развивать систему персонажей, присваивая им разнородные и даже контрастирующие ценности, согласуясь при этом с целями обучения в каждом конкретном случае и имея возможность учесть множество важных переменных (факторов). Так, создавая национально ориентированные учебники по методу КИН, мы имеем ряд исходных конкретизирующих критериев для отбора ценностных компонентов. К примеру, приступая к работе над учебником для иранских студентов 18–25 лет, безусловно, необходимо учесть их возраст, национальные и другие особенности, однако этого недостаточно: эти базисные факторы должны быть дополнены *культуроло-*

гическим контрастивным анализом для выявления сходств и различий иранской ценностной картины мира по отношению к российской. Все это позволит творчески включить в создаваемый казуальный нарратив те эмоциональные «триггеры», которые с высокой долей вероятности будут создавать коммуникативно-направленную атмосферу обучения.

Иными словами, мы имеем все возможности и должны напрямую влиять на степень *фасцинативности* и *дискуссионности* создаваемой нами истории (основа содержания учебника), достигая тем самым высокой степени эмоциональной привлекательности учебного материала, что представляется чрезвычайно важным условием успешного обучения, поскольку известно, что ценности (как и грамматические правила) усваиваются только путем интериоризации.

Говоря о фасцинативности, следует уточнить параметры выбора сюжетной фабулы истории. Учитывая сложность русской грамматики, мы рекомендуем отдавать предпочтение популярным и нарочито простым фабулам, которые с высокой долей вероятности могут быть знакомы учащимся. Нам представляется наиболее оптимальным выбор «расхожего» сюжета из глобального культурного поля, который, однако, должен впоследствии наполняться российским ценностным содержанием. Развитие же сюжетной линии, основным назначением которой является структурирование создаваемой истории, предлагается осуществлять посредством серии взаимосвязанных аксиогенных событий / ситуаций[5], которые, с одной стороны, создают условия для «упорядочения» и ритмизации истории, с другой же — обусловливают постепенное «цепочечное» развитие ценностной парадигмы.

Иначе — в силу своей двухчастной природы (инициальная и финальная части, последняя из которых содержит разрешение интриги, заявленной вначале), аксиогенные события, став опорными точками сюжета, позволяют создавать для удобства восприятия системы ценностных микропарадигм: ценностнопорождающая ситуация напрямую определяет поведение героев, что фиксируется в отдельных ценностных элементах, выявление и анализ которых и позволяет учащимся самостоятельно определить «ключевую» ценность данной микропарадигмы. Принципиально, что метод КИН предписывает создание комплекса разнообразных заданий в рамках притекстовой и послетекстовой работы, направленных на личностное декодирование и формулирование учащимися всех ценностных компонентов.

В качестве небольшой иллюстрации рассмотрим ценностную микропарадигму, актуализирующуюся на одном из этапов работы с уже изданным учебным пособием[6] (обучение русской падежной системе на уровне А2). В качестве лексико-грамматического материала выбран родительный падеж именных частей речи; фабула истории, лежащей в основе всего учебника, проста: современные молодые люди, живущие в большом

городе, встречаются, влюбляются, создают семью, вместе добиваются успеха в карьере и в финале истории получают заслуженную награду — крепкое семейное счастье.

В качестве аксиогенного (для раскрытия грамматической темы) выбрано событие «Рождение первенца в семье», демонстрирующее сочетание традиционных и современных российских ценностных норм, а также некоторую динамику изменения связанной с данным событием ценностной парадигмы. Так, в современной России под влиянием как западной, так и восточной культуры *дате рождения* уделяется большое внимание. По этой причине концепт ‘важная дата’ представлен в начальном кадре комикса в виде бирки на запястье новорождённого (эпизод о рождении ребенка начинается с определения ‘важной даты’), при этом сама бирка является предметом из другого изменяющегося социокультурного концепта, связанного с идеей «безопасного» деторождения в специальных роддомах (что не всегда является обязательным в других странах). Ребёнок в России традиционно воспринимается как продолжатель всего рода, поэтому актуализируется и связанная с этим традиция обязательного проявления внимания со стороны большого круга ближних и дальних родственников (наглядный символ этого концепта — кадр со скоплением вокруг новорождённого счастливых взрослых). Изображение участия бабушки в воспитании детей — что опять же существует не во всех странах и с высокой долей вероятности является этнокультурной особенностью россиян — подготавливает студентов к пониманию такой важной общегосударственной российской ценности, как «преемственность поколений», объявленной в 2022 году приоритетом внутригосударственной политики России.

Наконец, сценарий поведения молодых родителей транслирует традиционные (даже архетипические) представления о распределении ролей в семье: молодая мать изображается рядом с ребенком, тогда как отец пребывает в состоянии заботы об общем благополучии. Не вызывает никаких сомнений, что репрезентация описанной и других подобных ценностных микропарадигм, взаимоуточняющих и взаиморазвивающих друг друга в рамках одного учебного средства, в условиях фундаментальной трансформации западной цивилизации и критического на сегодняшний день расхождения ее с российской системой ценностей несёт в себе явный дискуссионный заряд, необходимый для организации коммуникативно-направленного воспитательного процесса. Пребывая в подобном, методически и методологически выстроенном «пространстве», студенты получат возможность постичь, осмыслить, освоить и принять лингвистический и лингвокультурологический пласты в непрерывном процессе «проживания» комплексного, «неразрывного» внутри себя учебного материала.

Резюмируя, напомним слова В. Франкла о том, что «ценностям мы не можем научиться — ценности мы должны пережить»[7]. Пред-

ставляется, что методическое переориентирование на моделирование (на материале оригинальной истории) концентрированной, предельно реалистичной «жизненной» среды, учитывающее принципиальные для метода КИН составляющие — выбор популярной сюжетной фабулы, актуализация системы ценностных микропарадигм (с учетом возраста, национальности обучающихся и данных культурологического контрастивного анализа), прагматическое комбинирование ценностных компонентов, эмоциональное постижение аксиологических доминант студентами через речедействование и др., — позволит решить необходимые коммуникативно-дидактические задачи и достичь воспитательных целей преподавания РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Отметим, что в КНР за последние годы количество кафедр РКИ выросло до 180 (со 105).

[2] *Боженкова Н. А., Боженкова Р. К., Шульгина Н. П.* Психолого-педагогическая траектория обучения русскому языку как иностранному: этап речевой адаптации // Русистика. 2019. Т. 17. № 3. С. 326–365.

[3] *Карасик В. И.* Лингвосемиотическое моделирование ценностей // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2012. Вып. 1 (39). С. 43.

[4] *Сёмке Т. И.* Просто посмотри! Русские падежи в комиксах и упражнениях (А2). СПб.: Златоуст, 2022. 105 с.

[5] *Карасик В. И.* Аксиогенная ситуация как категория лингвокультурологии // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2014. Вып. 1. С. 65–75.

[6] *Сёмке Т. И.* Указ. соч. С. 51–66.

[7] *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 217 с.

Bozhenkova, N. A.; Semke, T. I.

Pushkin State Institute of the Russian Language, Russia

LINGUO-AXIOLOGICAL PARADIGM IN THE CONTEXT OF MODERN METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The authors of the article focus on the substantiation of new educational tools and thus propose a description of a modern method to present educational material, *a casual illustrated narrative* (CIN), and explicate the principles of structuring and presenting lexical and grammatical material through the prism of the value field of Russian linguistic culture.

Keywords: method of casual illustrated narrative (CIN); convergent learning; values; epistemogenic situation; linguoculturology.

Бокарева Юлия Михайловна,
Лаппо Марина Александровна,
Новосёлова Ольга Аркадьевна

Новосибирский государственный педагогический университет, Россия

yuliamihail@mail.ru; marine.lappo@yandex.ru; novoselova.olya2011@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗАХ КНР (В ИНТЕРПРЕТАЦИИ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ)

В работе анализируются научные публикации преподавателей КНР и РФ, посвященные проблемам обучения русскому языку студентов из Китая, а также личный опыт преподавания РКИ авторов данной статьи. Рассматриваются проблемы, связанные с языковыми различиями, традициями образования, методикой обучения, особенностями менталитета (в том числе с системой мотивации) обучающихся Китая. В результате проведенного анализа систематизируются проблемы преподавания русского как иностранного и выявляются различия в их интерпретации преподавателями КНР и РФ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методы обучения иностранному языку; коммуникативный подход; учебный процесс; виды речевой деятельности.

Методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в вузах Китая определяется существенными системными различиями между русским и китайским языками, обусловлена культурными особенностями поведения китайцев и общими традициями преподавания в средней и высшей школе. Не случайно профессор Гао Фэнлань считает, что «в Китае сложилась собственная система преподавания русского языка как иностранного»[1]. М. Я. Голик справедливо отмечает, что «в настоящее время основной сферой распространения иностранного языка по-прежнему остается образование»[2]. Очевидно, что преподавателю (прежде всего, русскоязычному) следует учитывать сложившиеся в течение длительного времени особенности китайского образования, знать трудности и проблемы, связанные с ними, чтобы быть готовым преодолевать их. Цель нашего исследования – на материале публикаций преподавателей Китая и России систематизировать проблемы, выявленные в ходе обучения русскому языку в вузах Китая, и описать различия в интерпретации данных проблем китайскими и российскими преподавателями. К данному анализу также привлекается многолетний опыт работы в КНР авторов статьи (Ю. М. Бокаревой, О. А. Новосёловой).

В настоящее время преподавание русского языка как специальной дисциплины осуществляется более чем в 100 вузах КНР[3]. Многие пуб-

Работа выполнена в рамках Государственного задания № 073-03-2024-052 от 18.01.2024 «Совершенствование модели организационно-методического и кадрового обеспечения образовательной деятельности на русском языке в системе образования Китайской Народной Республики: прикладное исследование» (дополнительное соглашение 073-03-2024-052/3 от 22.03.2024)

ликации, посвященные методике преподавания РКИ носителям китайского языка, уделяют значительное внимание истории становления как китайско-российских отношений, так и профессионального обучения русскому языку в Китае. Отмечается, что «история преподавания русского языка в Китае насчитывает более 300 лет»[4], в 1981 году была создана Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ)[5], «за 2021 год было подписано более 300 новых соглашений об образовательном сотрудничестве между Китаем и Российской Федерацией»[6]. И если китайские ученые подчеркивают значимость изучения русского языка в силу того, что он, являясь языком международного общения, необходим в рамках развития программ «Один пояс, один путь», «Сотрудничество между странами БРИКС»[7], то отечественные ученые, рассматривая особенности развития русистики и практики преподавания русского языка как иностранного, характеризуют русский язык как значимый и действенный рычаг культуры и политики[8].

Китайские русисты указывают на доминирование грамматико-переводного метода в обучении иностранному языку, целью которого является «овладение системой языка путем изучения грамматики и перевода текстов с родного языка на иностранный»[9]. Профессор Гао Фэнлань объясняет это тем, что русский и китайский языки существенно отличаются друг от друга фонетически, графически, грамматически, поэтому «китайским студентам нелегко овладевать сложной системой русского словоизменения и грамматических категорий»[10]. При этом Гао Фэнлань констатирует, что широко используемый в учебных заведениях КНР «переводно-грамматический метод ... явно устарел и не может дать положительных и эффективных результатов»[11]. В то же время, подытоживая свои наблюдения, Гао Фэнлань указывает, что более чем за 60 лет в Китае сложилась собственная система преподавания русского языка, накоплен значительный методический опыт.

Исследователь Ло Сяося также считает, что к настоящему времени «сформирована китайская методическая система преподавания русского языка» — на неё оказали значительное влияние идеи российской и евро-американской лингводидактики, при этом китайская русистика учитывает специфику обучения русскому языку китайских студентов[12]. По мнению автора, целью обучения русскому языку китайских студентов является формирование коммуникативной компетенции; грамматико-переводный метод был применен в учебном комплексе «Русский язык» (1962–1964 гг.), а методическая концепция коммуникативного подхода была реализована в учебном комплексе «Русский язык (Восток)» (1994–1998 гг.)[13]. Ло Сяося утверждает, что в методике обучения русскому языку в Китае в последние годы происходят существенные изменения в использовании различных методов, отмечается необходимость их интеграции, а также необходимость использования новейших технологий.

Несмотря на это, исследователь считает нежелательным «слишком полагаться на компьютерную и мультимедийную технологию, так как в обучении китайских студентов больше внимания уделено рецептивным видам речевой деятельности, а не продуктивным»[14]. Таким образом, можно отметить определенное противоречие: очевидно, что акцент сделан на обучении рецептивным видам речевой деятельности (слушанию и чтению), в то время как коммуникативный подход связан прежде всего с развитием навыков общения, продуктивной речевой деятельности, то есть говорения и письма.

И российские, и китайские исследователи отмечают, что говорению отводится мало часов в учебных планах, принятых в вузах Китая: по утверждению профессора Гао Фэнлань, доля этого вида речевой деятельности составляет не более 10%, тогда как большая часть времени отводится на изучение лексики и грамматики. Это одна из причин тех трудностей, которые испытывают студенты при создании собственного устного высказывания.

Другая причина состоит в системе оценивания. В качестве основной формы текущего контроля используются тесты, которые проверяют в основном знание лексики и грамматики. Итоговый контроль представляет собой письменный и устный экзамены. Письменный экзамен также в основном проверяет знание лексики и грамматики. Устный экзамен призван оценить речевые умения и коммуникативные навыки. При этом, как пишет Гао Фэнлань, «по сложившейся традиции письменный экзамен является главным»[15]. Поэтому в иерархических представлениях студентов говорение оказывается на периферии учебного процесса, и студенты стараются «зазубрить» как можно больше слов и грамматических конструкций.

Еще одна причина — ограниченные возможности (или отсутствие возможности) у китайских студентов общаться с носителями языка. Особенно эта проблема стала острой в период пандемии COVID-19, когда преподаватели из России в лучшем случае проводили занятия дистанционно, а в худшем — совсем не работали в вузах Китая.

Кроме того, недостаточно актуальных, интересных для студентов учебных материалов по говорению. Так, в учебниках «Устная речь»[16], которые входят в комплекс «Русский язык (Восток)», есть неактуальные для современных студентов темы («Радио и телевидение», «Газеты и журналы»), вопросы и задания («Какой тираж у этой газеты?», «Вы хотите подписаться на журнал, но не знаете, как часто он выходит, — спросите об этом», «Не кажется ли вам, что современный человек слишком много времени проводит у телевизора?»), а также вышедшая из употребления в России молодежная разговорная лексика (*аська* в значении «мессенджер ICQ», *сёрфить* в значении «бродить по Интернету») и т. п.

Письменной речи как виду продуктивной речевой деятельности, по нашим сведениям, уделяется еще меньше внимания, что, кстати сказать, долгое время наблюдалось и в практике преподавания иностранных языков в России — письму на неродном языке обучали в недостаточной мере. В настоящее время преподаватели РКИ признают письменно-речевую компетентность одной из важнейших составляющих коммуникативной способности пользователя языком и подчеркивают, что «умения письменной речи являются наиболее сложными среди других речевых умений»[17], но программ, учебников и учебных материалов, развивающих этот вид речевой деятельности, вероятно, недостаточно как в России, так и в Китае.

Отмечая проблемы, связанные с обучением продуктивным видам речевой деятельности в современных учебных планах и программах по РКИ в Китае, китайские и российские ученые-русисты несколько по-разному объясняют причины непоследовательного соблюдения китайскими преподавателями принципов коммуникативного подхода. Так, китайские исследователи отмечают переполненность студенческих групп (от 20 человек), при этом 80–90% учебного времени состоит из лекции-монолога преподавателя[18]. Кроме этого, серьезной проблемой является недостаточный уровень квалификации преподавателей-русистов[19].

Расхождение в типологическом строе русского и китайского языков, специфика культурных и образовательных традиций, отсутствие активной речевой практики в учебном плане компенсируются регулярными тренировочными упражнениями, преимущественно языкового типа, тестовыми заданиями. По мнению китайских исследователей, «интенсивная тренировка позволяет студентам приобрести и закрепить основные языковые знания и умения»[20]. На преобладание заданий формально-языкового плана, запоминание больших объемов информации и отсутствие диалогических форм коммуникации на занятиях, нехватку педагогических кадров высшей квалификации указывают и российские русисты[21].

Ю. О. Охорзина, И. В. Салосина, В. С. Глинкин считают, что на процесс обучения русскому языку в КНР оказывает влияние традиционная система образования, которая подразумевает «авторитарный стиль общения со студентами в Китае, что приводит к выработке устойчивого чувства страха»[22]. В китайской педагогической традиции бытует представление о том, что чувство страха обязательно должно быть на занятии, поскольку «таким образом выражается уважение перед человеком, стоящим на более высокой ступени иерархии»[23]. Другая особенность обучения связана с важнейшим ее компонентом — учебной мотивацией, которая базируется на ценности получения результата, практической полезности того или иного действия[24]. Мы видим, что ключевые черты менталитета китайского народа — иерархичность сознания, высокий уровень прагматизма — не способствуют беспроблемному внедрению

в процесс обучения иностранному языку коммуникативного подхода, который ориентирован на организацию учебного процесса по модели реального речевого общения. Такая модель основана на ценностях межличностного общения, демократичности речевого взаимодействия, интереса к собеседнику.

Подведем итоги. Сопоставление ряда научных публикаций, посвященных обучению РКИ в Китае, позволяет выявить проблемы, на которые указывают и преподаватели КНР, и преподаватели РФ: непоследовательность в реализации коммуникативного подхода при обучении русскому как иностранному, недостаточность внимания обучению продуктивным видам речевой деятельности, нехватка преподавателей высшей квалификации и актуальных учебных материалов. Русисты Китая в качестве проблемы обучения РКИ называют чрезмерное увлечение компьютерными технологиями, которые развивают только рецептивные виды речевой деятельности. Основными причинами трудностей в обучении русскому языку для студентов из КНР российские преподаватели называют традиционную систему обучения с авторитарным стилем общения, порождающим чувство страха у обучающихся, а также мотивацию самих обучающихся, направленную на получение результата в виде успешно сданного письменного экзамена.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гао Фэнлань*. Особенности обучения русскому языку в китайских вузах // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 44.

[2] *Голик М. Я.* Русский язык в Китае: прошлое и настоящее // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1 (55). Ч. 2. С. 108.

[3] *Гао Фэнлань*. Указ. соч. С. 41.

[4] *Ло Сяося*. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. № 2 (8). С. 18.

[5] *Голик М. Я.* Указ. соч. С. 108.

[6] *Чжао Линьлинь*. Проблемные аспекты обучения говорению на русском языке как иностранном в Китае // Вопросы методики преподавания в вузе. 2022. Т. 11. № 2. С. 84.

[7] *Гао Фэнлань*. Указ. соч. С. 41–42.

[8] *Тенчурина Л. З., Ли Си-мэй*. Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 177, 192; *Голик М. Я.* Указ. соч. С. 108.

[9] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 52.

[10] *Гао Фэнлань*. Указ. соч. С. 44.

[11] Там же.

[12] *Ло Сяося*. Указ. соч. С. 19.

[13] *Там же*. С. 20.

[14] *Там же*. С. 21.

[15] *Гао Фэнлань*. Указ. соч. С. 43.

[16] *Хуан Мэй, Ли Янь*. Дунфан дасюе эюй (синьбань) коуюй цзяочэн [«Восток» (новое издание). Устная речь: учебное пособие для вузов]. Пекин, 2012. (黄玫，李岩。东方大学俄语（新版）口语教程。北京：外语教学与研究出版社, 2012.)

[17] *Михайлова И. В.* Обучение письму и письменной речи студентов-иностранцев на начальном этапе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 11–2. С. 42.

[18] *Гао Фэнлань*. Указ. соч. С. 44; *Чжао Линьлинь*. Указ. соч. С. 85.

[19] Там же.

[20] *Гао Фэнлань*. Указ. соч. С. 44.

[21] *Охорзина Ю. О., Салосина И. В., Глинкин В. С.* Особенности преподавания русского языка в условиях вузов КНР: теоретические и методические аспекты // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 441. С. 206.

[22] Там же. С. 209.

[23] Там же.

[24] Там же.

Bokareva, Y. M.; Lappo, M. A.; Novoselova, O. A.

Novosibirsk State Pedagogical University, Russia

ISSUES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES (ACCORDING TO THE RUSSIAN AND CHINESE TEACHERS' INTERPRETATION)

The article analyzes scientific publications of Russian specialists in China and the Russian Federation devoted to the problems of teaching the Russian language to students from China. It also describes personal experience of teaching Russian as a foreign language of the authors of this article. The authors discuss problems associated with the language differences, educational traditions, teaching methods, mentality features (including the motivation system) of Chinese students. As a result of the analysis, the article provides a systemic approach to the problems of teaching Russian as a foreign language and reveals the main differences in their interpretation by teachers from China and the Russia.

Keywords: Russian as a foreign language; methods of teaching a foreign language; communicative approach; educational process; types of speech activity.

Борисова Валентина Васильевна

Московский государственный лингвистический университет, Россия

vvb1604@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРА РУССКОЙ РЕЧИ»

В докладе на конкретных примерах раскрывается универсальный образовательный и культурный потенциал художественного текста, который используется как дидактическая основа в преподавании вузовской дисциплины «Культура русской речи». Практически все темы в рамках ее изучения могут и должны осваиваться с привлечением разнообразного материала художественной словесности в целях эффективного обучения русскому языку в его сопряжении с культурой и литературой.

Ключевые слова: художественный текст; культура русской речи.

Универсальный потенциал художественной литературы широко и активно используется сегодня в обучении русскому языку в российских школах и вузах. Как совершенно справедливо отмечает Е. С. Богданова, интерес учителей и преподавателей к художественному и художественно-публицистическому тексту не случаен. «Сущность художественного текста и его свойства делают его использование в качестве дидактического материала продуктивным <…>. Кроме того, именно художественный текст аккумулирует все ресурсы языка: в нём встречаются языковые единицы, активно использующиеся во всех стилях и жанрах или ограниченные в употреблении, современные и устаревшие»[1].

Использование разнообразных художественных текстов в качестве дидактической основы обучения русскому языку на разных уровнях и в разных функциональных статусах важно для продуктивного решения конкретных образовательных задач, в том числе и в рамках освоения такой дисциплины как «Культура русской речи», которая успешно реализуется в МГЛУ. В ее программу включены следующие модули:

1) теоретические основы культуры русской речи. Активные процессы в современном русском языке. Лексикографическая компетентность;
2) информативность и логичность речи. Типы изложения;
3) точность и правильность русской речи (лексика, морфология, синтаксис);
4) функциональные разновидности русского языка и дискурсивные практики;
5) этика и эстетика русской речи.
6) современная русская орфография и пунктуация (практикум).

Практически все темы данной дисциплины могут и должны осваиваться с привлечением текстов художественной словесности, в которых раскрывается лексическое, семантическое богатство русского языка, обширный арсенал языковых средств, проявляется разнообразие индивидуальных стилей и жанров, что дает возможность для реализации функционального подхода при изучении всех модулей дисциплины «Культура русской речи».

Представим репрезентативные примеры использования универсального образовательного и культурного потенциала художественного текста как дидактической основы в ходе освоения соответствующих тем.

Так, характеристика слова как материала и основного средства коммуникации (в широком смысле) в его риторическом и миметическом аспектах раскрывается нами благодаря обращению к стихотворению Н. С. Гумилева «Слово» (1921), в котором утверждается «исключительность, универсальность слова в земной жизни»[2] с учетом отсылки к Евангелию от Иоанна («Слово — это Бог»). Такое Слово — божественный материал, «с ним поэт работает и таким образом служит Богу»[3]. В высшей степени актуально воспринимается ключевая семантическая оппозиция в стихотворении «слово — число». Николай Гумилев по сути предсказал возрастающую роль «числа» в управлении жизнью, поэтому «седой патриарх, «покоривший и добро и зло», останавливает свой выбор не на слове, а на числе»[4].

Особенности развития русской лексики и семантики, их обновления и изменения показываются на примере сонета А. С. Пушкина «Мадонна» (1830), в котором наглядно представлен результат семантической перверсии: под пером великого поэта слово «прелесть» с первоначальной отрицательной коннотацией (прелесть — прельщение — лесть) приобрело высший, идеальный смысл («чистейшей прелести чистейший образец»). Соединив две культурные традиции — католическую (сонеты Данте и Петрарки, обращенные к Беатриче и Лауре) и православную (Богородичные акафисты) — в их собственно словесном и экфрастическом выражении, Пушкин создал оригинальный образ, перекликающийся с двумя «картинами», с «Бриджуотерской мадонной» Рафаэля и иконой Казанской Божьей Матери. Лексическое сращение-кальку «Мадонна» (от «ma dona», буквально: моя богиня, моя госпожа; обращение к Деве Марии, заимствованное из итальянского языка в XVIII веке) Пушкин дополнил синонимами и перифразами «Пречистая» (Богородица, Божья Матерь) и «гений чистой красоты». Итог словесного творчества поэта — эмблема русской мадонны как «живой иконы», поскольку его сонет стал свадебным подарком для невесты Натальи Николаевны Гончаровой[5].

Ряд других тем, в том числе роль заимствований в современном русском языке, их позитивно-критическая оценка раскрывается в ходе лингвостилистического анализа сатирических фельетонов Т. Н. Толстой «Сердца горестные заметы» (1998). Продуктивен, на наш взгляд, опыт изучения темы «Тропы и фигуры речи» на примере стихотворения В. С. Высоцкого «Братские могилы» (1963)[6].

Тема «Функциональная стилистика, место художественного стиля в ней» по определению раскрывается на материале текстов литературных произведений, поскольку именно в них художественный язык, как

и национальный язык в целом, демонстрируется во всем многообразии своих потенциальных возможностей. Не будучи «брезгливым» с эстетической точки зрения, художественный стиль, как и разговорный, включает в себя все функциональные стили. Аналогичным образом особенности субъективации речи, способы передачи чужого слова также объясняются на литературно-художественном материале.

Беседа Евгения Базарова и Павла Петровича Кирсанова в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» привлекается на занятиях по дисциплине «Культура русской речи» как пример коммуникативной неудачи обоих героев в рамках изучения темы «Теория и практика русской речевой коммуникации, ее стратегии и тактики».

Для раскрытия взаимодействия и сопряжения этического и эстетического аспектов русской речи в высшей степени показательно стихотворение А. Вознесенского «Россия начинается с языка», не утратившее своей актуальности в наши дни.

Рассмотрим комментарий текста стихотворения в прозе И. С. Тургенева «Русский язык» (1882), рассмотренного в русле темы «Информативность, логичность и другие качества речи».

На первый взгляд, и название, и все ключевые слова в тексте указывают на проблему значимости и ценности русского языка, прежде всего, для самого писателя. Для него язык — безусловная опора в жизни и в творчестве. Это его стихия, его материал и средство. Он находит в языке утешение и вдохновение, наслаждается его красотой, погружается в глубину его смысла. Художник слова способен максимально полно реализовать богатейший потенциал национального языка, свою любовь к нему он подтверждает высоким литературным мастерством.

Об этом в данном случае свидетельствуют искусные приемы лексического и синтаксического повтора, эмоциональные риторические вопросы и восклицания, весь ритмический строй лирического текста, по сути приобретающего прозиметрический характер благодаря в том числе и перекличке рифмующихся окончаний («сомнений — раздумий»; «тягостных — судьбах» — здесь слышится горестный вздох автора). Особое значение имеет многократно усиленный повтор частицы «не»: он передает тревогу писателя, то напряжение его внутреннего состояния, которое снимается усилием веры и любви. Не случайна благоговейная, почти молитвенная интонация и стилистика обращения с четырьмя оценочными эпитетами («о великий, могучий, правдивый и свободный»).

И все же неизмеримо более важной и главной для Тургенева является другая проблема: соответствие языка его носителю-народу. По сути, великий художник слова ставит здесь вопрос о судьбе России, о судьбе народа. Он исходит из традиционного семантического отождествления языка и народа, следуя которому А. С. Пушкин сказал: «И назовет меня всяк сущий в ней язык...».

Далее для адекватного понимания обозначенной проблемы, соответствующей авторскому замыслу, обучающимся предлагается выполнить задание, связанное с пониманием биографического, исторического, культурного и литературного контекста произведения, что позволяет выявить его имплицитный смысл. Как известно, оно было написано в июне 1882 года, когда Тургенев находился в тяжелейшем физическом и душевном состоянии. Писатель умирал вдали от родины, «на краюшке чужого гнезда». Но в стихотворении речь идет не о личных страданиях. Автора мучили переживания от того, «что совершается дома», он был погружен в сомнения, тягостные раздумья о судьбах своей родины. Что не давало ему покоя? Как великий художник и патриот, Тургенев не мог оставаться равнодушным после тех сокрушительных событий, которые произошли в России 1 марта 1881 года. Тогда судьба страны переломилась, ее движение в сторону революции стало неизбежным и необратимым.

Убийство царя Александра II великие современники Вл. С. Соловьев, Ф. М. Достоевский, И. С. Тургенев и другие отечественные мыслители XIX века восприняли как грозный сигнал о надвигающейся национальной катастрофе. Русский народ-богоносец на их глазах превращался в богоборца. Вера в царя-батюшку оказалась подорванной, культ помазанника Божьего стремительно разрушался, Россия-матушка, как напишет потом Александр Блок, превращалась «в кондовую, в избяную, в толстозадую» девку, в которую готовы пальнуть «двенадцать» выпущенных из тюрем человек: для них, людей «без креста», Русь перестала быть Святой.

И в этой отчаянно-трагической ситуации единственной опорой и поддержкой для писателя оставался «великий, могучий, правдивый и свободный русский язык»! Не потому ли, что в нем еще сохраняли свою силу и ценность такие слова, как «Бог», «Россия», «совесть», «честь», «правда»?

И. С. Тургенев исходил из того, что состояние языка определяется культурным и духовным состоянием народа. Язык характеризует всех: и отдельных его носителей, и народ в целом, который является его творцом, как и писатели, поэты. Язык — зеркало жизни нации, в котором отражается и ее могущество, и ее убожество. Недаром в русской исторической и культурной традиции слова «язык» и «народ» синонимичны. Воистину, как воскликнул поэт Андрей Вознесенский: «Россия начинается с языка...».

Именно эту идею имел в виду Тургенев, пытаясь сохранить веру в то, что великий язык принадлежит великому народу, и, страшась того, что Россия может кончиться вместе с языком. Слишком много «не» («не будь тебя — как не впасть в отчаяние», «но нельзя верить», «не был дан») звучит в финале его пронзительного лирического произведения, которое всем своим речевым строем оказывает сильнейшее суггестивное воздействие на читателя.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Богданова Е. С.* Художественный текст как дидактический материал на уроках русского языка // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 1125.

[2] *Иванова Н. М.* «Слово» Н. С. Гумилева: поэтические и библейские смыслы // Вестник Костромского государственного университета. 2008. № 2. С. 108.

[3] Там же. С. 109.

[4] Там же. С. 107.

[5] См. об этом: *Борисова В. В.* Эмблема Мадонны в лирике А. С. Пушкина // А. С. Пушкин и мировая культура. Материалы международной научной конференции. М., 1999. С. 2–6.

[6] См. об этом: *Борисова В. В., Шаулов С. С.* Художественный текст: аспекты анализа и интерпретации в школе и вузе : учебное пособие. Уфа: Печатный дом, 2018. С. 58–61.

Borisova, V. V.

Moscow State Linguistic University, Russia

LITERARY TEXT AS A DIDACTIC BASIS FOR TEACHING THE "CULTURE OF RUSSIAN SPEECH" DISCIPLINE

The article reveals the universal educational and cultural potential of a literary text, which is used as a didactic basis in teaching the "Culture of Russian Speech" university discipline. Practically all topics within the framework of its study can and should be mastered with the involvement of a variety of literary literature material in order to effectively teach the Russian language in its connection with culture and literature.

Keywords: literary text; culture of Russian speech.

Борисова Екатерина Васильевна

Экономический университет в Братиславе, Словакия

borisova.ekaterin@gmail.com

ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ. МАПРЯЛ РУКА ОБ РУКУ С НАЦИОНАЛЬНЫМИ АССОЦИАЦИЯМИ РУСИСТОВ

В статье рассматривается деятельность Ассоциации русистов Словакии (АРС), а также практика работы по созданию учебных пособий для билингвальных и обычных гимназий. Автор описывает текущие задачи АРС (создание национальных учебников по ряду предметов, сотрудничество со словацкими университетами) а также сложности, с которыми сталкиваются члены данного объединения в своей деятельности (нехватка профессионально ориентированной информации, отсутствие пространства для обмена мнениями и опытом с организациями русистов других стран). В статье предлагаются возможные пути и перспективы развития сотрудничества с МАПРЯЛ для АРС и ассоциаций русистов других стран.

Ключевые слова: ассоциация русистов; МАПРЯЛ; сотрудничество; билингвальная гимназия; русская культура.

Словакия — страна с богатыми и многолетними традициями в изучении русского языка. В стране уже несколько десятилетий активно работает Ассоциация русистов Словакии.

В чем же суть моего выступления и призыва? Вот уже много лет я работаю учителем в словацкой системе образования — одновременно в двух типах словацких гимназий: в обычной гимназии и в гимназии с углубленным изучением русского языка. Работая в системе образования, я защитила диссертацию, получила титул кандидата наук и активно работаю в Ассоциации русистов Словакии как координатор по международным связям.

В этой статье я выступаю от имени Ассоциации русистов Словакии (далее — АРС), которая объединяет словацких учителей русского языка и литературы всех типов учебных заведений, переводчиков, деятелей науки и культуры, независимо от их пола, расы, национальности, политической принадлежности или членства в других организациях. Миссия АРС — не только помочь своим членам углубить профессиональную подготовку и позаботиться о защите их профессионального статуса, но и установить и поддержать контакты с учреждениями культуры в стране и за рубежом, особенно с зарубежными объединениями русистов, используя различные формы сотрудничества.

Одной из таких организаций является Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), деятельность которой направлена на оказание содействия развитию профессиональных связей и гуманитарных контактов между преподавателями и другими специалистами, занимающимися проблемами русского языка, ли-

тературы в разных странах мира. Именно поэтому, на наш взгляд, так важно развитие и изменение вектора сотрудничества народных (национальных) Ассоциаций русистов разных стран с МАПРЯЛ. Именно Ассоциации являются объектами и связующим звеном между МАПРЯЛ и русистами разных стран, преподавателями школ и вузов, любителями русского языка и русской культуры. На сегодняшний день представляется необходимой более тесная интеграция сотрудничества не только «по вертикали», между МАПРЯЛ и национальными объединениями русистов, но в горизонтальной плоскости, непосредственно между ассоциациями преподавателей русского языка и литературы разных стран.

Несколько слов о нашей деятельности. Ассоциация русистов Словакии проводит большую работу внутри страны, например, налаживая сотрудничество общеобразовательных школ и билингвальных гимназий. Подобные билингвальные гимназии, где ведется углубленное изучение языка, являются центрами обучения русскому языку в Словакии (в системе общего среднего образования). В Словакии термином «билингвальные», в отличие от общепринятого, называют гимназии с углубленным изучением того или иного иностранного языка. Словацкие школьники могут поступить в такие гимназии после восьмого или девятого класса, срок обучения составляет 5 лет. В конце обучения учащиеся сдают экзамен по иностранному (в нашем случае русскому) языку на уровень профессионального владения С1, что соответствует III сертификационному уровню (ТРКИ-3) в российской системе тестирования, и получают полное среднее образование. Во время обучения русский язык преподается от самых основ — в первый год обучения в билингвальной гимназии школьники учатся читать и писать, а в следующих классах часть общеобразовательных предметов преподается на русском языке (но по словацким государственным программам), причем с каждым классом таких предметов становится больше.

Таких гимназий в небольшой Словакии насчитывается семь — в г. Братиславе, г. Банской Быстрице, г. Банской Штявнице, г. Врабле, г. Раец, г. Врбове, г. Наместово, г. Кошице. Первая из них, носящая имя Альберта Эйнштейна, стала пионером в разработке программы обучения, открыв в 2004 году первую билингвальную секцию и приняв в нее первых 28 учеников. Учителя школы сами создали программу, которая получила статус государственной, и по которой сейчас работают все остальные билингвальные русско-словацкие гимназии.

В настоящее время в гимназии Альберта Эйнштейна (в русско-словацкой билингвальной секции) проходят обучение почти 400 человек и работает целая высокопрофессиональная команда. Примечательно, что в состав педагогического коллектива входят и русисты, являющиеся по национальности словаками, и носители русского языка. Позже на базе этой программы в стране появилось еще несколько русско-словацких билингвальных гимназий.

Все эти годы преподаватели гимназий сталкивались с большими сложностями из-за отсутствия учебников. Специфика образовательного процесса в билингвальной гимназии такова, что обучение по ряду предметов ведется на русском языке, но по словацким государственным учебным программам. А это значит, что из-за отсутствия учебников (по словацкой программе на русском языке) учителям приходилось буквально «вручную» готовить материалы и пособия, учебные тексты, задания.

Сейчас ситуация изменилась. По инициативе Ассоциации русистов Словакии кафедра русистики Трнавского университета святых Кирилла и Мефодия подала заявку и получила грант на написание 12 учебников для билингвальных гимназий. Грантовый проект KEGA № 021UCM-4/2020 «Создание учебников для русско-словацких двуязычных секций и славянских гимназий» был успешно реализован, и свет увидели учебники по географии, истории, психологии, социологии и некоторым другим предметам. Все эти учебники были написаны в соавторстве между преподавателем вуза и учителем-предметником средней школы.

Таким образом было обеспечено полное соответствие школьной программе, высокий дидактический уровень учебников, полное соответствие школьным реалиям, учёт богатого педагогического и методического опыта преподавателей средней школы. Автору выпала честь участвовать в подготовке двух подобных учебников. Работа была успешно выполнена, гимназии получили новые, современные пособия. Это значительно повысило качество преподавания, облегчило учителям подготовку к урокам и позволило продвинуться к единому образовательному стандарту.

Одна из сфер деятельности АРС — поддержка билингвальных гимназий, поэтому вместе с коллегами по АРС мы сочли необходимым внести свой вклад в их учебные программы, содержание образования и наполненность учебными материалами. В целях формирования новой образовательной программы мы работаем над созданием и публикацией словацких учебников для обычных и билингвальных гимназий «Встречи с Россией. Сегодня», который является актуализацией учебника «Встречи с Россией» авторов Э. Колларовой и Л. Трушиной. Обновленная версия учебника имеет цифровую форму, поэтому он в случае необходимости может быть оперативно изменен и дополнен.

Словацкая русистика уже много лет идет по пути культурологического направления иноязычного образования, где преподавание русского языка должно быть не самоцелью, а в первую очередь средством постижения русской культуры, а обучение русскому языку как иностранному в Словакии осуществляется в соответствии с философией «Язык через культуру, культура через язык». В этой связи несколько лет назад по инициативе Ассоциации русистов Словакии в билингвальных гимназиях появился новый предмет: «Избранные главы русской

культуры». Этот предмет специально был разработан и составлен для гимназий данного типа и преподается четыре года из пяти лет обучения, начиная со второго года обучения, по 2 часа в неделю. В его рамках в хронологической последовательности изучается синтетическая русская культура. Автор уже несколько лет преподает «Избранные главы русской культуры» и на практике апробирует и корректирует материалы для будущего учебника.

Первый год изучения предмета предполагает обращение к наследию летописца Нестора и его «Повести временных лет»; далее ученики под руководством педагога перемещаются от комедии «Горе от ума» к проблеме «лишнего человека» в творчестве А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева. Учащиеся знакомятся с жителями русских деревень и городов Н. В. Гоголя, изучают лучшие образцы изобразительного искусства этого периода (работы О. А. Кипренского, К. П. Брюллова, А. Г. Венецианова, П. А. Федотова), шедевры музыкального искусства.

В третьем классе пятилетней билингвальной гимназии изучается феномен «золотого века» русской литературы на примере биографий и творчества Л. Н. Толстого, Н. А. Некрасова, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, творчество художников-передвижников и «Могучей кучки». В следующем году ученики переходят к рассмотрению культурного наследия двадцатого столетия: Серебряного века, деятельности меценатов, отражению Великой отечественной войны в произведениях литературы, живописи (плакатах И. М. Тоидзе), музыки («Симфонии № 7 Д. Д. Шостаковича), кинематографа («Она защищает Родину» Ф. М. Эрмлера), фотографии (работы военного корреспондента Е. А. Халдея) и др.

Курс в рамках последнего года обучения посвящен знаковым произведениям русской культуры второй половины XX века. Ученики узнают о феномене «Хрущевской оттепели», знакомятся с творчеством «шестидесятников» — Е. А. Евтушенко, Р. И. Рождественского, А. А. Вознесенского, И. А. Ахмадулиной, с авторской песней Б. Ш. Окуджавы и В. С. Высоцкого, узнают об успехах российского кинематографа в Каннах и изучают знаковые для советского кино фильмы («Летят журавли», «Баллада о солдате», «Судьба человека» и др.). Россия и постмодернизм, русский театр, звезды русского балета внутри России и за рубежом — каждая из этих тем также раскрывается в рамках рассматриваемого курса.

Примечательно, что на данном этапе происходит ознакомление учащихся с примерами культурных контактов России и Словакии: школьники узнают о выступлении знаменитого советского и американского артиста балета Михаила Барышникова в словацком национальном театре Братиславы в 2019 году, а также смотрят словацкие фильмы, созданные по мотивам произведений русской литературы, например, «Балладу о семи повешенных» (в основу сюжета режиссёром Мартином Голлы взят рассказ Леонида Андреева). Помимо просмотра фильмов, прослушива-

ния музыкальных произведений и чтения книг, учащиеся имеют возможность совершить виртуальные экскурсии по музеям России.

В долгосрочных планах Ассоциации русистов Словакии — разработка учебника по предмету «Избранные главы русской культуры», который поможет учителям билингвальных гимназий знакомить словацких школьников с синтетической художественной культурой.

Рассуждая о перспективах и возможных векторах сотрудничества МАПРЯЛ с национальными объединениями русистов, в том числе с АРС, выделим следующие направления:

1) взаимное информирование ассоциаций русистов разных стран о деятельности коллег в других странах, направлениях развития и реализуемых проектах;
2) формирование конкурсных комиссий МАПРЯЛ, которые могут оказывать поддержку ассоциациям русистов разных стран (например, учебник, созданный АРС, мог бы получить рекомендацию от соответствующей комиссии МАПРЯЛ, что способствовало бы его дальнейшему распространению в Словакии);
3) организация под эгидой МАПРЯЛ курсов повышения квалификации преподавателей-русистов, входящих в состав национальных объединений, в особенности школьных педагогов, как в дистанционном, так и в очном формате);
4) расширение представительства школьных педагогов на конгрессах МАПРЯЛ.

Borisova, E. V.

University of Economics in Bratislava, Slovakia

A LOOK INTO THE FUTURE. MAPRYAL HAND IN HAND WITH NATIONAL ASSOCIATIONS OF RUSSIANISTS

The article examines the activities of the Association of Russian Studies of Slovakia (ARS), as well as the practice of creating textbooks for bilingual and regular gymnasiums. The author describes the current tasks of the ARS (creation of national textbooks on a number of subjects, cooperation with Slovak universities) as well as the difficulties faced by the members of this association in their activities (lack of professionally oriented information, lack of space for exchanging opinions and experiences with Russian studies organizations of other countries). The article suggests possible ways and prospects for the development of cooperation with MAPRYAL for ARS and associations of Russian scholars in other countries.

Keywords: Association of Russianists in Slovakia; MAPRYAL; cooperation; bilingual gymnasium; Russian culture.

Бурдина Александра Сергеевна

Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования, Россия

sashaburdina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ОСНОВЕ УМК «РУССКИЙ ЯЗЫК» ДЛЯ 5–11-х КЛАССОВ

В статье рассматриваются основные группы умений по формированию читательской грамотности, обозначенные в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) 2021 года. Выявлены основные трудности обучающихся Республики Крым в ходе подготовки к участию в международных исследованиях PISA-2022. Рассмотрены виды учебных заданий, предложенные в учебных пособиях крымских авторов, эффективно формирующие читательские умения.

Ключевые слова: виды смыслового чтения; группы умений; учебные задания.

Интерес к чтению как феномену культуры, способности человеческой личности, основополагающему принципу в обучении значительно возрос в первые десятилетия XX века. Попытки определить суть процесса чтения можно обнаружить у представителей разных отраслей науки и искусства: в основе поиска определения лежит стремление к подбору яркой и запоминающейся метафоры. Для одних чтение — «труд и творчество»[1] (философ В. Ф. Асмус), а для других — «блаженное мурлыканье»[2] (писатель В. В. Набоков).

Для разработки методики формирования навыков читательской грамотности принято высказывание Л. С. Выготского: «Чтение — это технология интеллектуального развития, способ обретения культуры, посредник в общении, средство для решения жизненных проблем»[3]. В этом определении ключевым является указание на практическую сторону чтения — «средство для решения жизненных проблем», что сообщает процессу чтения функциональный характер, помогает сформулировать цель чтения и соответственно ей определить приемы обучения смысловому чтению.

Участие России в международных исследованиях по определению навыков функциональной грамотности PISA в первые два десятилетия XXI века, осуществление проекта Института стратегии развития образования Российской академии образования по подготовке образовательных организаций к проведению PISA-2022 в период с сентября 2021 по апрель 2022 года позволили провести многочисленные обучающие и мониторинговые занятия с учащимися, выявить те затруднения, которые испытывают школьники в процессе чтения.

Для пятнадцатилетних учащихся Республики Крым при нахождении информации менее сформированным оказалось умение находить и извлекать несколько единиц информации, расположенных в разных

текстах. Крымские школьники испытывают трудности при интерпретации и интеграции информации следующего характера: делать выводы на основе информации, представленной в одном фрагменте или в нескольких фрагментах текста; неумение прогнозировать дальнейшее содержание текста, находить в тексте ключевые слова; устанавливать связи между событиями или утверждениями (причинно-следственные отношения, отношения аргумент — контраргумент, тезис — пример, сходство — различие).

Отдельные умения по осмыслению и оцениванию содержания и формы текста также являются не сформированными полностью, к ним относятся: неумение обнаруживать противоречия, содержащиеся в тексте или в нескольких текстах; оценивать объективность, надежность источника информации. Наиболее сложными признаются умения рефлексии и оценки, когда требуется оценить глубокие идеи текста или выдвинуть гипотезы на основе знаний, полученных вне школы; использовать информацию из текста для решения практической задачи с привлечением фоновых знаний. Следовательно, формирование навыков читательской грамотности становится одной из важнейших задач в обучении русскому языку и литературе.

Во ФГОС-2021 способность к работе с информацией определена как одно их метапредметных умений, названная способность получила детальную разработку. Предметные результаты обучения русскому языку соответственно представлены как овладение разными видами чтения, умениями информационной переработки текстов, извлечения информации из разных видов источников. Поэтому задания, формирующие грамотного читателя, учитывающие разные уровни понимания текста, становятся необходимым элементом урока.

В УМК «Русский язык», подготовленным для 5–11-х классов коллективом крымских авторов (А. Н. Рудяков, Т. Я. Фролова, М. Г. Маркина-Гурджи, А. С. Бурдина)[4] включены задания на формирование навыков смыслового чтения. В первую очередь, в учебном пособии предлагается использование различных видов чтения в зависимости от цели чтения и характера понимания: просмотровое, ознакомительное, поисковое, изучающее.

Упражнение под рубрикой «Экскурсия по учебнику» в 5 классе содержит такие задания:

1. *Прочитайте обращение авторов учебника. С какими разделами лингвистики вы познакомитесь в этом году?*
2. *Просмотрите содержание обеих частей учебника. Что вы будете изучать в каждой части?*
3. *Найдите в конце учебника в приложениях справочные материалы и словарики. С какой целью вы будете к ним обращаться?*

Применение просмотрового чтения позволяет ученику отметить важную информацию, сориентироваться в содержании учебника, полу-

чить целостное представление об объеме необходимых для него знаний. Задания, связанные с просмотром текста и подбором иллюстрации, соотнесением материала из сплошного текста и из таблицы, также относятся к приемам просмотрового чтения.

К приемам ознакомительного чтения, которые помещены в упражнения под рубрикой «Работа с текстом», относятся следующие виды заданий:

> *Прочитайте план/утверждение, определите, соответствует ли он/оно последовательности изложенных в тексте фактов; подчеркните в каждом абзаце 1–2 предложения, которые можно было бы опустить как несущественные; назовите наиболее интересные данные, содержащиеся в тексте; найдите в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке; прочитайте текст, укажите правильные и неправильные утверждения.*

Поисковое чтение — самый распространенный вид чтения в обучении не только на уроках русского языка. Ученик начинает лучше ориентироваться в структуре и содержании текста, понимает необходимую информацию, способен обобщить ее и классифицировать. Учебное пособие содержит задания к упражнениям как теоретической, так и практической направленности, которые применяют этот вид чтения:

> *Укажите в тексте факты, которые автор относит к положительным либо отрицательным; просмотрите рисунок, назовите абзац, который он иллюстрирует.*

Поисковое чтение часто используется в мотивационном упражнении, предваряющем теоретический материал параграфа. Оно дает возможность учащимся сформулировать тему и определить цели учебной деятельности. Например, первое упражнение параграфа «Вопросительные и относительные местоимения» в 6-м классе под рубрикой «Наблюдение» содержит такие задания:

> *Назовите и запишите вопросы, на которые отвечают имена существительные, имена прилагательные, имена числительные. Названные вами вопросы — это вопросительные местоимения.*

Наиболее эффективным считается изучающее чтение, или чтение с полным пониманием прочитанного, так как оно рассчитано на использование в последующей деятельности информации, полученной из текста. Именно данный вид чтения нацелен на формирование навыков по интеграции, интерпретации и осмыслению текста. Характерные учебные задания для данного вида чтения:

> *Определите, о чем будет текст по заголовку, первому предложению или первому абзацу; предположите по ключевым словам и словосочетаниям, о чем будет говориться в тексте; укажите необходимые детали; определите принадлежность текста к конкретному функциональному стилю или типу речи; составьте вопросы определенной направленности/проблемного характера; найдите в тексте данные, сделайте для вывод о ...; составьте план, графическую схему, таблицу, которые помогут выявить структуру текста, а также взаимосвязь отдельных его частей.*

Цель изучающего чтения также состоит в том, чтобы переработка текста и создание новых текстов осуществлялись при всестороннем освоении информации из прочитанного текста. В пособии предлагаются различные упражнения творческого характера, учитывающие этот аспект. Например:

1. *Упражнение «Сочинение по опорным словам». Составьте связное высказывание о своей семье, используя данные в предыдущем упражнении слова в качестве опорных.*
2. *Упражнение «Устное сочинение по данному началу». Расскажите какой-нибудь случай из вашей жизни, учитывая, что собеседником является бабушка, которая приехала в гости. Однажды мы все сидели дома. Был сильный туман. Выходить никуда не хотелось.*

В учебных пособиях представлены упражнения, помогающие формировать те умения, которые мы выше в статье выделили как наиболее трудные.

Для группы читательских умений по извлечению информации даны учебные задания по нахождению информации не только в тексте, но и в таблице, в схеме, в заголовке, в сноске, в подписи к рисунку и т. д. Например:

Упражнение «От правила для себя к общему правилу».

1. *Выразительно прочитайте отрывок из повести Л. Гераскиной «В стране невыученных уроков». Выпишите или придумайте 3 примера с непроизносимыми согласными в корне, запишите к ним проверочные слова.*
2. *Найдите в тексте отрывок, в котором описывается способ проверки непроизносимых согласных в корне. Сформулируйте правило, опираясь на текст.*
3. *Сопоставьте правило с приёмом проверки в памятке. Какой дополнительный приём предлагается в памятке?*
4. *Придумайте рисунок, который бы иллюстрировал приём проверки непроизносимой согласной в корне слова.*

Создание навыка по нахождению информации в условиях «зашумления», т. е. при наличии избыточной, сходной или противоречивой информации также реализуется в заданиях к упражнениям. В них под рубрикой «Изучение теоретического материала» помещены задания такого типа:

Прочитайте теоретический материал о наклонении глагола. Сопоставьте его с материалами схемы. Какую дополнительную информацию о наклонении глагола вы узнали?

Интерпретация текста предполагает получение такой информации, которая сообщается неявно: этот процесс связан с выявлением опосредованных связей, извлечением подтекста, определением позитивной или негативной окраски текста. Примером могут служить задания из упражнения «Работа с текстом»:

1. *Предположите по названию, о чём будет идти речь в тексте. Прочитайте текст полностью и скажите, верны ли были ваши предположения. Выделите вступительную и заключительную части текста.*
2. *Как вы думаете, почему герой рассказа не сразу поднял руку для ответа? Почему учитель укоризненно покачал головой, когда ставил пятёрку? Проявлением каких эмоций и чувств является это движение?*

В обучении навыкам смыслового чтения для преодоления трудностей группы умений по интерпретации и интеграции текста в рассматриваемом учебно-методическом комплексе используются такие учебные задания, как:

> *Объясните значение слова (выражения) на основе контекста, с помощью синонима; переведите визуальное изображение в вербальный текст и наоборот; подтвердите свое понимание авторской позиции фрагментами текста; обоснуйте собственную точку зрения по вопросу, обсуждаемому в тексте и т. д.*

Упражнения под рубриками «Восстановление текста», «Распавшийся текст» предлагает устанавливать взаимосвязи между элементами/частями текста или текстами. Например*:*

> 1. *Расположите абзацы в логической последовательности. Прочитайте текст, определите его тему. Найдите слова, которые являются терминами.*
> 2. *Прочитайте предложения. Определите, в какой последовательности они должны идти в тексте. Укажите, как связаны предложения в тексте: с помощью местоимений, однокоренных слов, союзов.*

С формированием навыков в группе умений по осмыслению и оцениванию содержания и структуры текста связаны учебные задания, которые содержат ключевое слово «докажите». Подобный подход проявляется и в упражнениях под рубрикой «Изучение теоретического материала», и в упражнениях «Работа с текстом»*:*

> *Прочитайте текст, соблюдая интонацию перечисления при однородных членах предложения. Докажите, что эти члены предложения действительно являются однородными; назовите их отличительные признаки.*

Умение выделить противоречивую информацию реализовано в заданиях «Четвертый лишний», «Найдите неточность в каждом утверждении».

Большинство заданий, направленных на стимулирование читательской рефлексии и оценки прочитанного текста, предполагают использование полученной информации для решения практических задач. В данном случае уместно обратить внимание на то, что учебных пособиях указанной линейки учебников реализуется идея о том, что формирование функциональной грамотности базируется на адекватных знаниях о языке, его законах, устройстве. Язык позиционируется как инструмент воздействия на собеседника. Общение, или передача информации — форма осуществления воздействия. Такие понятия, как *язык-речь-текст,* характеризуются не как разные явления, а как разные формы существования инструмента воздействия на том или ином уровне. Следовательно, анализ и использование текста предполагают не только восприятие его как целого; они направлены на выявление основного смысла, дают возможность активного использования его для влияния на партнера по коммуникации. Упражнения, направленные на создание устных и письменных диалогов, сочинений, творческих работ, являются обязательным элементом каждого параграфа.

Умения предлагать интерпретацию нового явления, принадлежащего к тому же классу явлений, который обсуждается в тексте (в том числе с переносом из одной предметной области в другую) относятся к четвертой группе умений по формированию читательской грамотности, и считаются одними из наиболее сложных в овладении. Однако уже с пятого класса задания такого типа должны быть представлены в дидактическом материале пособия. Пример такого задания:

> *Выпишите слова. Выделите в них корни и суффиксы. Самостоятельно установите закономерность: когда в корнях -лаг- — -лож-, -кас- — -кос- необходимо писать букву а, а когда — о.*

Завершая обзор УМК «Русский язык», нужно отметить, что задания практико-ориентированного характера, предложенные в учебных пособиях, — это прежде всего задания, нацеленные на выявление связи между прочитанным и современной реальностью, на умение формулировать собственную позицию. Таким образом, решается одна из проблем, обозначенная Г. С. Ковалёвой: «Слабые результаты, выявленные в процессе исследования грамотности чтения, оказались вызваны недостаточно формируемыми у российских учащихся такими качествами, как самостоятельность мысли и инициатива в выборе собственной жизненной позиции»[5]. Можно с уверенностью сказать, что без учебных заданий, нацеленных на формирование читательской грамотности, не может состояться современный урок.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Асмус В. Ф.* Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. 1961. № 2. С. 36–46

[2] *Набоков В. В.* Лекции о драме // Набоков В. Трагедия господина Морна. Пьесы. Лекции о драме. СПб., 2008. С. 68

[3] *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982–1984.

[4] Русский язык. Учебное пособие для общеобразовательных организаций: в 2 ч. / А. Н. Рудяков, Т. Я. Фролова, М. Г. Маркина-Гурджи, А. С. Бурдина. М.: Просвещение, 2021.

[5] *Ковалева Г. С., Красновский Э. А., Краснокутская Л. П. и др.* Результаты международного сравнительного исследования PISA в России // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 126.

Burdina, A. S.

Crimean Republican Institute of Post-Degree Pedagogical Education, Russia

FORMATION OF READING LITERACY SKILLS BASED ON THE TEACHING MATERIALS "RUSSIAN LANGUAGE" FOR 5TH — 11TH GRADES

The article discusses the main groups of skills for the formation of reading literacy, designated in the Federal State Educational Standard (2021). The main difficulties of students of the Republic of Crimea in the course of preparing for participation in international studies PISA-2022 are identified. The types of educational tasks proposed in the textbooks of Crimean authors, which effectively form reading skills, are considered.

Keywords: types of semantic reading; group of skills; learning tasks.

Буре Наталья Анатольевна,
Гулякова Антонина Александровна,
Гулякова Ирина Геннадьевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

nataly.bure@gmail.com; antonina86@mail.ru; irgengul@gmail.com

ИНТЕРАКТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС «ДАВАЙТЕ ДРУЖИТЬ!»

В статье показано, как реализуется интерактивно-коммуникативный принцип при создании нового учебно-методического комплекса для иностранных учащихся, начинающих изучать русский язык. Цель пособия — сформировать у слушателей коммуникативную компетенцию, достаточную для удовлетворения их коммуникативных потребностей и адаптации в новой языковой и социокультурной среде.

Ключевые слова: учебное пособие; иностранные учащиеся; довузовский этап; интерактивно-коммуникативный подход; коммуникативная компетенция.

Несмотря на большое количество учебных материалов для иностранных учащихся, начинающих изучать русский язык, на Подготовительном отделении (для иностранных граждан) Санкт-Петербургского университета возникла потребность в создании учебного пособия, предназначенного непосредственно для слушателей этого отделения. Такое пособие должно было учитывать преимущественные национальности обучающихся на данном отделении, особенности среды, в которой проходит обучение, условия жизни и быта слушателей отделения, размещающегося в пригороде Санкт-Петербурга, Старом Петергофе, в здании факультета прикладной математики — процессов управления (ПМ-ПУ) Санкт-Петербургского государственного университета. Именно таким пособием стал учебно-методический комплекс «Давайте дружить!», созданный коллективом преподавателей кафедры русского языка для естественных и гуманитарных факультетов и ПО СПбГУ при содействии Центра тестирования СПбГУ.

При создании нового учебно-методического комплекса его авторы руководствовались принципом интерактивной коммуникативности, выдвинутым в качестве основополагающего при создании учебников нового поколения в работах Р. М. Теремовой, который рассматривается как «адресованность, направленность, воздействие автора (адресанта) на обучаемого (адресата) и опосредованное воздействие адресата на адресанта, проявляющееся в ориентированности на обучаемых, учете автором их национально-культурных особенностей…»[1].

Сущностные характеристики учебника по РКИ нового поколения рассматриваются автором в рамках триады «реальный мир (реальная

действительность) — учебник — учебный процесс». По мнению Р. М. Теремовой, «сфера реального общения иностранных учащихся на русском языке (языковая среда в условиях обучения их в России) является прототипом для учебника и определяет его содержательное наполнение»[2].

Пособие ставит целью сформировать у слушателей коммуникативную компетенцию, достаточную для удовлетворения их коммуникативных потребностей и адаптации в новой языковой и социокультурной среде. Актуальность пособия определяется непрекращающимся интересом иностранцев к русскому языку и необходимостью создания новых учебных материалов для обучения в конкретных условиях.

В соответствии с принципом реального погружения обучающихся в учебную среду тексты объединены сквозным сюжетом. У героев — участников данного сюжета имеются реальные прототипы — бывшие слушатели подготовительного отделения для иностранных граждан СПбГУ Элиана Венегас (Эквадор) и Доминик Каку (Кот д'Ивуар). В ситуацию общения также включены реальные преподаватели ПО СПбГУ и другие сотрудники университета, с которыми будут иметь дело студенты. Предполагается, что слушатели с увлечением будут следить за развитием сюжета, так напоминающего их собственную жизнь в Петербурге: заселение в общежитие, решение бытовых вопросов в общежитии, посещение магазинов и рынка в Петергофе, прогулки по петергофским садам и паркам, поездки на электричке в центр города, занятия на подготовительном отделении и прохождение теста в Центре тестирования.

Пособия сюжетного типа известны, но использование реальных персонажей с их реальными историями осуществлено впервые. Это увеличивает значимость настоящего учебно-методического комплекса, как и то, что он имеет прагматическую направленность: помочь студентам сориентироваться в новой для них обстановке студенческого общежития и учебных зданий в Старом Петергофе, а также подготовиться к знакомству с достопримечательностями Петербурга.

В пособии «Давайте дружить!» нашла отражение и вторая сторона принципа интерактивности: «косвенное воздействие обучаемых на автора учебника»[3], которая выражается в том, что последний, для того чтобы быть убедительным, должен овладеть знаниями о своих адресатах — иностранных учащихся. При написании учебника авторами учитывались национальные особенности, специфика культуры, быта, духовных ценностей тех, для кого он создавался. Благодаря этому герои получились живыми и интересными для обучающихся, которые невольно ставят себя на место персонажей и активно проживают вместе с ними важный отрезок их вымышленной, но такой близкой к реальной действительности жизни.

Важно отметить, что языковой материал комплекса имеет и краеведческую направленность: в нем широко представлена информация о Санкт-Петербурге и его достопримечательностях, о Петергофе, где

располагается подготовительное отделение СПбГУ, об общежитиях и факультетах, которые там находятся, о жизни студентов СПбГУ. С этой точки зрения логичным является включение в состав учебных материалов топонимического алфавита в картинках, основанного на реалиях Петербурга и Петергофа. Так, буква А представлена топонимом *Автово* — станции метро, откуда идет автобус в университетский комплекс в Старом Петергофе; буква П — названием пригорода Петербурга — *Петергофа*; Ц — антропонимом *Царь Петр Первый,* основатель Петербурга. Буквы Г и Д представлены словосочетанием *Гостиный Двор*, где наши герои покупают сувениры для подарков родным и близким, И и К — названиями двух знаменитых петербургских соборов: *Исаакиевского* и *Казанского*. Л, М, Н — *Летний сад, Мариинский театр, Невский проспект*. С — сфинкс, который ассоциируется у слушателей не с абстрактным египетским мифическим существом, а со скульптурами на набережной Невы напротив Академии Художеств. Э, Ю, Я — *Эрмитаж, Юсуповский дворец, Янтарная комната*. Так история и культура Петербурга входят в сознание инофонов и закрепляются в нем.

Учебно-методический комплекс «Давайте дружить!» соответствует одному из базовых положений теории обучения иностранных учащихся, заключающемуся в том, что в учебном пособии подача грамматического материала должна быть логически связана с тематикой текстов.

Учебно-методический комплекс рассчитан на 150 учебных часов и состоит из пяти модулей, каждый из которых включает несколько уроков. И модули, и уроки озаглавлены, что подготавливает учащихся к восприятию содержания текстов.

Каждый урок имеет единообразную структуру. Он состоит из нескольких текстов, описывающих какую-либо реальную ситуацию: в общежитии, в столовой, в магазине, в кафе, у врача, в спортзале, в бильярдном клубе, на стадионе, в театре и т. д. К каждому тексту даны вопросы на понимание содержания прочитанного, задания на усвоение лексики, грамматических моделей и конструкций, речевые задания, диалоги.

Раздел «Давайте поговорим!», который следует в каждом уроке за диалогами, также выполняет интерактивную функцию. Он включает вопросы, выходящие за рамки текста, но требующие от учащихся ответов с опорой на изученный материал. Выполнение задания этого рода предполагает обращение к личности учащегося: привлечение фактов из его жизни и жизни его близких, высказывание им собственного мнения. Подобным образом, наряду с диалогами, обеспечивается выход в коммуникацию.

Помимо диалогов, в пособии представлен монологический дискурс в виде писем, которые главные герои пишут родителям и друзьям.

В реализации принципа интерактивности в учебном пособии большое значение имеют параграфические элементы графостилистического

оформления текстов. В пособии имитация устной речи выражается в попытке передать разговорную интонацию в монологах и диалогах, например: «Хочешь, я покажу тебе свои фотографии? — Конечно! — Вот, смотри». Недоговоренности и паузы в речи обозначаются многоточиями: «Вечером у нас театр. — Ой, да…»; «Спасибо, что помог. — Не за что! … Ой, смотри, на двери объявление: «Банк закрыт».

Чтобы идти в ногу со временем, авторы пособия обратились к использованию современных информационно-коммуникационных технологий представления информации. Так, к заданиям на аудирование прилагаются QR-коды, которые позволяют прослушать аудиоматериал на мобильном телефоне.

В учебно-методическом комплексе используется инфографика — графический способ передачи информации и знаний. Как известно, использование инфографики заставляет принимать информацию одновременно рационально и эмоционально, активизирует логические навыки, позволяя обучаемым самим добывать и интерпретировать информацию, способствует формированию навыков говорения. Пиктограммы, условные обозначения, таблицы и схемы помогут учащимся ориентироваться в обильных учебных материалах. Существенно оживляют материал учебника фотографии, значительная доля которых сделана самими авторами пособия, а также рисунки, выполненные художником с большим вкусом и долей юмора.

Лексический и грамматический материал пособия отвечает государственным стандартам и программе обучения РКИ на данном этапе.

Пособие снабжено Приложением, в котором даны сводные грамматические таблицы для систематизации грамматического материала. В комплекс входит также Рабочая тетрадь, позволяющая учащимся самостоятельно отрабатывать изученный материал.

Обучение завершается итоговым тестом элементарного уровня (А1), который, так же как и тесты к каждому модулю, обеспечивает контроль пройденного материала, позволяет проверить уровень сформированности лексических и грамматических навыков и умений в области чтения, говорения, аудирования и письма. Данные тесты созданы специалистами Центра языкового тестирования СПбГУ.

Представляется, что новый учебно-методический комплекс, отвечающий всем современным лингводидактическим требованиям, будет широко востребован иностранными учащимися на довузовском этапе обучения русскому языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Теремова Р. М.* Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: опыт и перспективы // Лингвистический семинар 2008: материалы международной интернет-конференции / под ред. Шаймиева В. А. и др. Уфа: Уфим. гос. нефтяной техн. ун-т, 2008. С. 153–156.

[2] *Теремова Р. М.* Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: содержательный и дидактический аспекты // Вестник РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 6. С. 25–29.

[3] *Теремова Р. М.* Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и ее реализация в учебном процессе // Мир русского слова. 2013. № 2. С. 96–100.

Bure, N. A.; Guliakova, A. A.; Guliakova, I. G.

Saint Petersburg State University, Russia

INTERACTIVE AND COMMUNICATIVE APPROACH IN THE TEXTBOOK FOR FOREIGNERS STUDYING RUSSIAN. TRAINING AND METHODOLOGY COMPLEX "LET'S BE FRIENDS!"

The article discusses the principles of a new educational program for foreign students starting to study Russian language. It analyses the goals of the program, its innovative methods, its structure and importance. The interactive and communicative aspect is stressed.

Keywords: educational program; foreign students; pre-university level; interactive and communicative component; communicative competence.

Бусурина Екатерина Вадимовна,
Горбенко Виктория Дмитриевна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия

kbusu@yandex.ru; vdgorbenko@gmail.com

Краснощёкова Софья Викторовна

Институт лингвистических исследований Российской академии наук, Россия

ndhito@mail.ru

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В УСТНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИЗ ЕГИПТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПОДЪЯЗЫКА АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ)

Статья посвящена описанию наиболее типичных ошибок в устной речи иностранных студентов из Египта, изучающих язык специальности в области атомной энергетики, на материале записи устных ответов тестируемых на этапе контроля результатов обучения. Выделяются и описываются фонетические, лексические и грамматические ошибки, учёт которых позволит разработать специальную систему упражнений, направленную на прогнозирование и устранение наиболее типичных ошибок.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; язык специальности; подъязык атомной энергетики; классификация речевых ошибок.

Анализ ошибок является одним из основных инструментов изучения речи на втором языке, применяемым как в теоретических, так и в методических целях[1]. Впервые анализ ошибок во втором языке как лингвистическая методика был предложен в 1970-х годах[2]. В методике преподавания РКИ большой вклад в развитие лингводидактической теории ошибки внесли Т. М. Балыхина и О. П. Игнатьева[3]. В последние годы проблема изучения типологии ошибок при обучении иностранных студентов русскому языку также не теряет своей актуальности[4].

Существует несколько классификаций речевых ошибок, построенных на различных основаниях и применяемых в зависимости от конкретных задач исследования. В настоящем исследовании в центре внимания находится классификация ошибок, соответствующая уровням либо аспектам языка: фонетические, лексические, стилистические, грамматические[5].

Целью данной работы является выделение и описание типичных ошибок в устной речи иностранных обучающихся, изучающих язык специальности в рамках подъязыка атомной энергетики с целью последующей разработки методических рекомендаций, направленных на прогнозирование наиболее типичных ошибок и их преодоление. Объектом изучения в работе послужили устные ответы студентов из Египта, изучающих язык специальности на уровне от А2 к В1.

Содержание устных ответов обучающихся составило формулирование ими монологических высказываний-вопросов, соответствующих одной из заданных интенций, во время проведения двух точек контроля (через 90 и 155 академических часов соответственно с момента начала изучения языка специальности на стартовом уровне А2). Интенции-стимулы, охватывающие такие коммуникативные смыслы, как определение понятия, состав, структура, классификация, свойства, сравнение, связь и зависимость, причина и следствие, получение, назначение, функция, условие, цель, количественная характеристика, предъявлялись в следующем формате: «вы хотите узнать информацию о ... количестве элементов программы / о преимуществах теплоносителя-воды / о причине необходимости поддержания высокого давления / о составе элементов оборотной системы охлаждения» и т. п.

Рассмотрим наиболее типичные ошибки в устной речи иностранных студентов в рамках аспектной классификации подробнее.

К первому виду ошибок при аспектной классификации можно отнести фонетические ошибки, связанные в основном с интерференцией как родного языка, так и английского языка, которым обучающиеся владеют на высоком уровне. Характерным видом фонетических ошибок у студентов из Египта является произнесение слова, сходного по звучанию в русском и английском языках, приближенное к английскому: *крайзис* (вместо *кризис*), *парогенерэйтор* (вместо *парогенератор*), *айзотоп* (вместо *изотоп*), *крайтерии* (вместо *критерии*). Причем такое произнесение сохраняется даже в производных словах: *крайзисный (центр)*. В ряде случаев наблюдалось произнесение *ээс* вместо *аэс*.

Другой типичный вид фонетических ошибок представляет собой отсутствие оглушения звонких согласных в конце слова: *из чего состоит* (в предлоге звучит [з]). В единичных случаях встречается отсутствие редукции *о* в безударной позиции, при этом иногда имеет место ошибочное произнесение [*о*] вместо [*а*] на месте буквы *а*: *розмещение бассейна выдержки, ядерная устоновка*.

В качестве фонетической ошибки можно назвать добавление в слово избыточной гласной, что, возможно, вызвано трудностью произнесения консонантного сочетания: *плаваление* (вместо *плавление*), *функиция* (вместо *функция*). Однако следует отметить, что при этом наблюдаются и достаточно частотные ошибки, которые заключаются в пропуске гласной и слиянии согласных, например, *перход* (вместо *переход*), *внимние* (вместо *внимание*), *требовний* (вместо *требований*) и т. п. Известно, что в арабском гласные имеют подчиненное значение и выражают в первую очередь грамматическую, а не лексическую информацию, поэтому носителями арабского языка указанные звуки могут восприниматься как «неважные».

Обучающиеся, у которых фонетическая компетенция сформирована на недостаточно высоком уровне, закономерно испытывают трудности

при произнесении любого фонетически сложного слова, например, *аббревиатура, расшифровывается, кондиционирование, порошкообразный* и т. п.

В устной речи тестируемых зафиксированы лексические ошибки, связанные с неправильным выбором слов, например, использование слова *конденсирование* вместо *кондиционирование*, *регулярная авария* вместо *региональная авария, происходят* вместо *производят, по поводу* вместо *по признаку* и т. п.

Стоит отметить отсутствие стилистических ошибок в ответах обучающихся. При проведении контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения все обучающиеся демонстрировали хорошее знание особенностей научного стиля. В ответах тестируемые использовали общенаучную и узкоспециальную лексику и термины, грамотно оперировали конструкциями с цепочками родительного падежа, активно использовали причастия и пассивные конструкции.

Среди грамматических ошибок самыми частотными можно назвать ошибки в спряжении глаголов: *Из чего состоит / состоют / состоят ядерные отходы?*; *Какие документы входит в состав...*; *При каком условии начинаются процесс, приводящий к...*; *Как называется уровни событий по шкале ИНЕС.* Также в устных высказываниях тестируемых ошибкоопасной зоной следует признать падежные формы существительных, согласование прилагательных и причастий: *На каких критерии можно разделить тепловая схемы?* В некоторых случаях такие ошибки объясняются симплификацией. Так, например, стремлением к упрощению языковых явлений обусловлено ошибочное использование именительного падежа существительных: *уровни событий по шкала ИНЕС* (именительный падеж вместо дательного падежа); *от какие критерии зависит обеспечение безопасности* (именительный падеж вместо родительного падежа)*; каковы задачи обращения с радиоактивными отходы* (именительный падеж вместо творительного падежа) и т. п.

Часть ошибок, имеющих отношение к неправильному выбору падежа и неверному согласованию прилагательных и причастий, возможно, связана с форматом предложенного задания: студенты читают формулировку коммуникативной установки и автоматически переносят падежную форму слова из письменной формулировки в свое устное высказывание. Например, коммуникативная установка формулируется как *Вы хотите узнать информацию о мероприятиях, проводимых для достижения безаварийной эксплуатации ядерно- и радиационно-опасных объектов*; высказывание обучающегося при этом сформулировано с переносом согласования причастия с определяемым словом в родительном падеже: *Каковы мероприятия, проводимых для достижения безаварийной эксплуатации ядерно- и радиационно-опасных объектов?*

Или при коммуникативной установке *Вы хотите узнать информацию о длительности промежуточной фазы радиационной аварии* студент формулирует вопрос с переносом родительного падежа на субъект: *Как долго продолжается промежуточной фазы радиационной аварии?*

Частую замену формы среднего рода на форму мужского рода в вопросах типа *Что такой ядерная безопасность?* можно объяснить как симплификацией, так и небрежностью произношения.

Одной из целей проведения настоящего исследования было определение наиболее трудных для освоения иностранными обучающимся грамматических конструкций языка специальности, выражающих то или иное значение. Анализ материала показал, что при проведении контроля у студентов не вызвали затруднений формулировки вопросов об определении понятия, о расшифровке аббревиатур, методах, условии, составе, цели или назначении; обучающиеся использовали правильные грамматические конструкции для оформления соответствующих высказываний. Например, вопросы о методах обогащения урана формулировались следующим образом: *Как / Какими методами обогащают уран?* В вопросах о назначении теплоносителя использовались конструкции *для чего?* и *с какой целью?*: *Для чего используют теплоносители?; С какой целью используют теплоносители?*

Самой сложной для тестируемых оказалась интенция, связанная со значением «классификация». Зафиксированные ошибки были связаны либо с незнанием / пропуском необходимого глагола (*делить / делиться*), либо с высказыванием, не соответствующим заданной интенции. Например, при установке *Вы хотите узнать информацию о критерии классификации тепловых схем АЭС на одноконтурные и двухконтурные* формулировался вопрос с пропущенным опорным глаголом: *По какому критерию тепловы схем АЭС на одноконтурные и двухконтурные*? Вопрос о классификации заменялся студентами вопросом о зависимости: при установке узнать информацию о классификации атомных станций по виду производимой энергии формулировался вопрос *Зависит от вида энергии какие виды атомной электростанции?* На эту же установку был сформулирован ошибочный вопрос не о классификации, а о критерии классификации: *По какому критерию атомные станции делятся?*

В высказываниях студентов присутствовали единичные ошибки на смешение интенций, связанных с такими значениями, как «строение», «свойства», «способы осуществления действия / способ получения», «причина и следствие». На предложенный стимул-установку о строении твэлов была получена реакция *Какими свойствами обладают твэлов?* В задании узнать информацию о свойствах урана-238 прозвучал вопрос *Какие способы деления уран-238?* Желая узнать информацию о следствии нарушения работы питательных насосов, тестируемый

ошибочно сформулировал вопрос: *Что вызывает нарушения работы питательных насосов?* При установке узнать информацию о связи критериев обеспечения физической и технологической безопасности был зафиксирован вопрос: *Какие критерии отличается обеспечение физической от технологической безопасности?* (вместо вопроса о связи был сформулирован вопрос об отличии).

Можно отметить высокую частотность ошибок в устной речи тестируемых, связанных с пропуском ключевого глагола. Например, при установке узнать информацию о способе получения изотопа U-233 разными обучающимися несколько раз формулировался вопрос *Какой способ получения изотопа U-233?* В задании узнать информацию о назначении теплоносителя звучало следующее высказывание: *Для чего теплоносители?*

В ряде случаев вызывала определенные затруднения установка, касающаяся информации о составе организации. Обучающиеся ошибочно использовали грамматические конструкции со значением «состав», но без учета компонента о составе группы людей: *Кто содержит руководители противоаварийных мер?* и *Из чего состоит руководители...?*

Таким образом, можно выделить следующие наиболее частотные ошибки в устной речи иностранных студентов из Египта при изучении языка специальности на примере подъязыка атомной энергетики: фонетические, лексические и грамматические. Приведенная в работе систематизация ошибок позволит разработать систему специальных упражнений, направленную на их предупреждение и устранение, что существенным образом повысит качество обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Залевская А. А.* Речевая ошибка как инструмент научного исследования // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 6–22; *Калиниченко Э. Б., Иванова Л. М., Раздобарова М. Н. и др.* Роль языковых ошибок при обучении иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 4 (46). С. 50–52.

[2] *Corder S.* Introducing applied linguistics. London: Penguin Books, 1973. 392 p.; *Richards J. C.* A Non- Contrastive Approach to Error Analysis // Journal of ELT. 1971. 25. P. 204–219.

[3] *Балыхина Т. М., Игнатьева О. П.* Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: Учеб пособие. М.: Изд-во РУДН, 2006. 195 с. *Балыхина Т. М., Игнатьева О. П.* Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. М.: Изд-во РУДН, 2006. 121 с.

[4] *Никифорова Е. Б., Терещенко Т. М.* Типичные лексические ошибки иностранных студентов: пути преодоления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 7 (140). С. 40–44; *Цховребов А. С.* Современные тенденции развития лингводидактической теории синтаксических ошибок в речи обучающихся // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 3 (35). С. 401–408; *Кременецкая Л. С.* Ошибки иностранных учащихся на уроках русского языка: классификация и технологии их исправления // Современное педагогическое образование. 2021. № 4. С. 87–90.

[5] *Турченко Н. П., Чмырева Е. В.* Типология ошибок в процессе обучения второму иностранному языку (испанский язык) и их коррекция // Science Time. 2014. № 10 (10).

С. 352–356; *Хоу Л.* Классификация ошибок для создания разметки в учебном корпусе русских текстов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2022. № 203. С. 247–254.

Busurina, E. V.; Gorbenko, V. D.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia

Krasnoshchekova, S. V.

Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences, Russia

TYPICAL ERRORS IN THE ORAL SPEECH OF EGYPTIAN STUDENTS ACQUIRING RUSSIAN PROFESSIONAL LANGUAGE (LANGUAGE OF NUCLEAR ENERGETICS)

The article is devoted to the description of the most typical errors in the speech of Egyptian students acquiring the Russian professional language in the field of nuclear energetics. The research is based on the data of oral answers of the students recorded during the intermediate and final exams. We describe and analyze phonetic, lexical and grammar error, and argue that their analysis and classification makes it possible to develop a system of specialized exercises, aimed at prediction and elimination of the most typical errors.

Keywords: Russian as a second language; professional language; language of nuclear energetics; speech errors.

Бухуши Рабия

Лицей «Мензах 6» города Ариана, Тунис

rabiaa.bouhouchi1@gmail.com

Бен Наср Надя

Лицей «Рияд Буфиша» города Сус, Тунис

nasr.nadia1980@gmail.com

РУССКИЙ ЯЗЫК В СРЕДНИХ ШКОЛАХ СЕВЕРНОЙ АФРИКИ: ВЫЗОВЫ И ДОСТИЖЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ТУНИСА

Несмотря на удалённость от России и культурно-этнические различия, в Тунисе наблюдается интерес к изучению русского языка в средних школах. В данной статье рассказывается об общей ситуации с преподаванием русского языка как иностранного в системе тунисского среднего образования, о вызовах, с которыми сталкиваются преподаватели в своей профессиональной деятельности. Отдельное внимание уделяется методическим достижениям тунисских педагогов-русистов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; иностранный язык в школе; мотивация; педагогические достижения.

Тунис является одной из немногих стран Северной Африки, где русский язык преподаётся в государственных лицеях. Тунисское правительство ещё в 2003 году приняло мужественное решение: дать возможность учащимся средних школ изучать русский язык. Решение, которое многие сочли весьма смелым, учитывая географическую удалённость от России, культурные и этнические различия между двумя странами. Но факты доказывают успех этого опыта, несмотря на трудности и вызовы, с которыми он столкнулся.

В этом году исполняется 20 лет с момента внедрения курса русского языка в программы общеобразовательных школ. На этой временной дистанции мы можем наблюдать за изменениями методов и средств преподавания русского языка в средней школе Туниса. Представляется важным охарактеризовать состояние преподавания русского языка как иностранного в системе тунисского среднего образования, обозначить ключевые вызовы, с которыми сталкивается этот опыт, а также продемонстрировать решения, достижения и разработки, свидетелями которых мы стали на уроках русского языка в тунисских средних школах.

Русский язык входит в группу «третьих» иностранных языков, которые учащиеся изучают в системе среднего образования. Родным языком в Тунисе является арабский. Это национальный язык, который предусмотрен Конституцией Тунисской Республики. Следующими после арабского изучаются языки из рейтинга иностранных языков в соответствии с их распространенностью, исторической и географической близостью к Тунису. Первым иностранным языком в Тунисе является француз-

ский, прежде всего из-за исторических событий, которые объединяли Тунис и Францию в колониальный период. Вторым иностранным языком является английский, имеющий наибольшее распространение в мире. К группе «третьих» иностранных языков относятся немецкий, испанский, итальянский, русский, китайский и турецкий языки.

В системе среднего образования «третьи» языки являются факультативными: в течение последних двух лет обучения в школе ученик может выбрать один из этих языков и изучать его три часа в неделю (таким образом, объем аудиторного курса на 2 года обучения составляет 120 часов). Выпускник, выбравший для изучения русский язык, достигнет элементарного уровня владения русским языком (A1). По окончании средней школы учащиеся сдают национальный экзамен по русскому языку, который, как и остальные изучаемые предметы, принимается национальными комиссиями, состоящими из преподавателей систем среднего и высшего образования.

Ежегодно около тысячи учащихся изучают русский язык в системе среднего образования, а в 2023 году эта цифра достигла отметки в 1153 человека (рис. 1). Если в 2003 году преподаванием русского языка в школах занимались только 3 педагога, то сегодня в школьном секторе Туниса задействованы 17 учителей-русистов, работающих в разных городах: Тунисе, Сфаксе, Бизерте, Махдии, Силиане, Сусе, Сиди-Бузиде, Манубе, Ариане и Монастире (рис. 2). Для совместного написания данной статьи были отобраны два педагога из разных городов: Сусса, прибрежного города на востоке страны, и Арианы, города на севере Туниса в нескольких километрах от столицы. Вопросы русского языка в Министерстве просвещения Туниса курирует один инспектор, который также занимается разработкой авторских методов преподавания, учебных программ и их дальнейшим их распространением через сеть коллег-педагогов в разных городах страны. С каждым годом число учащихся, выбираю-

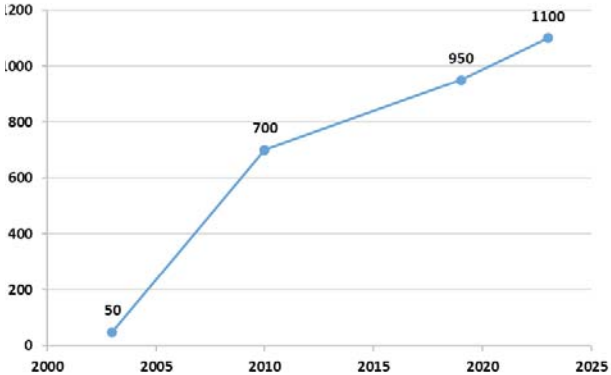


Рис. 1. Увеличение количества изучающих русский язык в средних школах Тунисской Республики.

Рис. 2. Распространение русского языка в Тунисской Республике.

щих русский язык для изучения в школе, увеличивается на 100 человек. Во многом такой эффект достигается благодаря мероприятиям, которые ежегодно проводит Тунисская ассоциация преподавателей русского языка и литературы.

Обозначим наиболее важные вызовы и трудности, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка в Тунисе. Многие препятствия заставили национальное объединение русистов изобретать особенные и даже непривычные решения.

Общеизвестно, что достижение желаемой эффективности в обучении иностранному языку зависит от многих факторов, включая профессионализм и компетентность преподавателя, желание учащегося изучать его и наличие соответствующих педагогических средств для необходимого результата. Преподавателю всегда необходимо развивать свои языковые навыки и педагогические знания, чтобы идти в ногу с последними достижениями в преподавании и современными методами работы.

Наиболее важным препятствием, с которым может столкнуться преподаватель русского языка, окончивший тунисский университет, является отсутствие педагогических материалов. Ему не хватает учебников и дидактических средств, которые могут быть опорой для урока, недостает и ин-

формации о современных методах обучения, соответствующих образовательным реалиям XXI века. Используемый на практике учебник устарел и больше не отвечает чаяниям и ожиданиям учащихся, а содержащаяся в нем информация больше не идёт в ногу с изменениями времени, не раскрывает актуального содержания таких тем, как «общество», «город и деревня», «распорядок дня», «увлечения», «профессии» и так далее. Кроме того, ощущается нехватка средств наглядности, облегчающих процесс преподавания иностранного языка, и привлекающих внимание учащегося, таких как изображения, карты, схемы, таблицы, аудио- и видеоконтент.

Школьные педагоги Туниса также констатируют отсутствие каких-либо возможностей для развития собственной речевой практики, для общения с носителями языка в языковой среде. К сожалению, это также влияет на энтузиазм и интерес учеников, которые спрашивают своих наставников о тех карьерных перспективах, которые даст им в будущем знание русского. Отметим особо, что ребенку нужна достаточно сильная мотивация для того, чтобы выбрать третий иностранный язык, и он пытается найти в этом выборе серьёзные практические возможности.

Чтобы преодолеть все трудности и устранить недостатки, тунисские педагоги-русисты приступили к поиску решений и альтернатив, в том числе с помощью русских друзей, живущих в Тунисе, для создания педагогических материалов. Чтобы развить у учащихся умение слушать, записывались диалоги в формате подкастов и видеоролики, которые сегодня регулярно используются на уроках. В этих подкастах дети имеют возможность слушать речь носителей русского языка, при этом содержание подкастов разработано педагогами Туниса в соответствии с требованиями школьной программы. Предъявление звучащих текстов очень помогло учащимся улучшить навыки восприятия речи на слух, а также произносительные навыки.

В период коронавирусных ограничений, когда дети были вынуждены оставаться дома в режиме самоизоляции, Министерство просвещения приняло решение о создании специализированного образовательного телеканала. Для этого канала тунисскими педагогами в конце апреля — начале мая 2021 года были разработаны 6 телеуроков русского языка, что стало еще одним большим достижением национальной школы русистики. В первом телеуроке учащимся была представлена тема «Город и деревня». В рамках работы над темой ученик узнал, какими речевыми средствами можно выразить собственное мнение об особенностях жизни в мегаполисе или в сельской местности, о преимуществах и недостатках каждого из вариантов. Отдельное внимание в рамках телеурока было уделено речевым формулам, позволяющим обосновать свой выбор и предпочтения, привести аргументы и доказательства.

Отдельного упоминания заслуживают организационные аспекты, связанные с записью этих уникальных видеоуроков. Презентация язы-

кового материала осуществлялась на большом экране, при этом важной составляющей презентации были видеоролики по теме урока. Снимать данные ролики Тунисской ассоциации преподавателей русского языка и литературы помогал Русский дом в Тунисе, который привлек к записи русскоговорящих актёров. Это была значимая альтернатива традиционным текстам и методам, которые обычно применяются на уроках. Видеоролики привлекли внимание учащихся и помогли лучше понять лингвистическое и культурное содержание уроков.

Тунисскими педагогами также была проведена большая работа по интеграции различных жанров искусства в учебное пространство. Так, например, для облегчения восприятия учебного материала был создан кукольный театр, в увлекательных сценках которого разъяснялись различные содержательные аспекты учебного материала. Некоторые тексты были преобразованы в анимированные изображения в виде комиксов, таких как «Сельская мышка и городская мышка», что позволило достичь целей урока на тему «Жизнь в сельской местности и жизнь в городе».

Чтобы преодолеть некоторые трудности при обучении новой лексике, были созданы разнообразные игры. Например, игра «Разбросанные буквы», в которой учащиеся работают в группах и упорядочивают буквы, образуя значимые слова; игра с иллюстрированными карточками о новогодних традициях и подборкой выражений, каждое из которых связано с определенной традицией. Благодаря этой игре ученики больше узнают об обычаях русского народа и о том, как принято отмечать этот праздник. Такой подход способствовал не только языковому, но и когнитивному обогащению учеников.

Тунисскими педагогами также были отобраны мелодичные и легкие для запоминания русские песни, которые учащийся может с легкостью запоминать наизусть, такие как «Песня о чёрных глазах», которая пригодилась ученикам при изучении темы физического характера человека, и закреплении некоторых описаний в сознании учащихся. Преподаватели русского языка и литературы Туниса находятся в постоянном поиске новых учебных приемов и подходов, увлекательных материалов о России и русской культуре, которые могут повысить интерес юных учащихся.

Отдельного внимания заслуживают и внеаудиторные культурные мероприятия, которые Тунисская ассоциация преподавателей русского языка и литературы организует в сотрудничестве с Русским домом в Тунисе. Это разнообразные мастер-классы по пению и поэзии, в которых принимали участие ученики, изучающие русский язык из разных лицеев страны. Каждый год проводится День открытых дверей русского языка, на котором каждый ученик имеет возможность исполнить танец, спеть песню, прочитать стихи по-русски. Это даёт детям возможность самовыражаться, веселиться и находиться целый день среди друзей в русской языковой среде.

Педагоги Туниса также проводили туристические поездки с русским гидом в некоторые города страны, особенно в город Бизерта, который принимал русских иммигрантов во время большевистской революции. Это была замечательная познавательная поездка, в ходе которой ученики познакомились с некоторыми историческими событиями, объединившими русский и тунисский народы в тот период, посетили русское кладбище и церковь, а также побывали в доме-музее старейшей русской жительницы Туниса того времени Анастасии Ширинской, автора мемуаров о судьбе русских эмигрантов.

Все перечисленные мероприятия стали важными этапами на пути вовлечения учащихся средних школ Туниса в занимательный процесс освоения русского языка. Уверены, что русский язык стал для них важным, нужным и интересным предметом в череде школьных предметов, что соответствует рекомендации, сформулированной В. Г. Костомаровым: «Задача преподавателя иностранного языка состоит не только в том, чтобы предоставить учащимся информацию, но и научить их наилучшим образом учиться, развиваться и ценить свои достижения».

В контексте сказанного актуализируется и роль ученика: он является партнёром и в то же время центром образовательного процесса. И удачный урок не ограничивается мастерством и опытом преподавателя, но расширяется за счет разнообразных педагогических методов, а также благодаря желанию учащегося изучать русский язык. Принципиально важно также наличие качественных текстов, релевантных интересам учащегося, а также педагогических средств, соответствующих программе. Это очень облегчает процесс обучения и развивает способности учащегося, укрепляет его желание изучать русский язык и позволяет ему использовать его как инструмент для общения с другими людьми даже вне школы.

В заключение следует отметить, что в настоящее время готовится новая реформа образования, которая призвана привести учебный процесс в соответствие с потребностями современного общества и требованиями рынка труда. Используемый в настоящее время учебник русского языка издается с 2009 года и в значительной степени устарел. Таким образом, в ближайшие годы перед профессиональным сообществом русистов Туниса стоит важная задача актуализации учебной литературы, дальнейшего совершенствования программы изучения русского языка. Мы должны быть в курсе педагогических разработок в России и в мире и для того, чтобы оправдать ожидания молодых поколений, изучающих этот язык в XXI веке.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Костомаров В. Г.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1988. 155 с.

Bouhouchi, R.

Lyceum "Menzah 6" of Ariana city, Tunisia

Ben Nasr, N.

Lyceum"Riyad Boufisha" of Sousse city, Tunisia

RUSSIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOLS IN NORTH AFRICA: CHALLENGES AND ACHIEVEMENTS OF TUNISIAN EDUCATORS

The authors argue that despite the distance from Russia and cultural and ethnic differences, in Tunisia there is an interest in studying the Russian language in secondary schools. This article describes the general situation with the teaching of Russian as a foreign language in the Tunisian secondary education system, and the challenges that teachers face in their professional activities. Special attention is paid to the methodological achievements of Tunisian teachers of Russian.

Keywords: Russian as a foreign language; foreign language at school; motivation; pedagogical achievements.

Быкова Валерия Викторовна

Московский педагогический государственный университет, Россия

valeriya.bvv@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

В статье рассматривается практика введения понятия «новостная журналистика» в процесс обучения студентов-иностранцев, а также специфика отбора новостных материалов для подготовки занятий с иностранными студентами, обучающимися по специальности «журналистика» в российских вузах. Отмечается, что в модульном обучении языку специальности необходимо в первую очередь учитывать уровень владения языком и на этой основе готовить студентов к восприятию неадаптированного контента разных СМИ. В статье предлагаются различные жанры новостной журналистики, релевантные для занятий по РКИ, описываются критерии отбора новостного материала, главный из которых — понимание без привлечения дословного перевода.

Ключевые слова: новостная журналистика; модульное обучение; предтекстовое задание; педагогические технологии; проектная деятельность; информационные жанры.

«Сегодня, когда новостная журналистика испытывает мощное идеологическое воздействие, она стала определяющей в работе практически всех средств массовой информации. Именно поэтому очень важно дать студентам, изучающим РКИ, углубленные знания в этой области»[1], — отмечает исследователь Л. П. Шестеркина. Известно, что именно новостные материалы являются предметом будущей деятельности студента-журналиста, изучающего русский язык как иностранный. Следовательно, умение создавать информационные материалы представляет собой ключевой навык для иностранных студентов, обучающихся по специальности «журналистика» в университетах России.

Язык СМИ имеет свои лингвостилистические особенности, которые проявляются в жанровом своеобразии медиатекстов. Это требует от учащегося, в том числе от учащегося-инофона, сформированности определенных профессиональных навыков: скорости восприятия новостного потока на русском языке, умений критически осмыслять информацию разного плана, умений структурировать и систематизировать новостные материалы, знаний основ анализа медиатекстов.

При отборе новостных материалов для подготовки занятий с иностранными студентами — будущими журналистами необходимо в первую очередь учитывать их уровень владения языком, затем необходимо подготовить студентов к восприятию неадаптированного контента разных СМИ, а также подобрать такой новостной материал, который будущие журналисты способны понять без привлечения дословного перевода. При преобладании в тексте, видео- либо аудиоматериале незнакомых

слов возникнут трудности с пониманием как общей идеи материала, так и стилистических и структурных особенностей медиаконтента.

Первичное освоение информационных жанров, на наш взгляд, необходимо начинать с новостных материалов на нейтральные темы, не требующих от студентов специальной терминологии: новостей о культуре, погоде, об образовании. После того, как иностранные студенты научатся воспринимать такие новостные материалы, можно перейти к более сложной тематике, как правило, включающей политические либо экономические информационные блоки, представляющие для будущих журналистов особый интерес.

Рассмотрим пример модульных текстовых блоков, разработанных для слушателей Довузовского центра подготовки иностранных граждан в Московском педагогическом государственном университете при изучении раздела «Новостная журналистика».

Новость как базовая единица журналистики новостей. Информация — необходимая составляющая общества. Новость лежит в основе любых информационных материалов: заметки, репортажа, интервью. Согласно определению, новость — это творчески преобразованный факт действительности. Новость имеет четко сложившуюся структуру и характерные особенности, поэтому важно объяснить иностранным обучающимся, что новостью может считаться только важное, значимое для своей аудитории событие. Новость всегда актуальна и оперативна.

Новостная журналистика: особенности и отличия. Студенты, выбравшие модуль «журналистика» подготовительного факультета, должны уметь отличать информационные материалы от других жанров журналистики, а для этого необходимо изучить характерные особенности журналистики новостей и научиться замечать в многообразии контента информационный повод. Главное, что необходимо сформировать в качестве профессионального умения у будущих иностранных журналистов — это понимание сути новостной журналистики. Необходимо сфокусироватть их внимание на необходимости донесения безоценочной информации о различных событиях, происходящих в мире, подчеркнуть невозможность выражения своего отношения или высказывания каких-либо версий или домыслов. Информационная журналистика отличается отсутствием в материале детализации произошедшего события, мнений, оценки и выводов студента — будущего журналиста, изучающего русский язык как иностранный.

Новостная журналистика в различных видах СМИ. Новостные материалы в разных видах СМИ отличаются друг от друга. С развитием Интернета возросли информационные потоки, современная журналистика претерпевает серьезные изменения, на фоне распространения социальных сетей и мессенджеров возникли новые условия конкуренции за аудиторию. СМИ достаточно скрупулезно ориентируются на вкусы по-

требителей контента. Так, сейчас даже в информационных программах наблюдается тенденция преобладания «информирования через развлечение». В интернет-изданиях также ценится оперативность сообщаемой новости, но в изданиях качественной прессы больше ценится достоверность сообщаемой информации.

Информационные жанры журналистики: заметка, репортаж, интервью. Заметка, репортаж и интервью — самые часто встречающиеся жанры в современной журналистике. В задачу преподавателя входит познакомить с ними студентов, чтобы подготовить учащихся к дальнейшей учебе на факультете журналистики. Новостные материалы федеральных телеканалов не подходят для уровня А2–В1, а рассчитаны на более продвинутый уровень владения русским языком. Поэтому необходим специальный подбор или даже собственная запись учебных материалов. Например, могут быть использованы краткие видеосообщения, которые сопровождаются кадрами съемок с места события, озвучивается текст новости корреспондентом. Стоит обратить внимание студентов на то, что в видео обычно присутствуют ключевые фразы сюжета. Использование видео СМИ на занятиях по языку специальности «Журналистика» является, на наш взгляд, необходимым для формирования у студентов навыка восприятия новостных материалов, что «обеспечит понимание неадаптированных материалов любой жанрово-стилевой принадлежности»[2].

Аудирование — сложный процесс, который часто вызывает трудности у иностранных студентов. Из всех видов речевой деятельности методисты считают аудирование наиболее трудным для овладения. Согласно требованиям, выпускник подготовительного факультета при слушании монологического текста должен уметь понять его тему, основную идею, главную информацию каждой смысловой части.

Мы предлагаем систему видеозанятий, построенную следующим образом.

Предпросмотровые задания. Перед предъявлением видео студенты выполняют предтекстовые задания. Такие задания направлены не на языковую форму текста, а на его содержание и обязательно имеют целевую установку. На данном этапе происходит формирование лингвистической компетенции и развитие у студентов навыка узнавания вводимых лексических единиц. Далее мы предлагаем студентам посмотреть видеоролик без звука. Цель данного упражнения — прогнозирование содержания просмотренного сюжета.

Следующая группа заданий — это упражнения, выполняемые учащимися во время прослушивания материала. Задания направлены на активизацию мыслительной деятельности обучаемых, нацеливают их на поиск и запоминание необходимой информации и ведут к более внимательному восприятию аудиоматериала.

После первого предъявления сюжета студентам предлагается отметить слова, которые они услышали во время просмотра. Такие упражнения направлены на проверку фрагментарного понимания иностранными учащимися содержания материала. После выполнения упражнений студенты третий раз смотрят видеозаметку и проверяют свои ответы. Далее студентам предлагается выполнить речевые упражнения, которые обеспечивают практику аудирования на основе преодоления аудитивных трудностей и направлены на развитие следующих умений:

1) вычленять из звучащего текста нужную информацию;
2) делить текст на смысловые части и определять основную и дополнительную информацию в каждой из них;
3) определять идею сообщения.

Послепросмотровые задания — это задания, связанные с осмыслением просмотренного сюжета. Включают чтение транскрипта предъявляемого текста и задания на речевую продукцию. Для обобщения и систематизации учебного материала учащимся предлагается прочитать заметку еще раз и пересказать ее, используя план (*кто? что? где? когда? как?*) из предыдущего задания.

Стоит также отметить, что просмотр на занятии РКИ аутентичных материалов делает процесс обучения интересным и увлекательным. При этом возникает «ситуация успеха»: обучающиеся могут понять язык, который изучают, а это служит дополнительным мотивационным фактором для изучения русского языка.

Профессиональная деятельность студента — будущего журналиста, изучающего русский язык как иностранный — это творческая деятельность, которую необходимо обеспечивать еще на довузовском этапе изучения русского языка как иностранного. С. Е. Никитина отмечает: «Развитию этого качества в условиях учебного пространства вуза могут служить разного рода творческие задания, призывающие не только использовать творческие задатки студентов, но и стимулировать развитие языковых навыков в процессе их выполнения»[3]. Таким образом, в процессе формирования профессиональных умений уделяется особое внимание развитию у иностранных студентов творческого мышления. Это достигается разными средствами, например, через ролевую игру, которая относится к интерактивным методам обучения. Т. В. Макеенкова и Е. В. Сенченкова указывают, что ролевые игры «представляют собой моделируемые игровые ситуации, которые нацеливают студентов на решение бытовых проблем»[4]. Стоит отметить, что ролевые игры на занятиях РКИ являются важным звеном в методиках обучения, они мотивируют учащихся взаимодействовать друг с другом, развивают такие умения и навыки, как память, внимание, восприятие информации.

Итак, новостная журналистика в обучении студентов-иностранцев тесно связана с отбором специфики новостных материалов, созданием

качественного контента, со специальной подготовкой к занятиям с иностранными студентами — будущими журналистами, цель которых заключается в формировании профессиональных умений. Для того чтобы новостной выпуск получился удачным, каждый студент должен подготовить текст своей речи (чтение — найти и прочитать новость, письмо — записать ее), внимательно слушать выступление одногруппников (аудирование) и произнести подготовленный текст, стараясь не подглядывать в него (говорение). Подчеркнем, что такой подход к занятиям позволит улучшить владение всеми видами речевой деятельности: письмом, говорением, чтением, аудированием.

Кроме этого, в модульном обучении языку специальности очень важно учитывать уровень владения языком и на этой основе готовить студентов к восприятию неадаптированного контента разных СМИ. Все это позволит сформировать профессиональные навыки у будущих журналистов и сделает событийное поле на русском языке более понятным им уже в самом начале обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шестеркина Л. П.* Современные подходы к обучению студентов-журналистов специфике репортерской деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 12. С. 84.

[2] *Литвинова Г. М.* К проблеме формирования навыков аудирования лекций по специальности // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2013. № 4. С. 125.

[3] *Никитина С. Е.* Сочетание классических современных подходов в обучении иностранному языку студентов направления «журналистика и медиакоммуникации» // Казанский лингвистический журнал. 2019. № 1. С. 144.

[4] *Макеенкова Т. В., Сенченкова Е. В.* Развитие мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному // Смоленский медицинский альманах. 2015. № 2. С. 206.

Bykova, V. V.

Moscow Pedagogical State University, Russia

FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS AMONG STUDENTS MAJORING IN RUSSIAN AND STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the practice of introducing the concept of news journalism into the process of teaching foreign students, as well as the specifics of selecting news materials for preparing classes with foreign students majoring in media studies at Russian universities. It is noted that in modular teaching of the language of a specialty, it is necessary, first of all, to take into account the level of language proficiency and, on this basis, prepare students to perceive unadapted content from various media. The article proposes various genres of news journalism that are relevant for classes in Russian as a foreign language, describes the criteria for selecting news material, including the dominant criteria of understanding without resorting to literal translation.

Keywords: news journalism; modular training; pre-text assignment; pedagogical technologies; project activity; information genres.

Валова Людмила Владимировна

Западночешский университет, Чехия

ludmila.v.v@yandex.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК В ЧЕХИИ (ИСТОРИКО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ РАКУРС)

Преподавание русского языка в Чехии пережило ряд взлетов и падений, которые были обусловлены различными историческими событиями. В статье говорится об основных этапах, которые прошла чешская русистика в своем становлении, а также о современной ситуации, связанной с преподаванием русского языка в чешских образовательных заведениях. По мнению автора, в настоящий момент на преподавателя РКИ возлагается особая миссия — сохранить интерес к русскому языку, русским традициям и русской культуре.

Ключевые слова: русский язык; Чехия; чешская русистика; история; политика.

За более чем сто лет преподавание русского языка в Чехии пережило ряд взлетов и падений, обусловленных различными событиями в общественно-политической жизни. Корни преподавания русского языка чехам уходят в первые годы существования суверенной Чешской Республики. Большое влияние на рост популярности русского языка в Чехословакии, безусловно, оказал интерес к России первого президента — Томаша Гаррига Масарика[1]. В 20-е годы прошлого века в молодой республике помимо немецкого языка изучались также некоторые славянские языки, прежде всего польский, сербскохорватский и русский. По отношению к тому периоду времени вряд ли можно говорить о какой-либо методике преподавания русского языка: учителя работали скорее интуитивно, в соответствии со своими представлениями о школьном уроке. Определенные политические события — эмиграция русской интеллигенции после революции 1917 года, Русская акция помощи, объявленная Чехословацким правительством в 1921 году — привели к тому, что в Чехословакии оказалось множество эмигрантов из Советской России, многие из которых стали работать учителями русского языка, не имея при этом никакого педагогического опыта[2].

Однако настоящий бум популярности русского языка случается после окончания Второй мировой войны: русский язык вытесняет из чехословацких школ немецкий язык и становится обязательным учебным предметом. Размах преподавания русского языка потребовал увеличения количества дипломированных учителей, по этой причине были оперативно организованы курсы для будущих преподавателей РКИ. Значительный прогресс в 50-е годы XX века происходит и в научно-методической сфере: начинают издаваться журналы, посвященные русскому языку, появляются переводные словари по различным специальностям. Постепенно систематизируются правила подготовки учителей русского языка: их начинают готовить на педагогических и философских факуль-

тетах. Расширяется практика стажировок чешских студентов, изучающих русский язык, в советских вузах[3].

После т. н. «бархатной революции» в 1989 году в Чехословакии произошли кардинальные политические и экономические перемены, что не могло не сказаться на положении русского языка. Если до 1989 году чехословацкая система образования ориентировалась в основном на страны восточного блока, то после революции происходит смена курса: целью становится поддержка европейской образовательной политики, строящейся в соответствии с Лиссабонской стратегией[4].

Девяностые годы XX века — сложный период для русского языка в Чехии: его изучение в школах перестает быть обязательным, он попадает в категорию «язык по выбору», количество изучающих русский язык значительно сокращается. Наименьшее количество учеников, выбравших русский язык для изучения (порядка 800), приходится на 1996/97 учебный год[5]. Русский язык на время утрачивает свою популярность в Чехии: он уступает свою ведущую позицию английскому языку, в школах более активно начинают изучаться западные языки — немецкий, французский, испанский, итальянский и др.

Однако падение интереса к России и русскому языку продолжалось недолго. В 2000-е годы вновь активизируются политические и экономические контакты между Чехией и Россией, появляются различные совместные предприятия, развивается туризм, активизируется международное сотрудничество между университетами двух стран, происходит обмен студентами. Знание русского языка вновь становится весьма востребованным в Чехии. К профессии возвращаются учителя-русисты «старой школы», которые в девяностые годы перестали преподавать русский язык по причине его невостребованности.

В это время активно развивается чешская методика преподавания русского языка, которая, как и методика РКИ в целом, за весь период своего существования прошла путь от грамматико-переводного к коммуникативному методу. Тем не менее русисты Чехии стоят на позиции, что на занятиях следует сочетать различные методы обучения и грамматико-переводной метод «является не пережитком, а адекватным методом при объяснении грамматики русского языка в сравнении с чешским, а также при выявлении тех трудностей, которые принято называть интерференцией»[6]. Фонетические, лексико-грамматические явления русской языковой системы рассматриваются в чешской аудитории сквозь призму родного языка, а объяснение некоторых грамматических явлений отличается от общепринятого в методике РКИ.

Говоря о современном состоянии преподавания РКИ в Чехии, необходимо также затронуть проблематику школьных учебников по русскому языку. В настоящее время в чешских школах используется большое количество учебно-методических комплексов по русскому языку как

иностранному. К наиболее известным относятся следующие: «Радуга»[7], «Радуга по-новому»[8], «Радуга плюс»[9], «Класс!»[10], «Классные друзья»[11], «**Поехали!**»[12], «Твой шанс»[13]. Данные учебники, написанные, как правило, международными авторскими коллективами, ориентированы именно на чешских студентов. Чешские русисты придерживаются мнения о том, что «методика обучения близкородственному языку имеет свои особенности и требует создания национально ориентированных учебников»[14].

На статистическом сайте Министерства образования Чехии содержится информация о том, какое количество учеников изучало тот иной иностранный язык по годам начиная с 2005 года[15]. Мы сделали выборку, касающуюся первых по популярности в чешских школах иностранных языков — английского, немецкого, французского и русского (табл.). В скобках курсивом (начиная с 2013/2014 уч. г.) мы отметили, какое количество учащихся выбрало тот или иной язык в качестве первого иностранного языка.

Таблица. Выбор иностранных языков учащимися основных школ Чехии.

	Английский	**Немецкий**	**Французский**	**Русский**
2005/2006	503215	166808	7250	5657
2006/2007	577936	140723	7303	**7342**
2007/2008	599208	127922	7376	9084
2008/2009	616632	117721	7369	13763
2009/2010	618147	111196	6897	19378
2010/2011	628678	113849	7428	24955
2011/2012	635169	106761	7180	25512
2012/2013	652632	106364	6319	26194
2013/2014	674514 *(670265)*	140285 *(10179)*	6583 *(189)*	**41538** *(206)*
2014/2015	698322 *(694008)*	158575 *(9280)*	7181 *(255)*	51689 *(270)*
2015/2016	725896 *(722429)*	163102 *(8256)*	6862 *(222)*	50943 *(385)*
2016/2017	760106 *(757491)*	169330 *(7582)*	6416 *(200)*	52000 *(169)*
2017/2018	785767 *(783130)*	176504 *(7253)*	6145 *(216)*	52002 *(108)*
2018/2019	808179 *(805649)*	186080 *(7288)*	6631 *(263)*	54498 *(58)*
2019/2020	828223 *(825544)*	194339 *(7052)*	7117 *(323)*	57114 *(16)*
2020/2021	839814 *(837194)*	204927 *(6776)*	7135 *(334)*	60319 *(18)*
2021/2022	845050 *(842319)*	211136 *(6432)*	7611 *(337)*	60982 *(27)*
2022/2023	884995 *(882100)*	224692 *(6253)*	9024 *(346)*	**60642** *(55)*

Как видно из таблицы, в 2006/2007 уч. г. русский язык выходит на третье место по популярности (после английского и немецкого), обойдя французский язык. В 2013/2014 уч. г. также происходит резкий скачок: по сравнению с предыдущим годом русский язык выбирает на 58% больше желающих, однако следует признать, что это связано в первую очередь с введением в школах т. н. «второго иностранного языка» как

обязательного предмета[16]. Естественно, что русский язык все эти годы выбирается для изучения не только школьниками, но и студентами высших учебных заведений. Соответственно, для обучения постепенно увеличивающегося контингента учащихся требуется все большее количество учителей, которых готовят на педагогических факультетах чешских университетов. Однако русский язык изучают в высшей школе не только будущие педагоги, но и будущие переводчики, работники социальной сферы, будущие политики, журналисты и др.

В настоящее время русский язык преподается в следующих вузах Чехии: Карлов университет в Праге (педагогический факультет, философский факультет, факультет социальных наук), Высшая экономическая школа в Праге (факультет международных отношений), Университет Палацкого в Оломоуце (философский факультет), Западночешский университет (педагогический факультет, философский факультет), Масариков университет в Брно (педагогический факультет, философский факультет), Остравский университет (философский факультет), Университет в Градце Кралове (педагогический факультет), Южночешский университет в г. Ческе-Будеёвице (педагогический факультет).

Таким образом, на протяжении XX века в Чехии была сформирована богатая научно-методическая база преподавания русского языка; появился целый ряд научных и научно-методических журналов; в университетах были открыты кафедры русского языка; разработаны учебники русского языка для чешских учащихся, налажены контакты с ведущими российскими университетами. В то же время следует признать, что были и периоды некоторого «охлаждения» к русскому языку, обусловленные определенными общественно-политическими событиями. Ситуация с преподаванием русского языка в Чехии вновь может осложниться по ряду причин. В настоящее время обсуждается вопрос об изменении базовых школьных программ (Rámcové vzdělávací programy), что может привести к отмене обязательного изучения в основной школе второго иностранного языка. Логично предположить, что, если второй иностранный язык станет необязательным, уменьшится количество школьников, изучающих русский язык, впрочем, как и другие иностранные языки, за исключением английского.

Современная геополитическая ситуация, к сожалению, также не способствует популяризации русского языка на территории Чешской Республики. В последние годы наши страны вновь стали отдаляться друг от друга, и, как следствие, в 2022/2023 учебном году, по словам школьных учителей, русский язык выбрало меньшее количество учащихся. Статистические данные (табл.) показывают, что до 2022/2023 учебного года популярность русского языка среди чешских школьников постоянно росла, и только в этом году зафиксирован незначительный спад интереса к данному предмету.

Несмотря на тревожную информацию, хочется верить, что все достижения, накопленные чешской русистикой за более чем столетний период, помогут русскому языку в этот неоднозначный период. Как известно, интерес учащихся к той или иной учебной дисциплине часто напрямую зависит от харизмы учителя, его собственной увлеченности предметом, а также умения мотивировать своих учеников. Если на уроке царит творческая атмосфера, если между учителем и учеником установилась доверительная коммуникация и взаимопонимание, если учитель находит «ключик» и к самым индифферентным ученикам, то, безусловно, интерес к предмету гарантирован. В современной ситуации большое значение приобретает личность преподавателя РКИ, на которого возлагается особая миссия — сохранить интерес к русскому языку, русским традициям и русской культуре. Именно от учителей русского языка сегодня зависит, будет ли наш язык по-прежнему популярен среди западных школьников, сможет ли он выдержать конкуренцию с другими языками. Искренне верим, что русский язык с этой задачей справится, благодаря труду, профессионализму, увлеченности и вере преподавателей РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Masaryk T. G.* Rusko a Evropa I.: studie o duchovních proudech v Rusku. Praha: Ústav T. G. Masaryka, 1995. 394 с.

[2] *Korostenski J.* K postavení ruštiny v českých zemích a na Slovensku do roku 1989 // Opera Slavica. 2016. № 2. S. 39–40.

[3] Op. cit. S. 42–46.

[4] *Urieová L.* K postavení ruštiny v České republice v letech 1990–2014 // Opera Slavica. 2016. № 4. S. 47–56.

[5] Op. cit. S. 50.

[6] *Корычанкова С.* Система подготовки учителей русского языка в Чешской Республике — современное состояние, задачи и перспективы направления // Новая русистика. 2016. № 2. С. 94.

[7] *Jelínek S., Folprechtová J., Hříbková R, Žofková H.* Радуга. Učebnice. Ruština pro střední a jazykové školy. Plzeň: Fraus, 1992. 248 s.

[8] *Jelínek S., Alexejeva L., Hříbková R, Žofková H.* Радуга по-новому 1. Učebnice ruštiny. Plzeň: Fraus, 2007. 128 s.

[9] *Jelínek S., Alexejeva L., Hříbková R, Žofková H.* Радуга plus 1. Plzeň: Fraus, 2007. 128 s.

[10] *Orlova N., Vágnerová M., Kožušková M.* Класс! 1. Ruština pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit. Praha: Klett, 2010. 168 s.

[11] *Orlova N., Korschnerová J., Stejskalova J.* Классные друзья 1. Učebnice. Ruština pro 2. stupeň základních škol. Praha: Klett, 2014. 82 s.

[12] *Žofková H., Liptáková Z., Eibenova K., Šaroch J.* Поехали! Rychlý start. Učebnice ruštiny pro základní školy a víceletá gymnázia. Praha: SPL-PRÁCE, ALBRA. 2017. 152 s.

[13] *Valova L., Rykovska M., Golovatina V.* Твой шанс. Učebnice s integrovaným sešitem. Ruština pro střední a jazykové školy. Plzeň: Fraus, 2018. 168 s.

[14] *Розбоудова Л., Конечны Я., Маркова Е. М.* Школьные учебники русского языка в Чехии сегодня: плюсы и минусы // Русистика. 2019. Том 17. № 1. С. 90–102.

[15] Статистический ежегодник образования — показатели эффективности 2022–2023 учебного года [Электронный ресурс] // Сайт статистической информационной системы Министерства образования, молодежи и спорта: [https://statis.msmt.cz]. [Прага, 2023]. — URL: https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp (дата обращения: 09.04.2023).

[16] Введение второго обязательного иностранного языка в начальных школах улучшит языковые навыки учеников [Электронный ресурс] // Сайт Национального института образования: [https://archiv-nuv.npi.cz]. [Прага, 2022]. — URL: https://archiv-nuv.npi.cz/vse--o-nuv/zavedenim-druheho-povinneho-ciziho-jazyka-na-zs-se-zlepsi.html (дата обращения: 08.04.2023).

Valova, L. V.

University of West Bohemia, Czech Republic

RUSSIAN LANGUAGE IN THE CZECH REPUBLIC (HISTORICAL AND POLITICAL PERSPECTIVE)

The author argues that teaching of the Russian language in the Czech Republic has experienced a number of ups and downs, which were due to various historical events. The article talks about the main stages through which Czech Russian studies have passed. The author also describes the current situation related to the teaching of the Russian language in Czech educational institutions. According to the author, a special mission is currently assigned to the Russian as a foreign language teacher — to maintain interest in the Russian language, Russian traditions and Russian culture.

Keywords: Russian language; Czech Republic; Czech Russian studies; history; politics.

Веренич Татьяна Константиновна,
Мезит Анна Эдуардовна

Сибирский федеральный университет, Россия

tverenich@sfu-kras.ru; amezit@sfu-kras.ru

ОТ КОНЦЕПЦИИ ДО РЕАЛИЗАЦИИ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ АУДИОКУРСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ «КАНИКУЛЫ FM»

В статье описывается концепция и реализация аудиокурса по русскому языку как иностранному «Каникулы FM», предназначенного для развития навыков аудирования у иностранных студентов, владеющих русским языком на уровнях А2+ и В1. Представлены принципы построения аудиокурса, обсуждается характеристика жанрового и тематического разнообразия, а также предоставляются данные об апробации разработанных материалов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; аудирование; аудиокурс; навык.

В методике преподавания русского языка как иностранного аудирование считается одним из самых сложных видов речевой деятельности. Это связано с отсутствием внешней активности у слушателя и необходимостью активации психолингвистических механизмов в области внутренней речи. Неявный результат (в отличие от говорения и письма), ограниченный доступ к предыдущим фрагментам и невозможность перехода к следующим (в отличие от чтения), а также зависимость от условий коммуникации (например, скорость речи говорящего, фоновый шум и т. д.) также осложняют процесс понимания звучащей речи на иностранном языке.

Проблема восприятия речи и обучения аудированию активно разрабатывалась в психолингвистике и методике преподавания РКИ с середины XX века. Проводился анализ аудирования как вида речевой деятельности (Е. И. Пассов[1], А. Н. Щукин[2]), выделялись и описывались трудности восприятия речи на слух (Н. Ю. Абрамовская[3], Н. В. Елухина[4], Л. Ю. Кулиш[5]). Аудирование представляет собой процесс восприятия и понимания звучащей речи, где восприятие — анализ и синтез материальных средств языка (фонем, морфем, слов, предложений и т. д.), а понимание — результат анализа и синтеза смысловых значений этих средств[6].

Как отмечает Н. В. Елухина, аудирование — единственный вид речевой деятельности, при котором от лица, ее выполняющего, ничего не зависит[7]. Она констатирует тот факт, что слушающий в отличие от читающего, пишущего или говорящего не в силах что-либо изменить в выполняемой деятельности, облегчить ее, приспособить своим возможностям и тем самым создать благоприятные условия для приема информации[8].

Накопленный практический опыт преподавания аудирования на уроках русского языка как иностранного соответствует результатам,

изложенным в научной литературе, и подтверждает сложность данной формы речевой деятельности. Усложняющим фактором также является наличие ограниченного количества учебных пособий по аудированию (особенно на элементарном, базовом и первом уровнях владения русским языком). Как следствие, наблюдается снижение интереса к данному виду деятельности как у студентов, так и у преподавателей. Очевидна актуальность создания учебных пособий, курсов по аудированию, которые могли бы не просто дать значительный объем новых учебных заданий, но и сделали бы процесс обучения более увлекательным.

Цель статьи — представить опыт создания аудиокурса по русскому языку как иностранному «Каникулы FM», разработанный командой преподавателей Сибирского федерального университета. Аудиокурс предназначен для развития навыков аудирования у иностранных студентов и включает в себя две части, ориентированные на студентов, владеющих русским языком на уровнях A2+ и B1 соответственно. Материалы первой части аудиокурса были опубликованы в формате учебного пособия в 2023 году в издательстве «Златоуст»[9]. Объем материала рассчитан на 144 часа аудиторных занятий и включает в себя разнообразные упражнения на развитие всех видов слушания (понимание основного содержания, полное понимание, выборочное извлечение информации, критическая оценка — с выводом воспринимаемой на слух информации в речь). Материал даётся в порядке усложнения — от упражнений на узнавание слогов до понимания деталей полилога. Жанрово-тематическая направленность аудиокурса — повседневные радиозарисовки монологического и полилогического характера, с которыми обучающиеся будут сталкиваться чаще всего, слушая радио. Данный курс призван познакомить иностранных студентов с одним из самых популярных медийных форматов — прямым радиоэфиром.

Название курса «Каникулы FM» было выбрано с учетом нескольких факторов. Во-первых, оно сохраняет связь с предыдущим видеокурсом «Твои сибирские каникулы», который был создан частью той же группы авторов, что и аудиокурс «Каникулы FM». Во-вторых, использование известной аббревиатуры «FM» имеет общепринятое значение определенного радиовещательного диапазона, что соответствует концепции нашего аудиокурса, созданного в формате радиоэфира. Особое внимание в разработке курса уделялось игровой составляющей, которая выполняет важную роль в его эффективности. В курсе создан уникальный мир радиостанции, в котором есть свои джинглы (короткие музыкальные фразы с вокальной пропевкой, позволяющие идентифицировать радиостанцию), телефон студии (*340–329*), постоянные радиоведущие (*Оксана Кураж, Катя Щербацкая*), регулярные радиопередачи (*подкаст Важная история, передача Полдень*) и многие другие детали, продуманные до мельчайших подробностей.

Каждая часть аудиокурса состоит из 9 уроков, в каждый урок входят по 2–3 радиоэфира, всего 127 аудиотреков (75 аудиотрека для уровня A2+ и 52 для уровня B1) стали основой курса «Каникулы FM».

В разработанном аудиокурсе применяются разнообразные популярные жанры, которые широко используются современными радиостанциями: подкасты, интервью, новости, информация о транспортных проблемах на дорогах, утренние и вечерние шоу и так далее. Тексты, написанные для аудиокурса «Каникулы FM», освещают темы, представляющие интерес для молодых иностранных студентов (*экологичное мышление, криптовалюта, одежда местных дизайнеров, проблема взаимоотношений родителей и детей* и др.). В ходе разработки данного аудиокурса авторы придерживались принципа мотивационного обучения, который заключается в использовании интересных и актуальных тем, способных возбудить интерес у студентов и поддерживать высокий уровень их мотивации в ходе изучения иностранного языка. Мы убеждены, что для эффективного обучения необходимо учитывать культурные и социальные тенденции, на основе которых можно выстроить успешную стратегию изучения, поддерживающую живой и динамичный процесс взаимодействия со студентами.

В состав курса входит обширный спектр упражнений, направленных на развитие различных уровней понимания текста: фрагментарного, глобального, детального и критического. Важно отметить, что развитие аудитивных навыков и умений происходит не в изоляции, а во взаимосвязи с другими видами речевой деятельности, прежде всего с говорением. В связи с этим, комплекс послетекстовых заданий включает значительный объем упражнений, направленных на развитие речи.

Еще одним из наиболее важных аспектов аудиокурсов является качество аудиозаписей, которое имеет непосредственное влияние на качество занятий и, как следствие, на процесс обучения. В процессе создания звукозаписей были задействованы актеры, треки были записаны в профессиональной студии. Кроме того, были подобраны фоновая музыка, звуковые эффекты и джинглы, соответствовавшие тематике и концепции каждого урока. Также в курсе были использованы иллюстрации и фотографии, улучшающие восприятие аудиоинформации студентами. Мы убеждены, что качественные аудиозаписи и соответствующие иллюстрации играют важную роль в создании эффективного аудиокурса, позволяющего студентам достигнуть повышения уровня владения иностранным языком.

Для оценки эффективности аудиокурса «Каникулы FM» была проведена его апробация. Образовательная программа протестирована на занятиях со студентами Института филологии и языковой коммуникации, слушателями Подготовительного отделения для иностранных обучающихся Сибирского федерального университета, а также

на открытых занятиях Центра открытого образования на русском языке «Сибирь.ру». На основании проведенной апробации можно сделать вывод о том, что описываемый аудиокурс среди обучающихся имеет высокий приоритет. Из обратной связи мы узнали, что студенты высоко оценили не только его эффективность, но и увлекательный характер процесса обучения.

Таким образом, в статье была рассмотрена тема эффективности современного аудиокурса по изучению русского языка для студентов-иностранцев. Опыт показал, что ключевыми факторами успеха таких курсов являются разнообразие тем и жанров, использование качественных аудиоматериалов, наличие иллюстраций, гармоничное сочетание упражнений для обучения аудированию и говорению, а также правильно подобранный уровень сложности заданий.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Пассов Е. И.* Совершенствование аудирования на занятиях иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1990. № 1. С. 20–26.

[2] *Щукин А. Н.* Особенности аудирования на иностранном языке (на материале английского языка) [Электронный ресурс] // Научный электронный журнал «Инновационная наука»: [сайт]. — URL: https://innov-science.ru/wp-content/uploads/2015/06/13_Schukin.pdf (дата обращения: 20.06.2022).

[3] *Абрамовская Н. Ю.* Формирование умений аудирования в процессе обучения английскому языку // Английский язык в школе. 2006. № 6. С. 24–28.

[4] *Елухина Н. В.* Учебные тексты для аудирования на уроках английского языка // Метапредметные и технологические аспекты обучения английскому языку в начальной школе: опыт и перспективы: сб. науч. тр.: по материалам Международной научно-практической конференции. Орел, 2013. С. 161–165.

[5] *Кулиш Л. Ю.* Аудирование как вид речевой деятельности: особенности и трудности освоения // Научный диалог. 2015. № 1 (13). С. 217–231.

[6] *Ткаченко И. Н.* О развитии аудирования на уроках иностранного языка // Методика преподавания иностранных языков в средней школе. 1988. № 3. С. 103.

[7] *Елухина Н. В.* Аудирование в иноязычной коммуникации. М.: Высшая школа, 1991. С. 227.

[8] Там же. С. 227.

[9] Каникулы FM: учебное пособие по аудированию (A2+) / О. В. Вязовикина, С. А. Шатохина, А. Э. Мезит [и др.]. СПб.: Златоуст, 2023. 138 с.

Verenich, T. K.; Mezit, A. E.

Siberian Federal University, Russia

FROM CONCEPT TO IMPLEMENTATION: EXPERIENCE IN DEVELOPING AN AUDIO COURSE ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE “VOCATIONS FM”

The article describes the concept and implementation of an audio course on Russian as a foreign language “Vocations FM”, designed to develop listening skills of international students who speak Russian at A2+ and B1 levels. The audio course construction principles are presented, the characteristics of genre and thematic diversity are discussed, and data on the approbation of the developed materials are provided.

Keywords: Russian as a foreign language; audio course; listening; skill.

Веселова Полина Николаевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

polino4kaveselova@yandex.ru

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЯГКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье говорится о переосмыслении методов преподавания РКИ с целью помочь студентам развивать «мягкие», или «гибкие навыки», необходимые на рынке труда. Представлена модель 4К (или 4С), включающая коммуникацию, креативность, кооперацию и критическое мышление, которая соответствует принципам коммуникативно-деятельностного подхода. Автор статьи подчеркивает необходимость отказа от «преподавателецентрированных» методов в пользу активных форм работы, способствующих развитию «мягких навыков». Статья также предлагает рассмотрение конкретных приемов, методов и технологий, которые способствуют формированию навыков данного типа у студентов на занятиях по РКИ.

Ключевые слова: мягкие навыки; русский язык как иностранный; коммуникация; коллаборация; критическое мышление; креативность.

Повышение конкурентоспособности на рынке труда требует от будущих работников не только профессиональных навыков. Умение эффективно общаться на иностранном языке, способность адаптироваться к новым ситуациям и работать в команде — все это делает студентов более привлекательными для потенциальных работодателей. Современные компании все больше ценят сотрудников, способных эффективно общаться и взаимодействовать с коллегами и клиентами из разных стран и культур.

В связи с этим в методике преподавания иностранных языков всё чаще стали говорить о формировании т.н. «мягких навыков» (также известных как «гибкие навыки», «сквозные компетенции» или soft skills), выходящих за рамки владения грамматикой или умения читать и понимать тексты. Ряд исследований показывает, что обучение иностранным языкам, направленное исключительно на то, чтобы учащиеся использовали в речи правильные конструкции и хорошо писали эссе, больше не является эффективным в XXI веке[1]. Следовательно, возникает острая необходимость в переосмыслении методов преподавания, чтобы помочь студентам приспособиться к новым требованиям рынка труда и общества.

На сегодняшний день существует множество классификаций «мягких навыков» в зависимости от сферы применения. Если говорить о методике преподавания иностранных языков вообще и РКИ в частности, то наиболее соответствующей принципам ведущего коммуникативно-деятельностного подхода, можно назвать модель 4К: коммуникация, креативность, кооперация и критическое мышление (в западной методике — 4С: communication, creativity, collaboration, critical thinking)[2].

Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2020–0005 «Трансформация когнитивной и коммуникативной деятельности человека в условиях современной цифровой среды».

Необходимость формирования «мягких навыков» у студентов предполагает необходимость хотя бы частичного отказа от традиционных методов обучения, где преподаватель является центром урока, таких как, например, лекция или фронтальная работа. Такие методы не способствуют коммуникации, развитию критического мышления и креативности у студентов, поскольку обычно ведут к механическому заучиванию того, что предложил преподаватель[3].

Далее мы рассмотрим несколько приемов, методов и технологий, способствующих формированию «мягких навыков» у студентов на занятиях по РКИ.

Коммуникативно-деятельностный подход, который представляет собой ответ на социальные потребности современного общества, ставит перед преподавателями задачу дать студентам навыки коммуникации, т. е. то есть способность использовать языковые навыки для решения коммуникативных задач в реальной жизни. Однако, несмотря на это, принцип коммуникативности не всегда полностью и последовательно реализуется.

Л. Л. Вохмина отмечает, что в начальный период внедрения коммуникативной компетенции в качестве основной цели обучения иностранному языку на уроках занимали необоснованно большое место стандартные ситуации общения с клишированной речью, что привело к тенденции стандартизации разнообразия ситуаций и жесткому программированию высказываний в этих ситуациях[4].

Е. И. Пассов особо подчеркивает, что коммуникативными можно считать только те задания, в которых происходит взаимодействие учащихся и достигается релевантная для студентов цель. Общение возникает с целью достижения определенного результата, а если реплики собеседника для студентов неинформативны, то не происходит интерпретации информации и изменения взаимоотношений[5].

Важно тщательно подходить к выбору либо формулировке действительно коммуникативных упражнений. Хорошим примером коммуникативного упражнения может стать задача по выбору кандидата на определенную вакансию в рамках темы «Работа»:

1) предоставьте студентам образцы резюме преподавателей иностранного языка и объясните основные структурные элементы резюме, такие как личные данные, образование, опыт работы, навыки и т. д.;
2) рассмотрите с ними ключевые фразы и выражения, которые часто используются в резюме, например, «ответственный», «коммуникабельный», «опыт подготовки к экзаменам» и т. д.;
3) разбейте студентов на небольшие группы и попросите их выбрать среди всех кандидатов лучшего для а) работы с детьми б) работы с начинающими студентами и пр.

Коллаборация (или сотрудничество) предполагает способность студентов работать в команде для достижения общей цели[6]. Коллаборация

играет важную роль в эффективном освоении иностранного языка, давая студентам возможность активно общаться и взаимодействовать, позволяя им практиковать речевые навыки, учиться активно слушать и отвечать на вопросы, выражать свое мнение и аргументировать свои мысли. Работа в команде также позволяет учащимся применять языковые навыки в различных контекстах. Учащиеся могут участвовать в коммуникативных заданиях, проводить дебаты, решать проблемные ситуации и совместно выполнять проекты. Наконец, умение сотрудничать создает атмосферу взаимопомощи и поддержки между студентами: они могут объяснять сложные темы, исправлять ошибки и обсуждать трудности, с которыми сталкиваются.

Для развития навыков совместной работы преподаватели должны создать среду, в которой учащиеся смогут работать в группах, решая при этом актуальные для них задачи. Среди методов, способствующих коллаборации, стоит выделить «Думай-Обсуждай-Делись». Это эффективный инструмент командообразования, позволяющий студентам активно вовлекаться в учебный процесс, сотрудничать друг с другом и развивать навыки коммуникации на иностранном языке. Он состоит из трех этапов:

1) думай. На первом этапе студентам предлагается время для индивидуального размышления над заданным вопросом или проблемой на русском языке. Это может быть задание, связанное с чтением текста, анализом ситуации или генерацией идей. Студенты должны самостоятельно формулировать свои мысли и рассматривать вопрос с разных точек зрения;
2) обсуждай. На втором этапе студенты образуют пары и обмениваются своими мыслями, идеями и ответами на вопросы. Они могут обсудить свои решения, аргументировать свою точку зрения или задавать вопросы друг другу для более глубокого понимания материала на русском языке;
3) делись. На третьем этапе каждая пара представляет свои результаты обсуждения одногруппникам. Один представитель каждой пары может поделиться своими мыслями, ответами на вопросы или решениями, используя русский язык. Это дает возможность всем студентам услышать различные точки зрения и идеи, а также обогатить словарный запас.

Метод «Думай-Обсуждай-Делись» способствует формированию командного взаимодействия на уроке. Парная работа позволяет студентам сотрудничать, обмениваться идеями и поддерживать друг друга в процессе обучения. Это помогает развивать навыки командной работы и укреплять связи в группе. Вместо пассивного слушания студенты становятся активными участниками, что способствует лучшему усвоению материала и развитию навыков владения РКИ.

Под креативностью мы, вслед за К. Роджерсом, понимаем способность учащихся к самовыражению и их умение находить нестандартные подходы к решению различных проблем[7]. Обычно творчество ассоциируется с индивидуальным талантом конкретного студента, однако есть способы, помогающие развивать креативность в небольших группах, например, коллективно-творческое дело или КТД. Эффективность дан-

ной технологии подробно обоснована в ряде работ советского педагога И. П. Иванова. Коллективно-творческое дело представляет собой форму организации работы, в которой студенты объединяются в небольшие группы для совместного решения творческих задач или достижения общей цели[8]. Это может быть небольшая театральная постановка, коллаж, макет чего-либо, музыкальный ансамбль и многое другое. В общем смысле, коллективно-творческое дело включает несколько общих стадий, которые могут применяться в различных контекстах:

1) разработка. Это начальный этап, на котором определяются цель или идея дела. Группа определяет, что она хочет создать или чего требуется достичь, а также обсуждает роли и задачи каждого своего участника;
2) планирование. В этой стадии группа разрабатывает план действий, определяет ресурсы, необходимые для реализации дела. Здесь также могут быть обсуждены и согласованы критерии успеха;
3) исследование. Группа проводит исследование, собирает информацию и идеи, исследует различные подходы и варианты решений. Это помогает расширить знания и обеспечить основу для творческого процесса;
4) творческий процесс. На этой стадии участники проявляют свою творческую активность, генерируют идеи, обмениваются мнениями, экспериментируют и воплощают свои представления в реальность. Здесь важна свобода выражения и поощрение инноваций;
5) реализация. Группа приступает к физической реализации проекта. Участники сотрудничают, выполняют свои задачи, взаимодействуют и обмениваются обратной связью, чтобы улучшить и доработать результат.
6) представление и оценка. В конце группа представляет свой продукт или проект широкой аудитории, получает обратную связь и проводит оценку своей работы. Это позволяет участникам оценить свои достижения, выделить сильные стороны и идентифицировать области для улучшения. Критический анализ и обратная связь позволяют группе извлечь определенные уроки и применить их в будущих коллективно-творческих делах.

Коллективно-творческое дело способствует развитию творческого потенциала студентов, учит их находить компромиссы и нестандартные решения. Основная польза коллективно-творческого дела заключается в том, что оно позволяет учащимся через общение в процессе выполнения задания достичь результатов, которые были бы недостижимы для каждого отдельного члена группы. Комбинирование разных идей, опыта и умений позволяет создавать более инновационные, креативные и качественные решения.

Критическое мышление предполагает способность учащихся принимать обоснованные решения и давать объективную оценку ситуации либо факту на основе тщательного анализа получаемой информации. Для развития критического мышления у студентов на занятиях по РКИ важно создать среду, в которой они могли бы оценивать, анализировать различные интересующие их факты, тексты, делать прогнозы и пр. Один из инновационных методов для развития креативного мышления, который успешно применяется на уроках по РКИ, — это «метод шести шляп», разработанный Эдвардом де Боно. Метод основывается на использовании шести «шляп»,

каждая из которых символизирует определенный аспект мышления (факты, эмоции, позитивные аспекты темы, негативные аспекты темы, новые идеи, поддерживание дискуссии). «Надевая шляпу», студент рассматривает проблему либо текст с конкретной позиции. Эти позиции можно менять в ходе урока, что, несомненно, способствует развитию способности анализировать и систематизировать факты, делать определенные выводы на основе полученной информации, давать оценку, рефлексировать.

В заключение отметим, что в XXI веке формирование «мягких навыков» у студентов на занятиях по иностранному языку играет ключевую роль в их личностном и профессиональном развитии. Эти навыки помогают им успешно взаимодействовать в глобальном обществе, конкурировать на рынке труда и расширять свои возможности. Иностранный язык становится не только средством общения, но и инструментом для развития коммуникативных и межличностных навыков, что делает его изучение более ценным и актуальным в наше время.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Trilling B., Fadel C.* 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco, 2009. 206 p.

[2] Partnership for 21st Century Skills. P21 framework definitions. Education Recourse Information center, 2009. P. 3.

[3] *Saimon M., Lavicza Z., Dana-Picard T.* Enhancing the 4Cs among college students of a communication skills course in Tanzania through a project-based learning model // Education and Information Technologies. 2022. № 28.

[4] *Вохмина Л. Л.* Хочешь говорить-говори: 300 упражнений по обучению устной речи. М.: Русский язык, 1993. С 7.

[5] *Пассов Е. И.* Концепция коммуникативного иноязычного образования: (теория и ее реализация): методическое пособие для русистов. СПб.: Златоуст, 2007. 199 с.

[6] Partnership for 21st Century Skills (2009). P21 framework definitions. Education Recourse Information center, 2009. P. 4.

[7] *Роджерс К. К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1998. 480 с.

[8] *Иванов И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 206 с.

Veselova, P. N.

Pushkin Russian Language Institute, Russia

APPROACHES TO DEVELOPING SOFT SKILLS IN STUDENTS DURING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article discusses the reevaluation of teaching methods in teaching Russian as a foreign language (RFL) with the aim of helping students develop soft skills necessary in the job market. The article presents the 4C model, which includes communication, creativity, collaboration, and critical thinking, aligning with the principles of the communicative and activity-based approach. The author emphasizes the need to move away from teacher-centered methods in favor of active forms of instruction that promote the development of soft skills. The article also proposes specific techniques, methods, and techniques that contribute to the formation of soft skills among students in RFL classes.

Keywords: soft skills; Russian as a foreign language; communication; collaboration; critical thinking; creativity.

Веселовская Татьяна Сергеевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

veselovskayats@gmail.com

ЗАДАНИЯ СЦЕНАРНОГО ТИПА КАК ИНСТРУМЕНТ ВЫЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В СИТУАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматривается методология ECD (Evidence-Centered Design), в рамках которой предлагается решать задачи сценарного типа для выявления наиболее эффективных стратегий коммуникации, которые используют иностранные студенты в учебном контексте. Студенты из Китая, показывающие высокие академические результаты, в большинстве выбирали ассертивный тип коммуникации, отвечающий нормам русского речевого этикета. При этом избегающая стратегия была выбрана в ситуации общения с преподавателями.

Ключевые слова: межкультурное общение; ситуативный тест; межкультурная компетенция; межкультурная коммуникация; коммуникативная стратегия.

Межкультурное общение в образовательном контексте понимается как общение между студентами с разным культурным опытом. Такое общение имеет свои особенности, обусловленные разными культурными традициями, представлениями о вежливом и невежливом, желательном и нежелательном коммуникативном поведении. В зависимости от этого студенты выбирают те или иные коммуникативные стратегии для решения различных коммуникативных задач. В международной практике есть работы, в которых показаны связи между удовлетворенностью от учебного процесса и вовлеченностью студентов с успешностью процесса социокультурной адаптации[1]. Также исследуется фактор положительного отношения к собственной этнической принадлежности и его влияние на учебные результаты[2]. В практике преподавателей-русистов вопросы адаптации иностранных студентов к иной культурной среде, умение выбирать корректные формы коммуникации в разных контекстах занимают значимое место, так как они влияют на академические успехи студентов. В ряде работ показано, что студенты с высоким уровнем межкультурной компетентности способны гораздо эффективнее решать не только учебные задачи, но и в целом чувствуют себя более комфортно в иной культуре[3]. В этой связи исследования особенностей общения в межкультурных учебных группах и разработка инструмента по тренировке эффективных навыков коммуникации, а также инструмента по оценке уровня межкультурной компетенции, входят в число актуальных методических задач в рамках преподавания русского языка как иностранного.

Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2024-0003 «Комплексное изучение когнитивно-эмоциональных и лингвистических факторов коммуникативной деятельности человека в современном образовательном контексте»

Целью настоящей статьи является описание инструмента выявления коммуникативных стратегий в ситуации межкультурного общения на основе решения заданий сценарного типа.

Сложность природы межкультурной коммуникации и наличие множества разных теоретических и исследовательских позиций, с которых изучается межкультурная коммуникация, обусловили наличие большого количества подходов к описанию и анализу особенностей такого общения. Инструменты по оценке уровня владения межкультурной компетенцией также отличаются в зависимости от выбранной теоретической рамки исследования. В настоящей работе мы опираемся на понимание межкультурной компетенции как многокомпонентного конструкта (языковая компетенция, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция). Такой сложный конструкт можно изучать через наблюдаемое речевое поведение конкретного коммуниканта (коммуникантов).

Коммуникативные индикаторы межкультурной компетентности, доступные для наблюдения, представляют собой вербальные и невербальные средства, которые собеседник использует для обмена информацией в коммуникативном акте. При этом сама ситуация должна быть описана с позиции коммуникативных неудач, которые возможны в заданных рамках (например, ошибки, связанные с распознаванием коммуникативных ролей, ошибки в выборе корректной реакции, ошибки в нарушении норм речевого этикета, принятых в русской культуре). В данном ключе корректной реакцией считается та реакция, которая приводит к реализации коммуникативной цели. Таким образом, инструмент оценки коммуникативной компетентности в ситуации межкультурного общения должен быть построен на анализе инициативных и реактивных коммуникативных актов в устной и письменной коммуникации, способах решения коммуникативных задач и преодоления коммуникативных барьеров. Это приводит к мысли о необходимости учитывать теорию межкультурной коммуникации при разработке теоретической рамки и концептуализации измерительного инструмента.

По итогам проведенного анализа система разработки инструментов измерения ECD (Evidence-centered Design)[4] была отобрана как наиболее подходящий инструмент оценки межкультурной коммуникации. Отметим, что в отечественной науке набор инструментов измерения с доказательным психометрическим качеством достаточно ограничен. Существует линейка методик, направленных на измерение характерных для субъекта общения (7–11 лет; от 12 лет и старше) особенностей развития[5]. Также для измерения навыков коммуникации и кооперации в начальной и средней школе разработан и валидизирован комплекс измерительных материалов, представляющий собой компьютеризированные задания сценарного типа[6]. Однако разработанный и вадидизированный инструмент по оценке навыков коммуникации на русском языке у иностранных студентов в образовательном контексте в настоящее время отсутствует.

Настоящая работа основана на анализе данных, полученных в ходе проведения пилотного эксперимента в рамках которого были разработаны несколько задач на выбор коммуникативной стратегии в ситуации межкультурного общения. Целью эксперимента было выявление наиболее предпочитаемой стратегии поведения в описанных коммуникативных ситуациях.

Понятие «коммуникативная компетентность» либо «компетенция» было предложено Д. Хаймсом, который указал, что для эффективного общения необходимо владеть не только языковыми знаниями и правилами, а необходимо распознавать культурный контекст, определять установки, влияющие на речевое поведение. Хаймс выделил грамматическую компетентность и отдельно способность ее использовать в разных ситуациях[7].

Коммуникативная стратегия обусловливает определенную последовательность действий коммуниканта в соответствии с планом или установкой. Зачастую на выбор конкретной стратегии влияют усвоенные культурные нормы. Набор коммуникативных стратегий, описанных в литературе, разнообразен. В настоящей работе приведены стратегии, которые способны проявиться в вербальном общении и вместе с этим идентифицировать индивидуальные различия между участниками межкультурного общения.

На основе базовых стратегий коммуникативного поведения можно выделить: избегающий (пассивный), агрессивный и ассертивный типы коммуникации[8]. Избегающий тип обычно проявляется через молчание, избегание прямого обсуждения ситуации, ассертивный тип характеризуется прямым и вежливым обсуждением сложившейся ситуации и поиском наиболее оптимального решения, а агрессивный тип коммуникации обычно связан с эмоциональными реакциями, которые связан с незнанием социокультурных норм или норм речевого этикета в конкретной ситуации. В качестве наиболее «ошибкоопасных» ситуаций были отобраны следующие ситуации: общение преподавателя и студентов на уроке (вопрос по изученному материалу, проверка домашнего задания), обращение преподавателя к студентам, обращения студентов друг к другу и к преподавателю, ситуация опоздания, необходимость задать вопрос во время занятия. Данные ситуации были предложены в виде описания ситуации и нескольких возможных реакций в цифровом формате.

Исследование проводилось в группе студентов из Китая, обучающихся в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина (32 человека). Важным фактором отбора студентов были их высокие учебные результаты. В рамках данного эксперимента фокус был сделан на выявление стратегий, которые предпочитают использовать опытные коммуниканты.

Стимульный материал был подготовлен с участием экспертов из Китая, обучающихся в магистратуре в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина. Данный материал представляет собой описа-

ние ситуаций, связанных с учебной коммуникацией. В отобранных ситуациях возможны коммуникативные неудачи, которые могут привести к сбоям в коммуникации и конфликтам. Разработанный материал является частью инструмента оценки «Тест межкультурной компетенции».

Проведенное исследование показало, что в большинстве предложенных ситуаций студенты из Китая выбирают ассертивный тип коммуникации (27 респондентов). Такой результат можно связать с тем, что студенты настроены на избегание проблем за счет выбора наиболее оптимальной позиции, связанной с необходимостью инициировать совместный поиск решения в сложившейся ситуации. Например, в ситуации, когда российский студент не ответил на вопрос студента из Китая, что было распознано как игнорирование, была выбрана стратегия, которая в вежливой форме нацелена на решение конфликта и требует активности со стороны китайцев. При общении с преподавателями китайские студенты в большей степени выбирали избегающий тип коммуникации.

В схожей ситуации, когда преподаватель нарушал нормы коммуникативного поведения, по мнению студентов из Китая, они не старались выбрать решение ситуации через прояснение, а выбирали молчание (избегание коммуникации) (29 студентов). Только один студент выбрал вариант обратиться к администрации института — эта стратегия была отмечена как пассивно-агрессивная. В остальных случаях студенты из Китая не выбирали агрессивный тип коммуникации.

Проведенное исследование показывает, что студенты из Китая распознают ситуацию, выбирают наиболее желательные коммуникативные стратегии. Тем не менее данные необходимо уточнить на более широкой выборке и среди студентов нефилологического профиля, так как умение анализировать коммуникативную ситуацию и набор фраз входит в число умений студентов, участвующих в эксперименте. Кроме того, студенты, участвующие в исследовании, на момент эксперимента заканчивали своё годовое обучение в России и нормы речевого этикета были усвоены на высоком уровне, так как все студенты имели высокие академические результаты.

Выбранный подход представляется перспективным, так как является не только инструментом оценки, который дает понимание об уровне выраженности коммуникативных навыков, но и является технологией формирующего оценивания, так как во время решения предложенных ситуаций иностранные студенты тренируют собственные навыки межкультурной коммуникации, учатся анализировать контекст и коммуникативные роли, а также обращать внимание на значимые детали, которые могут повлиять на успешность коммуникации. Разработка ситуационных тестов или кейс-тестов по межкультурной коммуникации позволяет эффективнее заниматься формированием вторичной языковой личности, усваивать лингвокультурные нормы. Кроме того, такой подход позволяет фиксировать предпочтения опытных коммуникантов, выделять наиболее частотные стратегии.

Исследование будет продолжено проведением серии экспериментов в разных целевых группах. Особый интерес представляет создание ситуаций, которые могут быть решены разными способами, а также работа с такими ситуациями в интернациональных группах. Сбор такого материала позволяет накапливать и описывать приоритетные коммуникативные стратегии, которые используются опытными коммуникантами. Интерес представляет связь набора коммуникативных стратегий и академической успешности учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Allen M., Bradford L., Grimes D. et al.* Racial group orientation and social outcomes: Summarizing relationships using meta-analises // Annual Meeting of the National Communication Association. Chicago, Illinois, 1999. 30 p.

[2] *Хэтти Дж.* Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.

[3] *Chua R. Y. J., Morris M. W., Mor S.* Collaborating Across Cultures: Cultural Metacognition and Affect Based Trust in Creative Collaboration Organizational Behavior and Human Decision Processes, 118. 2012. P. 116–131.

[4] *Угланова И. Л., Брун И. В., Васин Г. М.* Методология Evidence-Centered Design для измерения комплексных психологических конструктов // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 18–27.

[5] *Лиознова Е. В.* Диагностика коммуникативных свойств младших школьников. Начальная школа, 2015 (6). С. 51–54.

[6] *Угланова И. Л., Жильцова Л. Ю., Лебедева М. Ю.* Измерение навыков коммуникации и кооперации в начальной и средней школе: могут ли школьники договориться с инопланетянином? // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании // Материалы V Международной научной конференции. В 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. М. В. Носкова. Красноярск, 2021. С. 682–686.

[7] *Hymes D. H.* On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings / J. B. Pride, J. Holmes (Eds.). Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.

[8] *Sherman R.* Understanding your communication style. [Электронный ресурс] // Сайт Авиационного университета USAF: [http://www.au.af.mil]. [Монтгомери, 2022]. — URL: http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/sba/comm_style.htm (дата обращения: 04.05.2022).

Veselovskaya, T. S.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

SCENARIO-BASED TASKS AS A TOOL FOR IDENTIFYING COMMUNICATIVE STRATEGIES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article discusses the Evidence-Centered Design (ECD) methodology, which proposes scenario-type tasks to identify the most effective communication strategies used by international students in an academic context. Students from China, who showed high academic results, mostly chose assertive type of communication, corresponding to the norms of Russian speech etiquette. At the same time, the avoiding strategy was chosen in the situation of communication with professors.

Keywords: intercultural communication; situational test; intercultural competence; intercultural communication; communicative strategy.

Вещикова Ирина Андреевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

irinavmgu@gmail.com

О ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ-ЖУРНАЛИСТАМ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»)

Цель статьи — привлечь внимание к проблеме преподавания лингвистических дисциплин иностранным учащимся, обучающимся по направлению «Журналистика». Данный вопрос мы предлагаем рассмотреть на примеры обязательно изучаемого всеми студентами курса «Русский язык и культура речи», акцентируя внимание на трех главных аспектах, таких как особенности содержательного наполнения курса, методика обучения и привлекаемый эмпирический материал.

Ключевые слова: обучение иностранцев; лингвистическое образование журналистов; русский язык и культура речи.

Настоящая статья является логическим продолжением первой части работы[1], посвященной обсуждению темы лингвистического образования журналистов. Особое внимание к этой теме в эпоху медиацентризма, известную радикальным изменением роли и места медиа в отечественной культуре, вполне ожидаемо. Более того, с течением времени круг проблем, нуждающихся в анализе и осмыслении, расширяется. В этот перечень попадает и вопрос, касающийся преподавания собственно языковедческих дисциплин (vs обучение РКИ) иностранным учащимся-журналистам в бакалавриате. Рассмотрим его на примере курса «Русский язык и культура речи» (далее — РЯ и КР), призванного заложить основы профессиональных языковых компетенций и создать фундамент для изучения продолжающих его дисциплин. На факультете журналистики Московского университета таковыми являются «Практическая стилистика» (в программе для иностранных учащихся он именуется «Русский язык в профессиональной коммуникации»), «Современная медиаречь», «Анализ медиатекста». Разумеется, предлагаемые далее наблюдения и размышления ни в коей мере не претендуют на безусловность, но и индивидуальный опыт в таких случаях также представляет ценность.

В русскоязычной аудитории содержательные координаты выбранного для рассмотрения курса определяются:

1) интерпретацией категории «культура речи», которая подразумевает исследование и описание фонетических, лексических и грамматических явлений в нормативном, коммуникативном и этическом аспектах[2];
2) спецификой подготовки будущих работников медиаиндустрии, общий вектор которой специалисты видят в том, что «обучение языковым компетенциям не может и не должно повторять преподавание русского языка на филологиче-

ском факультете, но обязано учитывать практическую ориентированность журфака и формировать отношение к языку как к инструменту»[3];

3) набором включенных в блок «Русский язык» учебных курсов (названы выше).

Кроме того, сегодня надо дополнительно принимать в расчет и последствия наблюдаемого в современной действительности русского медиаповорота. Речь идет о том, что обслуживающая СМИ медиаречь благодаря всевозрастающей роли в коммуникации оказывает воздействие на литературную норму и языковой вкус ее носителей.

Что касается версии курса РЯ и КР для учащихся из стран дальнего зарубежья, то ее отличия объясняются тем, что русский язык не является для них родным, что активный словарь и объем грамматических сведений у студентов на начальном этапе обучения весьма скромны, а ограниченность контактов с носителями языка отрицательно сказывается даже на овладении русским языком для практического общения. В последнее время дало о себе знать еще одно обстоятельство, становящееся камнем преткновения на пути к достижению конечной цели обучения — осмысленному пониманию и порождению как письменных, так и устных текстов. Мы имеем в виду электронные переводчики. Открывшаяся возможность получать с их помощью готовое решение, минуя важные этапы лексическо-грамматического анализа речи, не стимулирует работу над расширением словарного запаса и не способствует формированию способности к восприятию и развитию внимания и языковой памяти. Конечно, к подобным внешним обстоятельствам можно относиться по-разному, но ими не стоит пренебрегать.

Только начиная разговор о характеристиках курса РЯ и КР для студентов-иностранцев, едва ли возможно перечислить все его особенности. Однако некоторые их них мы полагаем очевидными, и на них стоит остановиться. Похоже, что те или иные сдвиги затрагивают все слагаемые курса — от актуального контента и образовательных методик до типа эмпирического материала. Вот об этом и будет идти речь далее.

Если говорить о содержательном наполнении программы для иностранных учащихся, то, разумеется, точкой отсчета будет одноименный курс для российских студентов, и большая часть изучаемых тем и вопросов будет совпадать. Однако варьирование их номенклатуры и детализации при описании тоже не исключено. Назовем некоторые из возможных трансформаций. При работе над проблематикой курса РЯ и КР в иностранной аудитории вполне обосновано добавить такие темы, как «Звуки и интонация русской речи» и «Русский речевой этикет в сфере обучения», чтобы не оставлять без внимания наиболее часто встречающиеся погрешности и ошибки — звуковые, ритмические, интонационные и научить применять на практике национально специфичные формулы именования, принятые при встрече, прощании и просьбе выражения, вести переписку с преподавателем и т. п.

Думается, что не стоит выводить за скобки и все те сложные вопросы, например, противопоставление «узуальный — неузуальный», сведения о которых становятся необходимым условием понимания медиаречи текущего момента. Вместе с тем некоторые вопросы типа «типы устаревших слов», «группы исконно русской лексики», «заимствования из отдельных языков», «приметы старославянизмов», «виды терминов», «типы диалектизмы», «понятие о грамматическом значении (форме, категории)» стоит изучать ознакомительно. На наш взгляд, и при отборе тем, и при выборе особенностей их изучения большое значение имеет степень ценности и востребованности соответствующих знаний для их (учащихся) дальнейшей профессиональной деятельности и жизни в целом.

Немалую роль в процессе обучения играют и способы предъявления изучаемого материала. Выделим наиболее существенные из них. Во-первых, важно строго соблюдать общие методические установки русистов, которые стояли у истоков журналистского образования. Их сущность — в сочетании теории и практики и соблюдении баланса между ними. Не случайно авторы первых учебников по русскому языку для журналистов говорили о том, что «комментированный подбор примеров может дать о предмете лучшее представление, чем сухое теоретическое объяснение»[4]. Показательно, что в том же ключе мыслит и профессор Гао Фэнлань, подчеркивая, что «познание языкового явления не является учебной целью. Основная цель изучения русского языка заключается в том, чтобы применить знания для общения и выражения своих мыслей» и потому «на занятиях необходимо следовать принципу „меньше объяснений и больше практики“»[5]. И это обязательное правило, значение которого при обучении иностранцев трудно переоценить.

В самом деле, при обсуждении, например, фразеологизмов на первый план стоит выдвинуть не классификацию, но вопросы, связанные с их значением и употреблением. Коллекция ярких примеров, по возможности отражающих реальные коммуникативные ситуации, является надежным подспорьем при освоении и усвоении самых разных тем. Например, при рассмотрении «стилистических пластов лексики» или «синонимов» очень полезным бывает чтение актуальных для журналистов мини-текстов, в которых стилистически маркированные элементы обязательны: «С официальным визитом в Москву председатель КНР прибыл 20 марта. В первый день пребывания в России глава Китая провел неофициальную встречу с президентом РФ Владимиром Путиным — она продолжалась четыре с половиной часа. Вчера, 21 марта, в Большом Кремлевском дворце состоялась официальные переговоры глав двух государств в расширенном и усеченном составах. Сегодня, 22 марта, утром господин Си покинул Москву»[6].

Во-вторых, целесообразно прислушаться к рекомендациям коллег из Китая относительно того, что «на занятиях необходимо… распреде-

лять время между устной и письменной речью в пользу первой формы. Время на речевую практику должно занимать до 70% общего количества учебных часов»[7]. Реализация этой установки помогает добиваться лучшего понимания звучащей речи и в дальнейшем легче справляться с порождением вторичных и первичных текстов.

В-третьих, весьма действенным оказывается метод визуализации информации, позволяющий не только быстро осветить проблему, в частности, «Устройство современного русского литературного языка», но и «оторвать» студентов от электронного переводчика. Наконец, чтобы их мотивировать учить склонение числительных, запоминать значение аббревиатуры и т. п., бывает достаточно продемонстрировать их значимость на примере злободневных медиатекстов:

1) «Товарооборот КНР и России по итогам первого квартала составил $53,84 млрд, это на 38,7% больше, чем за аналогичный период в 2022 году. Общий показатель внешней торговли Китая снизился на 2,9%, до $1,43 трлн. Торговля с США упала на 13,1%, до $161,59 млрд»[8];
2) «Глава МИД Польши: ЕС введет 11-й пакет санкций против РФ не раньше второй половины мая»[9].

Одновременно подобные материалы позволяют решать и другие задачи — показать принятые в СМИ сокращения и особенности перехода от письменного текста к устному.

Что касается эмпирического материала и заданий как аудиторных, так и домашних, то наряду с упражнениями и чисто учебными материалами целесообразно использовать неадаптированные тексты, нужные им для профессионального роста и для познания российских реалий. Это тексты СМИ и о печатных и устных СМИ, о России, Москве, Московском университете, факультете журналистики, музеях, главных праздниках и т. п. Кстати, часть из них желательно записывать под диктовку, тем самым развивая и укрепляя навыков аудирования и письма. После чтения и обсуждения таких текстов студенты выполняют задания, среди которых обязательными являются аудиозапись прочитанного текста и написание текста о национальных СМИ, о родном городе и т. п. Похоже, эффект от такого рода заданий есть, так как заставляет студентов не только на семинарах, но и дома работать над произношением, учить слова и примеры их употребления, запоминать грамматические формы и т. п.

В заключение можно сказать о том, что вынесенная на обсуждение проблематика требует к себе самого пристального внимания профессионального сообщества, поскольку она имеет как теоретическое, но и большое практическое значение.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Вещикова И. А.* Об особенностях курса «Русский язык и культура речи» для студентов-журналистов // Динамика языковых и культурных процессов в современной России.

Вып. 7. Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ (г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2022. 1580 с.

[2] Культура русской речи и эффективность общения / Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев (ред.). М.: Наука, 1996. 441 с.

[3] *Ершов Ю. М*. Каким мы видим будущего журналиста (размышления о модернизации образовательных программ) [Электронный ресурс] // Сайт Вестника Московского университета: [https://vestnik.journ.msu.ru]. [М., 2023]. — URL: https://vestnik.journ.msu.ru/books/2018/5/ (дата обращения: 27.04.2023).

[4] *Калинин А. В*. Лексика русского языка. Издание третье. М.: Издательство Московского университета. 1978. С. 3.

[5] *Гао Фэнлань*. Особенности обучения русскому языку в китайских вузах // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 44.

[6] Песков: реакция Запада на визит Си Цзиньпина в Россию была «глубоко враждебной» [Электронный ресурс] // Сайт газеты «Коммерсант»: [https://www.kommersant.ru]. [Москва, 2023]. — URL: https://www.kommersant.ru/doc/5888593 (дата обращения: 27.04.2023).

[7] *Гао Фэнлань*. Указ. соч. С. 44.

[8] Товарооборот Китая и России вырос на 38,7% за первый квартал [Электронный ресурс] // Сайт газеты «Коммерсант»: [https://www.kommersant.ru]. [М., 2023]. — URL: https://www.kommersant.ru/doc/5927990 (дата обращения: 25.04.2023).

[9] Глава МИД Польши [Электронный ресурс] // Сайт газеты «Коммерсант»: [https://www.kommersant.ru]. [М., 2023]. — URL: https://www.kommersant.ru/doc/5953070?from=top_main_9 (дата обращения: 27.04.2023).

Veshchikova, I. A.

Lomonosov Moscow State University, Russia

ABOUT TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES TO FOREIGN JOURNALISM STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF THE COURSE “RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH”)

The purpose of the article is to draw attention to the problem of teaching linguistic disciplines (vs. Russian as a foreign language) to foreign students studying in the field of journalism. The author proposes to consider this question on the examples of the course “Russian Language and Culture of Speech”, which is obligatory for all students, focusing on three main aspects, such as the features of the content of the course, the teaching methodology and the empirical material involved.

Keywords: teaching foreigners; linguistic education of journalists; Russian language and speech culture.

Владимирова Светлана Семеновна,
Иванова Александра Павловна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

vlad_svetlana@mail.ru; ivanovaalex@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена обобщению опыта подготовки и реализации магистрантами Института русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена проекта, направленного на разработку и презентацию серии виртуальных историко-культурных экскурсий по теме «Санкт-Петербург» для иностранных обучающихся. В статье подчеркивается мотивирующая роль проектной работы по созданию виртуальных экскурсий в развитии коммуникативной и социокультурной компетенций студентов-иностранцев. Авторами сформулирован ряд предложений по реализации подобных проектов, которые рассматриваются как важный инструмент в обучении русскому языку как иностранному и знакомству с российской историей и культурой.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ); проектный метод; виртуальная экскурсия; коммуникативная компетенция; социокультурная компетенция.

Современный процесс глобализации, а также постоянный обмен педагогическим опытом между университетами разных стран предоставляет возможность создать модель языкового образования, в которой иностранный язык выступает в качестве инструмента получения новых знаний, является основой процесса адаптации к иным культурным и социальным условиям. В процессе академической деятельности обучающийся должен получать не только знания в области языка, но и совершенствовать такие компетенции, как лингвокультурологическая, социолингвистическая и коммуникативная.

Высокий уровень коммуникативной и социокультурной компетенций значительно расширяет профессиональные возможности в современном полилингвальном мире, так как особую значимость для успешной коммуникации «приобретает умение грамотно и эффективно использовать коммуникативные средства для восприятия, осмысления и репродукции информации на иностранном языке, способность достигать взаимопонимания в иноязычной коммуникативной среде, реализовывать коммуникативные интенции в русле стратегий и тактик речевого поведения, соответствующих культурно-языковым традициям носителей изучаемого иностранного языка»[1]. Именно их развитие является одной из основных целей изучения любых иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного. В этой связи в современной педагогике большую популярность приобрел метод проектов, который зарекомендовал себя во многих странах в качестве эффективной

формы изучения иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного.

Проблему эффективности использования проектной методики в области формирования и развития коммуникативной и социокультурной компетенций при обучении иностранным языкам подробно исследовали Е. С. Полат[2], А. Н. Щукин[3], М. Р. Гозалова[4], М. Ю. Доценко и Н. О. Ильина[5], А. П. Казун и Л. С. Пастухова[6] и другие учёные. Первым термин *проектное обучение* применил профессор Колумбийского университета Ч. Р. Ричардс, причем первоначально им использовалось словосочетание *конструктивное обучение*. Первую попытку обобщения и теоретического оформления метода проектов осуществил известный американский педагог У. Х. Килпатрик. Он предложил классифицировать проекты в соответствии с целями реализации: 1) созидательный, 2) потребительский, 3) проект-упражнение, 4) проект решения проблемы. В дальнейшем профессор Э. Коллингс, исследуя специфику применения проектного метода в практике преподавания в сельских школах, предложил собственную классификацию учебных проектов, ориентируясь на их форму: 1) проекты игр, 2) экскурсионные проекты, 3) повествовательные проекты, 4) конструктивные проекты[7].

Как уже отмечалось ранее, дидактические идеи проектной методики нашли отражение и в российских педагогических системах. Многие отечественные исследователи в числе преимуществ проектной методики отмечают то, что метод проектов позволяет создавать условия обучения, при которых учащиеся максимально приближены к реальной жизни. В процессе реализации проекта у обучающихся появляется возможность сформировать навыки самостоятельного решения проблем, равно как и навыки общения с одногруппниками на изучаемом, иностранном для них, языке в ходе подготовки проекта. Именно личный интерес обучающегося, с точки зрения той или иной дисциплины, должен стать основой обучения. При этом приобретенные в процессе обучения знания должны обладать практической значимостью, т. е. приносить пользу в повседневной жизни. В связи с этим в рамках образовательного процесса появилась необходимость использовать реальные проблемные ситуации, которые знакомы студентам. Для их решения требуется использование уже полученных знаний, в результате чего происходит усвоение учебного материала на практике путем самостоятельной работы и затем работы в группе.

Проектный метод, используемый в процессе обучения русскому языку как иностранному, предоставляет возможность решить такие задачи, как:

1) сформировать или усовершенствовать коммуникативную компетенцию в рамках изучаемого, русского, языка;
2) овладеть речевой культурой, что способствует расширению лингвистического кругозора, знаний о русском языке и пополнению словарного запаса;
3) сформировать прочную основу для самостоятельного совершенствования знаний изучаемого, русского, языка;

4) использовать русский язык как средство получения необходимой для обучающегося информации, что позволит увеличить уровень собственных знаний в рамках других изучаемых дисциплин.

Невозможно замыкать проект только на коммуникативной компетенции, целесообразно включать в него задачи, решение которых будет способствовать повышению уровня общего развития обучающихся и развитию других как универсальных, так и профессиональных компетенций.

Виртуальная экскурсия — это один из видов проектной деятельности, который стал эффективным инструментом в обучении РКИ в Институте русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Отличительными особенностями виртуальной экскурсии является то, что она выступает средством знакомства обучающихся с окружающим миром «на расстоянии», развивая у участников проекта навыки поиска, анализа и синтеза информации, создания профессионально ориентированных текстов, а также презентационные навыки с использованием современных информационных технологий.

К реализации проекта «Виртуальная экскурсия по Санкт-Петербургу» были привлечены магистранты 2-го курса. Проект предполагал 5 этапов реализации.

На первом этапе были определены творческие команды, состоящие из 2–3 человек, а также выбраны темы виртуальных экскурсий. Кроме традиционных тем, например, таких как «Необычные музеи Санкт-Петербурга», «Необычные памятники Санкт-Петербурга», была предложена тема, связанная с 350-летием со дня рождения Петра Великого «Петровские места Северной столицы».

На втором этапе под руководством преподавателей велась работа над содержанием экскурсии, презентационными материалами и учебно-методическим сопровождением экскурсии, включающем вопросы и задания для участников экскурсии из числа студентов бакалавриата. В процессе создания виртуальной экскурсии магистранты углубляли свои знания, полученные в процессе обучения как в области РКИ, так и в области страноведения России, совершенствовали навыки поиска интересной и актуальной информации, в том числе в сети Интернет, ее адаптации с учетом уровня владения русским языком студентов 2-го курса бакалавриата и трансформации в текст экскурсии в соответствии с разработанным экскурсионным маршрутом и с учетом всех требований, предъявляемых к языку профессиональной коммуникации гида. Анализируя опыт реализации проекта, необходимо отметить творческий подход его участников к выбору формата виртуальной экскурсии — от экскурсии-диалога между туристом и гидом до виртуальной экскурсии в жанре мультфильма. Составляющими виртуальных экскурсий выступили разнообразные видео-, аудиофайлы, анимация, репродукции картин, фотографии.

На третьем этапе прошла апробация и экспертиза разработанных виртуальных экскурсий, где в качестве экспертов выступали остальные участники проекта. Необходимо подчеркнуть важность этого этапа, так как, с одной стороны, стремление получить одобрение результатов своей работы со стороны сокурсников является мощным мотивирующим фактором для всех магистрантов, а, с другой стороны, всестороннее и детальное обсуждение виртуальных экскурсий, доброжелательная критика и творческие предложения способствуют совершенствованию результатов проекта.

На четвертом этапе происходила корректировка виртуальных экскурсий по результатам апробации и экспертизы.

На пятом, заключительном этапе были проведены виртуальные экскурсии в группах студентов 2-го курса бакалавриата и получена обратная связь. На этом этапе в качестве результата проектной работы виртуальная экскурсия выступает как вид обучения, который может быть многократно использован в процессе развития языковой и социокультурной компетенций иностранных обучающихся как в рамках аудиторной, так и в рамках самостоятельной работы. В процессе осуществления обратной связи магистранты-авторы экскурсии и гиды обобщают, систематизируют увиденное и услышанное, акцентируют внимание на самом существенном из прослушанного, обсуждают впечатления. Некоторые виртуальные экскурсии предполагали задания для самостоятельной работы участников проекта: создание мини-презентаций и подготовка сообщений для углубления знаний по теме виртуальной экскурсии с последующим обсуждением. В этом случае студенты бакалавриата выступили полноправными участниками виртуальной экскурсии, поскольку магистранты активизировали их творческую активность к самостоятельному исследованию.

Опыт реализации подобного проекта и анализ результатов проведения виртуальных экскурсий позволяют утверждать, что виртуальная экскурсия, вбирая в себя все возможности реальной экскурсии (разнообразная тематика, информативность, наглядность, эмоциональность), существенно расширяет их. К числу таких возможностей можно отнести, например, доступность, что стало особенно актуальным и востребованным в ситуации COVID-реальности. К преимуществу виртуальной экскурсии можно отнести и возможность презентации информации с использованием разных форм ее подачи: видео-, аудиофайлы и фотографии, а также выстраивание экскурсионного маршрута с более широким географическим охватом и максимальной целесообразностью для процесса обучения и с учетом интересов обучающихся.

Вместе с тем виртуальные экскурсии не отменяют знакомства с объектами культуры вживую. Они могут выступать как подготовительный этап, в рамках которого иностранные обучающиеся, как магистранты,

так и студенты бакалавриата, формируют необходимый лексический запас и фоновые знания для эффективного включения в экскурсионную деятельность в различных ролях, что в конечном итоге в значительной мере влияет на развитие их языковой и социокультурной компетенции.

В заключение необходимо отметить, что систематичное, целенаправленное, методически и психологически корректное применение проектной технологии, направленной на создание и использование в обучении РКИ виртуальных экскурсий, не только решает задачу знакомства иностранных студентов с социокультурной средой города, с историей и культурой России, развивая их социокультурную компетенцию, но и одновременно способствует укреплению у учащихся-инофонов интереса к образовательной деятельности, раскрывает их творческие и познавательные способности, обогащает их русский язык.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Иванова А. П., Ягодкина М. В.* Коммуникационное сопровождение экскурсионной работы с иностранной аудиторией // Российская школа связей с общественностью: ежегодный альманах. Вып. 8. «Профессиональная коммуникация в современном мире: история и перспективы». М., 2016. С. 181.

[2] *Полат Е. С.* Метод проектов // Метод проектов. Научно-методический сборник. Сер. «Современные технологии университетского образования». 2003. № 2. С. 42–54.

[3] *Щукин А. Н.* Современные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М.: Филоматис, 2010. 188 с.

[4] *Гозалова М. Р.* Проектная деятельность как один из методов развития коммуникативной компетенции // Сервис в России и за рубежом. 2014. № 2 (49). С. 89–98.

[5] *Доценко М. Ю., Ильина Н. О.* Проектная деятельность как эффективная форма самостоятельной работы студентов на этапе предвузовской подготовки // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 1. С. 167–181.

[6] *Казун А. П., Пастухова Л. С.* Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. 2018. № 2. С. 32–60.

[7] *Помелов В. Б.* Уильям Хёрд Килпатрик и его метод проектов: к 150-летию со дня рождения педагога // Вестник ВятГУ. Научная жизнь. 2021. № 3 (141). С. 149–157.

Vladimirova, S. V; Ivanova, A. P.

Herzen State Pedagogical University, Russia

DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMMUNICATIVE AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCES OF FOREIGN STUDENTS IN PROJECT ACTIVITIES

The article is devoted to summarizing the experience of preparing and implementing the project at the Institute of Russian as a Foreign Language of Herzen State Pedagogical University of Russia. The project is aimed at developing and presenting a series of virtual historical and cultural excursions on the topic «St. Petersburg» for foreign students. The article emphasizes the motivating role of project work on the creation of virtual excursions in the development of communicative and socio-cultural competencies of foreign students. The authors formulated several proposals for the implementation of such projects, which are considered as an important tool in teaching Russian as a foreign language and acquaintance with Russian history and culture.

Keywords: Russian as a foreign language; project method; virtual tour; sociocultural competence; language competence.

Владимирова Татьяна Евгеньевна

Российский университет дружбы народов, Россия

yusvlad@rambler.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Статья посвящена поиску новых подходов к обучению иностранных студентов русскому языку с позиции современных исследований о человеке, его языке, культуре, ментальных особенностях и бытии в мире. Особое внимание в данной работе уделяется разработке лингводидактической парадигмы, которая объединяет такие постнеклассические составляющие образовательной деятельности, как синергетическая, экзистенциально-онтологическая и феноменологическая.

Ключевые слова: язык; деятельность; лингводидактика; личность; синергетика; постнеклассический.

Лингводидактика как теория обучения языку неразрывно связана с целым рядом наук, в фокусе внимания которых находится человек. Это делает актуальным обращение к лингводидактическому потенциалу гуманитаристики для совершенствования преподавания русского языка как иностранного. Здесь мы имеем в виду, с одной стороны, органичную взаимосвязь лингвистики с психологией и философией, о которой писал еще М. М. Бахтин[1]. А с другой — развитие таких смежных областей научного знания, как лингводидактика, психолингвистика, лингвокультурология, философия языка, а в последние десятилетия и синергетика (от греч. *synergeia* — сотрудничество, содействие), которая исследует самоорганизацию взаимодействующих систем, включая субъектов образовательной деятельности.

Действительно, учебно-педагогический процесс объединяет в себе обучение и учение, жесткие программные требования и потребность в самостоятельности и самоорганизации. Кроме того, совместная образовательная деятельность предполагает определенную степень свободы как для студента со свойственными ему представлениями о своем будущем, так и для преподавателя при выборе актуальных ценностных смыслов и ориентиров учебной деятельности.

Большая заслуга в создании необходимых предпосылок для совершенствования действующей модели обучения принадлежит В. С. Стёпину, автору классификации исторических типов научной рациональности, которая стала удобным методологическим инструментом в осмыслении данного комплекса проблем[2]. Если классический этап в развитии науки исходил из представления об абсолютной истине и жестком детерминизме исследователя, неклассический — из относительности истины и вероятностном детерминизме, то постнеклассический (с конца XX века) — из социокультурной обусловленности и синергетического понимания

как деятельности, так и стоящей за ней личности с ее идеалами и стратегиями взаимодействия.

Огромный вклад в обучение РКИ внесла работа Ю. Н. Караулова «Русский язык и языковая личность», в которой выделены уровни владения языком. Это семантический, «нулевой для личности» этап, хотя он «составляет необходимую предпосылку ее становления»; лингво-когнитивный, когда внимание концентрируется на «установлении иерархии смыслов и ценностей в ее картине мира»[3], и мотивационный, который «включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих ее развитием, поведением, управляющих ее текстопроизводством»[4]. Далее автор делает важный вывод: пока модели обучения «ограничиваются рамками системного представления языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, они обречены оставаться чем-то внешним, чуждым»[5]. Так ведущей стала установка на развитие не репродукции, а способности создавать собственные тексты заданной целевой направленности.

Отказ от классической знаниевой парадигмы и авторитарного стиля учебно-педагогического взаимодействия утвердил «гуманистическую», или «личностно ориентированную» доминанту обучения, которая отвечает потребности студентов «в самовыражении, в организации взаимоотношений и взаимодействий с другими людьми»[6]. Это сделало актуальным создание активной саморазвивающейся образовательной среды, в которой используются «мягкие формы» управления, стимулирующие общение студентов на русском языке.

В этой связи заметим, что избираемая преподавателем стратегия исключает императивное воздействие и принуждение как нежелательные в отношениях между преподавателем и студентом. Что же касается манипулятивной стратегии, то она также не принимается в силу вероятной искусственности учебно-педагогического взаимодействия, которая не учитывает личностную мотивацию и психоэмоциональное состояние обучаемых. Перенос акцента на энергийно-совместное, субъектно-субъектное общение преподавателя-русиста и иностранных студентов, не принимавшееся ранее во внимание, свидетельствует о лингводидактическом потенциале синергетики и позволяет рассматривать ее как «точку роста» методики обучения РКИ.

Синергетический подход к образовательной деятельности базируется, с одной стороны, на холистическом (от греч. *holos* — целый, весь) понимании процесса как движения к цели. А с другой — на соотнесенности «состояния реализованности» с представлением об искомом совершенстве (энтелехии)[7]. Что же касается холистической исследовательской установки, то она проявляется также в том, что «бытие-сознание» рассматривается как целостное единство рефлексивной, бытийной (экзистенциальной) и духовной составляющих[8]. Поэтому в задачи преподавателя входит со-

здание в аудитории атмосферы, превращающей занятие в совместное бытие всех субъектов учебно-педагогического взаимодействия, объединенных потребностью в реализации личностного потенциала.

Актуализируя принципы устойчивого совместного развития, синергетика формирует новую лингводидактическую концепцию, которая «рассматривает человека в единстве существования и сущности, бытия и становления»[9] и преобразует привычное «распределение ролей», вносся необходимые изменения в совместную деятельность. В итоге на фундаменте науки о взаимодействии и тесно связанной с ней эпистемологии (от греч. *epistemologia* — наука о знаниях) возникла **синергетическая эпистемология,** которая становится своего рода организующим ядром обучения РКИ.

При этом особую значимость приобретают **позиция наблюдателя** и **принцип «человекоразмерности»** (М. К. Петров) образовательной деятельности, определяющие ее эффективность. Ведь все субъекты учебно-педагогического процесса не только привносят в нее свои лингвокультурные и этносоциопсихологические особенности, но оценивают друг друга и совместную деятельность с личностных позиций.

В этой связи заметим, что предложенная преподавателем обучающая модель может не приниматься студентом и тогда его потенциал направляется на сохранение своей субъектности и права быть самим собой. В целом, ожидания, связанные с профессиональной деятельностью преподавателя, нередко базируются на сложившихся идеальных представлениях о должном учебном процессе.

Причиной неудовлетворенности занятиями по русскому языку может быть чрезмерная формализация учебного процесса, недостаточное внимание преподавателя к студентам, отсутствие четких критериев в оценке их работ, завышенный уровень трудности предлагаемого материала или большой объем информации для самостоятельной проработки. Кроме того, разочарование достигнутым уровнем владения языком нередко объясняется недостаточной квалификацией преподавателя или несоблюдением им принципа «человекоразмерности» при объяснении нового материала или при превышении им объема домашних заданий. Следовательно, внимание к личностному саморазвитию студентов, их праву на выбор оптимальных путей самодвижения и самореализации, включая право самому определять характер и объем выполненных заданий, является залогом прогрессирующего развития речи на русском языке.

Таким образом, в изучении и «присвоении языка» (А. Н. Леонтьев) значимы и стоящие за ним культурные ценности, и сущностные (онтологические) основания бытия, и личностное (экзистенциальное) отношение к миру, другим и к самому себе, а также идеальные представления (феномены) и понимание смысла жизни. Поэтому современная лингводидак-

тика, впитывая в себя достижения едва ли не всех гуманитарных наук, постоянно обновляется и совершенствуется. А ее исследовательское поле включает не только постнеклассическую теорию научной и образовательной деятельности, но также работы по лингвистической онтологии, экзистенциальной и феноменологической лингвистике и психологии, посвященные совершенствованию принятой образовательной парадигмы.

Действительно, **онтология** как наука о сущностных основах бытия задает «культурно-значимую перспективу развития современного образования», а неразрывно связанная с ней «**экзистенциальная онтологизация** имеет дело с проблемой человеческого роста становящейся в жизни личности»[10] (выделено нами. — *Т. В.*). Если классическое понимание образования формировало человека по образцу и основывалось на канонах, то с развитием технологизированной культуры «в предстоящем образовании человек должен осмысливать себя сам». Поэтому «познавательное развитие личности, наделенной творческой силой к созданию нового»[11], также становится аспектом образовательного взаимодействия. И здесь первостепенное значение приобретает **экзистенциально-онтологическая значимость** текстов, которая позволит преобразовать аудиторное общение в «выразительное и говорящее бытие»[12], когда студент «вовлекается в коммуникацию или становится ее частью»[13].

Так, например, на начальном этапе в процессе знакомства, а также при введении программного материала и его отработке взаимодействие преподавателя и студентов развивается благодаря прозрачности речевой ситуации и при опоре на наглядный материал, включая фотографии в мобильном телефоне. В результате уже первые занятия вызывают интерес и приобретают личностную направленность. Показывая фото своей семьи, соседей по общежитию, а позднее рассказывая о том, где они были в выходные дни, студенты не только с готовностью фотографируют всё, что привлекло их внимание, но и стремятся говорить об этом, демонстрируя сделанные снимки.

Интерес студентов, как правило, вызывают достопримечательности города, где они живут и учатся, русская сказка «Репка», понравившаяся песня и многое другое, а вместе с ними в образовательный процесс входит **феноменологическая составляющая.** При всей сложности осмысления идеальных феноменов сама ориентация образовательного процесса на включение идеальных образов русской ментальности и культуры представляется целесообразной и лингводидактически перспективной.

Постепенно образовательное взаимодействие превращается в «действительную реальную жизнь» (Л. С. Выготский), которая активизирует ценностное ядро сознания, жизненного опыта и потребность общения «всех со всеми». При этом в фокусе внимания оказываются, с одной стороны, ценности культуры и смысложизненные представления ее носителей. А с другой — субъектность, диалогичность и экологичность

феноменологического подхода, а также характерный для него принцип индивидуации как личностной самоидентификации и осознания своего «я» на индивидном уровне[14]. В этой связи заметим, что, расширяя образовательное пространство, мы исходим из того, что «любое знание имеет смысл только тогда, когда оно хоть что-то говорит нам о ценности и смысле жизни, о назначении человеческого существования»[15].

Разумеется, это потребует не только тщательного отбора, адаптации и презентации учебных материалов, но также онтологизации обучения РКИ, а также феноменологически и экзистенциально ориентированных форм образовательного взаимодействия. Ведь «человек есть существо, имеющее „проект“»[16], и ему также свойственно «мужество быть самим собой»[17]. Но лишь при этих условиях становится возможным существенное повышение личностной самооценки и общей гармонизации обучения. Поэтому бессодержательные тексты, как представляется, должны быть исключены из учебников и пособий по РКИ, поскольку являются токсичными с позиций педагогической феноменологии. В качестве одного из вариантов, соответствующих приведенным выше требованиям, сошлемся на «Книгу о русском языке и культуре»[18].

Завершая рассмотрение действующей модели обучения РКИ в контексте современного состояния гуманитарных наук, подведем итоги.

В настоящее время лингводидактика располагает данными, полученными в рамках гуманитаристики, которые существенно повышают эффективность учебно-педагогического взаимодействия. Это позволяет выделить основные направления, ведущие к его качественному преобразованию: 1) активизация лингводидактического потенциала, заложенного в синергетической, экзистенциально-онтологической и феноменологической составляющих; 2) опора на постнеклассическую концепцию «человекоразмерности» и внимание к позиции наблюдателя с целью создания оптимальной культурно-образовательной среды; 3) актуализация ценностей культуры, смысложизненных представлений и ориентиров учебной деятельности, включая личностный «проект» саморазвития студентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бахтин М. М.* Проблема текста // Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997. С. 306 и сл.

[2] *Стёпин В. С.* Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18–26.

[3] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 36.

[4] Там же. С. 37.

[5] Там же. С. 49.

[6] *Дридзе Т. М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. С. 50.

[7] *Гайденко П. П.* Онтологический горизонт натурфилософии Аристотеля // Философия природы и в античности в средние века. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С. 62.

[8] *Зинченко В. П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 113.

[9] *Лэнгле А.* Экзистенциальный анализ — найти согласие с жизнью // Психотерапевтический журнал. 2001. № 1. С. 5.

[10] *Карпов А. О.* Социальная и экзистенциальная онтологизации образования // Вопросы философии. 2015. № 1. С. 10.

[11] Там же.

[12] *Бахтин М. М.* К философским основам гуманитарных наук // Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х годов. М.: Русские словари, 1997. С. 8.

[13] *Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д.* Психология межличностных коммуникаций / пер. с англ. СПб.: Речь, 2000. С. 84.

[14] *Тимощук Е. А.* Феноменология в современном образовании // Философская мысль. 2018. № 8. С. 67.

[15] *Лисин А. И.* Идеальность. М.: Информациология: РеСК, 1999. С. 23

[16] *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 374.

[17] *Тиллих П.* Мужество быть / пер. с англ. О. Седаковой // Символ. 1992. № 28. С. 59.

[18] *Владимирова Т. Е.* Книга о русском языке и культуре: Пособие по развитию речи для иностранных учащихся. М.: УРСС, 2023. 216 с.

Vladimirova, T. E.

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

LINGUODIDACTIC CONCEPT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE EVOLUTION OF THE HUMANITIES

The article is devoted to the search for new approaches to teaching Russian to foreign students from the standpoint of modern research about a person, his language, culture, mental characteristics and being in the world. Particular attention in this work is paid to the development of a linguodidactic paradigm that combines such post-non-classical components of educational activity as synergetic, existential-ontological and phenomenological.

Keywords: language; activity; linguodidactics; personality; synergetics; post-non-classical.

Волков Сергей Александрович

Высший институт языков Туниса Университета Карфагена, Тунис

serguei.volkov@islt.ucar.tn

СЛУЧАЙНЫЙ ЭФФЕКТ КОГНИТИВНОЙ РЕАКЦИИ НА ВОПРОС В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Межкультурная коммуникация предполагает взаимное адекватное речеповеденческое реагирование на передаваемую информацию. В обучении создание вопросно-ответной системы способствует развитию когнитивных реакций, релевантных сообщению. Возникновение случайного эффекта когнитивной реакции вызывает отрицательные эмоции у собеседника. Приобретение же умения избегать его поможет учащемуся в будущем стать хорошим партнером по общению. В статье предлагаются методологические приемы для решения этой проблемы.

Ключевые слова: вопрос; когнитивная готовность; когнитивная реакция; ответ; случайный эффект.

Принимая во внимание назначение вопроса соответствовать коммуникативной цели его отправителя, в практике обучения следует ориентироваться на способность получателя вопроса воспринимать его в связи с очевидным или ожидаемым коммуникативным эффектом, или реакцией. Рассматривая в настоящей статье такую реакцию в когнитивном аспекте и исходя из опыта учебной диалоговой коммуникации, мы обозначаем проблему, возникающую тогда, когда реакция на вопрос сопровождается рядом «случайностей». Они вызываются, в частности, такими факторами, как физическая или психологическая усталость (недостаточность сна и потеря интереса к учебе), стресс (или адаптационные ожидания, основывающиеся на экстраполяции укрепившегося в сознании академического опыта), дефицит внимания, непрочность памяти, отношение к ситуации общения (включая коллектив окружающих людей), или другими внешними и внутренними факторами, снижающими возможность студента мыслить логично и органично развивать речь. На основании этого случайный коммуникативный эффект может проявляться в том, что студент дает неправильный или непредвидимый ответ, не в состоянии дать ответ вообще или удовлетворяется отмалчиванием, причем не исключается вероятность того, что он знает адекватный поставленному вопросу ответ.

Подобное явление часто наблюдается при изучении русского языка и дисциплин на русском языке в условиях межкультурной коммуникации в образовательном процессе, в том числе вне языковой среды с преподавателем-носителем русской лингвокультуры. Цель статьи заключается не столько в описании случайностей в когнитивном реагировании, сколько в разработке установок на трансформацию их в обучающие конструкты. В образовании и психологии термин «конструкт» обычно относится к сложным психологическим понятиям, таким как

математические навыки, умение читать, визуально-пространственная обработка информации, взаимодействие, любознательность, интеллект, креативность, осознание, счастье, волнение[1]. Мы относим его к нашей идее о том, что учащиеся конструируют ответ именно как полагаемое знание предмета разговора для себя по мере того, как они учатся. Это значит, что каждый учащийся индивидуально (и в ходе коллективного обмена ответами) конструирует смысл предметных отношений, задаваемых вопросом, а конструирование смысла и есть обучение. Тем самым, обучающая функция вопроса состоит в активизации мыслительного процесса учащегося и, соответственно, в развитии учебной цели целостного представления полученного знания о предмете разговора. Следовательно, ожидаемая или новоизмененная реакция на вопрос (ответ) должна быть сформирована в процессе выполнения комплекса учебных задач, реализуемых в подсказках (или наводящих вопросах) преподавателя, направленных на включение механизмов оперирования личным опытом учащегося-адресата и взаимодействия с другими коммуникантами.

Когнитивная реакция возникает, можно сказать, в учебном контексте, то есть соотносится с мыслями учащегося, которые обнаруживают себя при восприятии речевого потока одного или более участников разговора. Таким образом, не являясь эквивалентом декодирования сообщения, данная реакция представляет собой тип когнитивной готовности к коммуникации, составляющей сущность речевого воздействия в вопросно-ответном режиме коммуникации. Поэтому когнитивная реакция интенционально содержит в себе дискретные цели, которые актуализируются в когнитивной готовности. Когнитивная готовность ответить на вопрос позволяет определить, что непосредственная причина речевого воздействия кроется в саморечи, то есть внутреннем диалоге объекта речевого воздействия (учащегося) о цели вопроса и возможных вариантах ответа.

В задачи преподавателя входит снижение вероятности появления случайного эффекта в ответе и повышение уровня когнитивной готовности с помощью задействования различных типов мышления. В частности: языкового мышления (нацеливание на оперирование определенными языковыми средствами в процессе формулирования ответа); логического мышления (создание шагов на основе полученных знаний, самостоятельного поиска ответа в процессе анализа альтернативных ответов); межличностного мышления (вовлечение учащихся в активное речевое взаимодействие в процессе формулирования вариантов ответа и в принятии коллективного решения); визуального мышления (использование визуальных образов, ассоциаций для создания собственного мыслимого визуального образа).

Гибким подходом к решению таких задач может стать так называемое когнитивное интервью[2], которое отвечает потребностям развивать рефлексию (особый самоанализ) или адаптироваться к тематико-смыс-

ловому содержанию вопроса и коммуникативной ситуации, создавать когнитивное равновесие в группе, а также коррелировать когнитивные процессы для различных типов вопросов. В нашем случае когнитивное интервью в большей степени соответствует программе конфигурирования реакции на вопрос, задающей последовательность действий преподавателя на распознавание мыслительного поведения учащегося в ходе поступления вопроса. Например, преподаватель может спросить студентов сразу после постановки основного вопроса: «Какой вопрос я задал?», «О чем вы думали, когда я задавал вопрос?», «Какие ассоциации у вас возникали с темой вопроса?», «На какое слово вы обратили внимание прежде всего?» или «Испытывали ли вы волнение, что вам придется отвечать первым? Если да, то почему?».

Для иллюстрации теоретических наработок мы остановились на вопросах двух типов, образуемых по принципу понятийного деления: «Первый тип означает, что набор альтернатив, предлагаемый респонденту, не исчерпывает всего понятийного содержания вопроса. Во втором типе вопросов набор альтернатив полностью его исчерпывает»[3]. Материалом для выявления случайного эффекта когнитивной реакции на вопрос послужила повесть Л. Н. Толстого «Хаджи-Мурат», которая входит в программу по русской литературе 1-го курса магистратуры по специальности «Межкультурная коммуникация» в Высшем институте языков Туниса.

Рассмотрим некоторые вопросы, которые относятся к части XIX из повести о попытке Шамиля вернуть к себе Хаджи-Мурата и убить, действуя через его сына[4].

Так, вопрос первого типа «Какими качествами обладает Юсуф, сын Хаджи-Мурата?» предполагает охват, условно говоря, неограниченного количества вариантов ответа. Между тем в группе представителей арабо-мусульманской культуры случайным эффектом отмечается ответ: «Сын Хаджи-Мурата похож на Юсуфа из суры 12 «Йусуф» Корана», — что, в общем, не является удивительным. В первую очередь, здесь студенты замечают совпадение имен, и знание коранического сюжета вызывает у них эвентуальную реакцию и наталкивает на мысль провести параллель между двумя героями. Такой ответ можно перевести в разряд закономерных в подобной аудитории и использовать его концепцию в качестве обучающего конструкта в уподоблении коранического образа художественному образу у Толстого с определением цели, скажем, выявить характер истого мусульманина. Данный конструкт также можно отнести к креативному мышлению.

Вопросы второго типа формулируются следующим образом: 1) «Почему сын Хаджи-Мурата хотел зарезаться после разговора с Шамилем?», 2) «Как вы оцениваете решение сына Хаджи-Мурата зарезать себя после того, как Шамиль потребовал от него написать письмо отцу?». Такие вопросы требуют исчерпывающего ответа, то есть полного раскрытия по-

нятийного содержания вопроса. В практике работы с этими вопросами наблюдались следующие ответы, вызванные, с нашей точки зрения, случайным эффектом.

Ответ на первый вопрос: «В повести Льва Толстого „Хаджи-Мурат“ описывается, что после разговора с Шамилем Юсуф, сын Хаджи-Мурата, хотел зарезаться, так как он не мог вынести того, что его отец решил перейти на сторону России». Неправильным назвать такой ответ будет не вполне верно, так как случайность ответа, по всей видимости, определяется фактом, составляющим содержательную основу повествования. Данный ответ можно использовать в гипотизации вопросно-ответной системы.

Ответ на второй вопрос: «Решение Юсуфа, сына Хаджи-Мурата, зарезаться после разговора с Шамилем не может быть оценено как правильное или неправильное, так как это было его личное решение, и он был в состоянии глубокой душевной боли». Случайный эффект в таком ответе усматривается в убеждениях студента, с одной стороны, и, скорее всего, в уходе от откровенного выражения мнения, объясняемого поведенческой нормой в данном коллективе. Анализ причин подобного реагирования на вопрос с учетом национально-культурной идентичности обучающегося позволяет интерпретировать позицию индивидуального характера как суждение, основанное на кораническом понимании предопределения: (54:49) «Воистину, Мы сотворили каждую вещь согласно предопределению»[5] и (3:19) «Который предопределил судьбу творений и указал путь»[6]. Таким образом, когнитивная реакция на вопрос здесь имеет прямую связь с предыдущим образовательно-воспитательным опытом человека.

Другой ответ на этот вопрос — «Юсуф попытался зарезаться, потому что не хотел остаться слепым» — свидетельствует о том, что студент выхватывает отдельную информацию из содержания повествования, но не утруждает себя логически осмыслить ситуацию. Здесь вспомним, что Шамиль сначала грозился убить Юсуфа, а потом выколоть ему глаза.

Вопросы типа «Мог ли Юсуф, сын Хаджи-Мурата, поступить по-другому после разговора с Шамилем?» или «Что бы произошло, если бы Юсуф согласился с требованием Шамиля?» развивают умение выдвигать гипотезы и логически мыслить соответственно меняющимся условиям речевой ситуации.

Такая важная функция межкультурного общения, как межличностное интегрирование, может быть апробирована в постановке вопросов, связанных с выполнением установки встать на место литературного героя: «Как бы вы поступили на месте Юсуфа?», «Какое решение приняли бы вы, если бы оказались в такой ситуации, как Юсуф?». В реакции на такие вопросы отмечается следующее поведение студентов: 1) замыкается («Ничего не думаю»); 2) находит уводящий от вопроса ответ («Я не Юсуф, поэтому не знаю, как бы поступил»); 3) дает формальный ответ («Я бы тоже так поступил»); 4) пытается размышлять.

По сути, каждый вопрос содержит или повторяет в себе (в измененной форме) запрашиваемую информацию о характерологическом стиле поведения одного из персонажей повести, а каждый ответ может лечь в основу ответа на вопрос, охватывающий более обширную тему: «Как вы представляете себе этический образ Юсуфа?». Заметим, что возвращение к первоначально поставленным вопросам после решения ряда учебных задач по формированию цельного ответа дает позитивный результат, который уже не несет в себе неадекватных реакций. При работе с такого рода вопросами студентам предлагается также самостоятельно схематизировать тематико-смысловое содержание вопроса в виде совокупности составляющих его элементов и взаимосвязей между ними с использованием всевозможных вопросных операторов, которые определяют разные области поиска ответа (*кто?, что?, какой?, как?, где?, когда?, почему?, зачем?* и так далее).

Итак, постановка вопроса в условиях межкультурной образовательной среды будет эффективной, если его разработка будет иметь итеративный и гибкий характер, а какой-либо ответ не будет отвергаться или игнорироваться, а анализироваться, интерпретироваться и подвергаться корреляциям. Трансформация же случайного эффекта при ответе на вопрос в обучающий эффект будет способствовать решению комплекса учебных задач по приобретению студентом новых умений, относящихся к саморегулированию мыслительного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Shute V., Wang L.* Assessing and Supporting Hard-to-Measure Constructs in Video Games // The Handbook of Cognition and Assessment: Frameworks, Methodologies, and Applications / ed. by A. A. Rupp and J. P. Leighton. West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd, 2017. P. 535.

[2] *Климов И. А.* ИНТЕР-энциклопедия: когнитивное интервью // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2021. Т. 13. № 4. С. 114–127.

[3] *Аверьянов Л. Я.* Социология: Искусство задавать вопросы. 2-е изд. М., 1998. С. 40.

[4] *Толстой Л. Н.* Кавказский пленник: рассказ; Хаджи-Мурат: повесть. М.: Дет. лит., 2010. С. 159–161.

[5] Священный Коран: Смысловой перевод на русский язык / пер. с арабского Э. Кулиева. 1-е изд. Медина, Саудовская Аравия: Комплекс имени Короля Фахда по изданию священного Корана, 2006. С. 698.

[6] Там же. С. 801.

Volkov, S. A.

Higher Institute of Languages of Tunis of University of Carthage, Tunisia

THE RANDOM EFFECT OF COGNITIVE RESPONSE TO A QUESTION IN TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION

The author argues that intercultural communication implies mutually appropriate speech behaviour in response to the information. In learning, the creation of a question-and-answer system has the potential to develop cognitive responsiveness that is relevant to the message. A random effect of cognitive response triggers negative emotions in the interlocutor. Acquiring skills to avoid it helps students become good communication partners in the future. The article gives a methodological solution to this problem.

Keywords: answer; cognitive readiness; cognitive response; question; random effect.

Воробьева Надежда Михайловна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

aldenic2010@mail.ru

МОТИВАЦИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР В РАЗВИТИИ УСТНОЙ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Мотивация — важнейший фактор в развитии устной речи в преподавании русского языка как иностранного. Большое значение имеют способы оптимизации работы с художественными текстами, используемыми для развития устной речи. Объединение художественных текстов в тематические блоки, каждый из которых содержит ключевой вопрос по теме определенного блока, способствует усилению интереса и концентрации внимания учащихся.

Ключевые слова: мотивация; устная речь; художественный текст.

Мотивация по-прежнему остается важнейшим фактором в изучении русского языка как иностранного, а художественные тексты по-прежнему занимают важное место среди разных видов текстов, используемых при работе с самой разной учебной аудиторией — от студентов-филологов до студентов естественно-технического профиля. Именно этот аспект, связанный с анализом художественных текстов, вызывает живой интерес у студентов разных профилей обучения.

При планировании и построении работы с художественными текстами возникает вопрос, как организовать эту работу, чтобы сохранить у студентов внимание и интерес к работе с художественными текстами на протяжении большого отрезка времени, например, учебного семестра.

В решении этого вопроса весьма убедительными оказались рассуждения о философии образования выдающегося русского философа В. В. Розанова, рассмотревшего в своем труде «Сумерки просвещения» три принципа образования: 1) принцип индивидуальности; 2) принцип целости; 3) принцип единства типа[1]. Нам представляется, что второй и третий из обозначенных В. В. Розановым принципов способствуют наиболее продуктивному подходу к организации текстового материала в процессе работы с ним в студенческой аудитории.

В. В. Розанов считает, что принцип целости «требует, чтобы всякое входящее в душу впечатление не прерывалось до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось, не окончило своего взаимодействия с нею». «Отсутствие разорванности в группе знаний, в художественном чувстве, в волевом стремлении — вот требование этого принципа»[2]. Имея опыт преподавания истории и литературы в школе, он указывает на то, «что нельзя дробить очень сильно знаний, ощущений, что так раздробленные, будучи и вполне приняты, они уже вовсе не оказывают-

ся тем, чем были в начале, что они суть в себе самих, в своей целостности. Именно культурного, образующего, воспитывающего значения они не удерживают в себе при этом»[3].

Третий принцип, принцип единства типа, «состоит в требовании, чтобы все образующие впечатления, падающие на данную единичную душу... были непременно одного типа, а не разнородных или не противоположных»[4]. Если впечатления противоположны по своему типу, они создают «мрак хаоса, когда сведения есть, когда знаний много и, однако, нет у них ни одного дорогого, не осталось и тени веры во что-нибудь, убеждения, готовности, потребности...»[5].

Исходя из этих принципов, представляется целесообразным отобранные для работы художественные тексты объединить в тематические блоки, каждый из которых имеет свою ведущую тему, которая позволяет поставить одну общую проблему. В процессе работы с художественными текстами использовались учебные пособия по русскому языку как иностранному: «Непропавшие сюжеты. Пособие по чтению для иностранцев, изучающих русский язык» (авторы А. С. Александрова, И. П. Кузьмич, Т. И. Мелентьева)[6] и «Десять рассказов. Книга для чтения. Учебное пособие по русскому языку как иностранному» (автор Н. Н. Жукова)[7]. В эти пособия включены художественные произведения малого жанра — рассказы русских писателей XIX–XX вв. В работе использованы произведения А. С. Пушкина («Станционный смотритель»), Ф. М. Достоевского («Елка и свадьба»), А. П. Чехова («Анна на шее»), И. А. Бунина («Темные аллеи»), А. И. Куприна («Куст сирени»), В. В. Вересаева («Состязание»), А. С. Грина («Зеленая лампа»), В. В. Набокова («Красавица»), Г. И. Газданова («Черные лебеди»).

Данные рассказы были объединены в отдельные блоки в соответствии со следующими темами: «Мужчина и женщина» («Станционный смотритель», «Елка и свадьба», «Темные аллеи», «Куст сирени», «Анна на шее»), «Человек и судьба» («Зеленая лампа», «Черные лебеди») «Что есть красота?» («Состязание», «Красавица»). Объединение рассказов в отдельные блоки ставило своей целью создание единого поля для размышления студентов над одним общим для всех рассказов вопросом, который предъявлялся не только для обсуждения применительно к конкретному рассказу, но и ко всему блоку тематически сгруппированных текстов. Такой подход помогает избежать рутинного последовательного перехода между произведениями, не объединенными какой-либо одной мыслью.

Важным этапом работы является объяснение преподавателем объема и характера работы, планируемой на семестр по аспекту «чтение художественных текстов». Студентам сообщается список отобранных для анализа художественных произведений русской литературы, объясняется принцип их объединения по блокам, формулируются ключевые вопросы к тематическим блокам.

Работа начинается с анализа художественных текстов первого блока «Мужчина и женщина». Работа с материалом первого блока («Мужчина и женщина») предваряется беседой на тему «Какова природа любви в интерпретации немецкого философа Эриха Фромма?»[8]. Студентам предлагается выразить свое отношение к тезису «нежность-базовый компонент и главный признак любви» и предложить свое понимание этого тезиса.

После знакомства студентов со списком рассказов, объединенных в один смысловой блок, им предлагается общее задание по всем рассказам данного блока. Оно заключается в том, что в процессе работы над художественными текстами студенты ищут ответ на вопрос: «Что является главным фактором, делающим прочными отношения мужчины и женщины на всю жизнь?» Поиск ответа осуществляется в предложенных для анализа рассказах русских писателей. Такое построение работы над художественными текстами приближает нас к размышлению В. В. Розанова о том, что «нужно долгое, вдумчивое к одному чему-нибудь отношение, чтоб оно овладело нами после того, как мы им овладели»[9].

Второй блок рассказов, объединенных общей темой «Человек и судьба», ставит вопрос о роли человека в собственной судьбе: «Человек сильнее судьбы?». Работа с художественными текстами этого блока предваряется беседой о взглядах на этот вопрос современного китайского философа, профессора Китайского университета политических наук и права Ло Сяна, который считает, что человек только на 5% может влиять на свою жизнь и судьбу. Анализ двух рассказов («Зеленая лампа» А. С. Грина и «Черные лебеди» Г. И. Газданова) строится на контрасте судеб главных героев, их различного их отношения к собственной жизни и к окружающему миру.

Название третьего блока «Что есть красота?» является и общим вопросом по теме рассказов этого блока («Состязание» В. В. Вересаева и «Красавица» В. В. Набокова). Перед началом работы над этими рассказами студенты знакомятся со стихотворением поэта Николая Заболоцкого «Некрасивая девочка»[10], которое не только дало название темы блока, но и явилось своеобразным прологом к этой теме.

Как показал анализ проделанной в течение семестра работы, заявленные к каждому блоку вопросы оказываются для студентов вопросами разной степени сложности. Ответ на вопрос третьего блока находится легко и однозначно и весьма охотно аргументируется содержанием прочитанных рассказов. Вопрос второго блока вызывает разную реакцию даже в одной учебной аудитории, что определяется религиозными, национально-культурными и социальными характеристиками личности студентов.

Наибольший интерес и разнообразие мнений и суждений вызывает вопрос первого блока рассказов. Обсуждение проблематики рассказов этого блока проходит особенно активно, и, как правило, на поставленный вопрос нет однозначного ответа. По мнению студентов, слишком много факторов определяют устойчивый характер отношений мужчины

и женщины. Различия в социальном положении литературных героев только усложняют решение вопроса и провоцируют дальнейший поиск ответа на поставленный вопрос, что приводит к активной работе как над формами подготовленного, так и неподготовленного говорения на основе отобранных художественных текстов. Завершающим этапом работы над проблематикой рассказов первого блока является предлагаемый преподавателем аудиотекст «Николай Шереметев и Прасковья Ковалева», который помогает студентам скорректировать свои ответы на вопрос первого блока: «Что является главным фактором, делающим прочными отношения мужчины и женщины на всю жизнь?»

Рассмотренный способ работы с художественными текстами был неоднократно использован в преподавании русского языка как иностранного в разных учебных аудиториях: от магистрантов-филологов до студентов-химиков (V–VI семестры). Он в большой степени способствовал активизации учебной деятельности студентов и, что особенно важно, помогал поддерживать интерес к работе с художественными текстами на протяжении всего учебного семестра. В основе такой организации работы с художественными текстами лежит совет В. В. Розанова: «Не оставляйте никакого изучения ранее, чем после труда не почувствуете, наконец, и наслаждения, а с ним привязанности, интереса к изучаемому»[11].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Розанов В. В.* Сумерки просвещения // Розанов В. В. Собр. соч. Т. 28. М., 2009. С. 9.
[2] Там же. С. 6.
[3] Там же. С. 6.
[4] Там же. С. 9.
[5] Там же. С. 10.
[6] *Александрова А. С., Кузьмич И. П., Мелентьева Т. И.* Непропавшие сюжеты. Пособие по чтению для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Русский язык. Курсы, 2005. 248 с.
[7] *Жукова Н. Н.* Десять рассказов. Книга для чтения: Учебное пособие по русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 200 с.
[8] *Фромм Э.* Мужчина и женщина. М.: АСТ, 1998. 509 с. С. 106.
[9] *Розанов В. В.* Указ. соч. С. 7.
[10] *Заболоцкий Н. А.* Собр. Соч.: В 3 т. М.: Художественная литература, 1983. Т. 1. С. 272.
[11] *Розанов В. В.* Указ. соч. С. 3.

Vorobeva, N. M.

Lomonosov Moscow State University, Russia

MOTIVATION AS THE MOST IMPORTANT FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH (BASED ON THE MATERIAL OF LITERARY TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

The author argues that motivation is the most important factor in the development of oral speech in teaching Russian as a foreign language. Ways to optimize work with literary texts used for the development of oral speech are important. Combining literary texts into thematic blocks, each of which contains a key question on the topic of a certain block, helps to strengthen the interest and concentration of students' attention,

Keywords: motivation; oral speech; literary text.

Воронова Лилиана Вячеславовна,
Батраева Ольга Матвеевна

Дальневосточный федеральный университет, Россия

link.olga@mail.ru; liliana70@inbox.ru

ИНСТРУМЕНТЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ-РУСИСТОВ

В статье представлен опыт реализации преподавателями кафедры русского языка как иностранного Восточного института — Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета производственной педагогической практики в онлайн-формате и образовательных проектов как инструментов практико-ориентированной подготовки студентов и магистрантов — филологов к будущей профессиональной деятельности преподавателей русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; компетенции; педагогическая практика; проектная деятельность; практико-ориентированная подготовка.

Актуальность поиска новых технологий оценки сформированности профессиональных компетенций бакалавров и магистрантов филологии (направление подготовки 45.03.01 и 45.04.01 Филология) обусловлена рядом факторов:

1) современными требованиями к качеству образования;
2) поиском инновационных подходов к пониманию содержания профессиональной деятельности будущих специалистов;
3) оценкой деятельности вузов по результатам мониторингов их эффективности;
4) готовностью рынка труда предоставлять выпускникам возможности выбора.

Формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (в педагогической, научно-исследовательской, проектно-организационной деятельности) у будущих филологов, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, направлено на подготовку квалифицированных кадров по преподаванию русского языка и русского языка как иностранного (РКИ), а также по продвижению русского языка и культуры за рубежом.

Необходимо отметить, что качество современного образования определяется рядом признаков, связанных, в первую очередь, с результатами обучения бакалавров и магистрантов.

Производственная педагогическая практика и образовательные проекты являются, как нам представляется, лучшим способом реализации практико-ориентированной подготовки бакалавров и магистрантов к будущей профессиональной деятельности в области русистики. Именно практическая составляющая учебного процесса позволяет сформировать у студентов и магистрантов необходимые компетенции, навыки и умения как командной, так и самостоятельной работы в иностранной аудитории.

Усиление роли педагогической практики и проектной деятельности в образовательном процессе у студентов и магистрантов кафедры РКИ Дальневосточного федерального университета способствует, главным образом, высокому показателю трудоустройства выпускников направления «Филология», позволяет получить специалистов-русистов, готовых блестяще выдержать конкуренцию на рынке образовательных услуг.

В 2019–2022 годах на кафедре русского языка как иностранного Восточного института — Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета (далее — ДВФУ) были подготовлены образовательные площадки для прохождения производственной (педагогической) практики в онлайн-формате:

1) по обучению русскому языку японских школьников KANTO International Senior High School;
2) по обучению русскому языку иностранных студентов Школы экономики и менеджмента (далее — ШЭМ) и Восточного института — Школы региональных и международных исследований (далее — ВИ-ШРМИ) ДВФУ. (По разным формам обучения в ДВФУ получают образование около 3500 иностранных студентов из 74 стран мира)[1].

Используемые в ходе педагогической практики образовательные технологии были рассмотрены нами как способ формирования компетенций (через применение интерактивных методов обучения, где иностранный обучающийся переходит из позиции пассивного потребителя информации в позицию активного, самостоятельного субъекта образовательного процесса), а оценочные средства (посредством привлечения к их разработке преподавателей РКИ) — как инструмент доказательства сформированности компетенций у практикантов.

Формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций у будущего филолога, по нашему мнению, связано с усвоением им национальных, региональных, международных особенностей методики преподавания РКИ. Успешная профессиональная деятельность бакалавров и магистрантов — филологов в области РКИ определяется, на наш взгляд, знанием методики (этнометодики), ориентированной на определённую национальную группу. Практикант в иностранной аудитории должен в том числе уметь учитывать и особенности социокультурной, межкультурной коммуникаций, объединять приобретённые теоретические знания с практикой.

В качестве примера можно привести производственную (педагогическую) практику в учебных классах KANTO International Senior High School. В процессе прохождения практики студент или магистрант должен вести дневник, в котором отражается весь ход практики по дням (с указанием даты).

Для занятий с японскими школьниками (15–18 лет), студентами и магистрантами, проходящими практику, были разработаны презентации (уровни владения русским языком — А1–А2).

Перед каждым практикантом были поставлены задачи:

1) материалы по лексике и грамматике должны способствовать формированию у иностранных учащихся трёх видов компетенций: лингвистической, речевой, коммуникативной;
2) в темах практических занятий должно быть отражено страноведческое направление: представлены история и культура России, Дальнего Востока, города Владивостока, искусство дальневосточного региона;
3) в онлайн-уроки должны быть включены видеоматериалы, относящиеся к общей тематике практики «Знакомство с Россией».

Так, магистрантами второго года обучения были разработаны и проведены практические занятия по теме «Русские сказки». На уроках японские школьники не только изучали русский язык, но и знакомились с миром русского народного творчества. Для того чтобы снять трудности в восприятии текста, практиканты провели предтекстовую работу, включающую ряд заданий, в том числе с демонстрацией фрагментов русских сказок. Видеоматериалы, кроме развлекательного средства, стали источником ценных сведений не только о культуре поведения носителей языка в повседневной жизни, которая может в некоторых аспектах значительно отличаться от родной культуры поведения изучающих русский язык, но и сформировали у иностранных учащихся лингвострановедческие и культурологические представления о стране изучаемого языка и её истории.

Благодаря использованию сказок при изучении русского языка японские учащиеся смогли не только познакомиться с укладом жизни русского человека, особенностями взаимоотношений между людьми, но и понять мотивы поведения героев, сопоставить их с картиной мира своего народа.

Особый интерес у японской аудитории вызвали практические занятия по теме «Русские сувениры». Для создания презентации уроков практикантами были разработаны дидактические материалы на платформе «Canva», включающие лексико-грамматические задания, визуальный ряд, демонстрирующий исполнение русских народных песен в сопровождении русских музыкальных инструментов, электронный тест. Также практикантами для учеников KANTO International Senior High School были проведены практические занятия с использованием фильмов и мультфильмов — материалов популярного в Японии аниме. Все занятия сопровождались презентацией с лексико-грамматическим заданием, небольшим текстом для чтения в характерной манере отрисовки персонажей и фонов.

На уроках по аудированию японские школьники познакомились с фильмом «Как я стал русским». В фильме важное место занимает тема «русской души». Концепт «душа», как мы знаем, относится к ключевым концептам русской культуры наряду с такими же понятиями, как «свобода», «тоска», «судьба», «авось». Стоит отметить, что в киноленте рус-

ские люди представлены как уникальное единство противоположностей. Этот факт предоставляет, на наш взгляд, прекрасную возможность для развития дискуссии в иностранной аудитории.

В процессе подготовки материалов уроков практикантам предстояло решить следующие задачи:

1) создать среду, максимально приближенную к аутентичным условиям;
2) увеличить возможности своевременно и разносторонне знакомиться с российской действительностью, традициями, событиями международной жизни (в фильме две страны — Россия и Китай);
3) способствовать обогащению словарного запаса иностранных учащихся, совершенствованию фонетических и грамматических навыков;
4) адаптировать иностранных учеников к речевому узусу современного русского языка, реализуя через аудиовизуальные средства погружение их в аутентичную речевую среду.

Следует отметить, что видеоматериалы являются средоточием огромного объема информации страноведческого, лингвистического и экстралингвистического характера, которая должна быть усвоена иностранными обучающимися, ведь в искусстве кино отражается реальное своеобразие определенной эпохи, которая, в свою очередь, определяет социальные особенности носителей русского языка[2].

Онлайн-уроки в KANTO International Senior High School, проведённые в апреле 2022 года, были ориентированы на расширение темы «Знакомство с Дальним Востоком России». На практических занятиях бакалавры и магистранты подготовили слайд-шоу, презентации, в которых были представлены Владивосток, Находка, Хабаровск и Якутск. Практиканты презентовали свои города, их историю, себя в городе, используя современные технологии: слайд-шоу, инструментарий платформ Canva, Audacity, Adobe Audition.

Другим важным видом деятельности, способствующим формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у российских и иностранных бакалавров и магистрантов, как мы уже отметили выше, являются образовательные проекты.

Творческие конкурсы-проекты среди студентов-иностранцев решают целый ряд задач: стимулируют активность у иностранных учащихся; формируют у иностранцев, изучающих русский язык, межкультурную коммуникативную компетенцию. Возможностью для реализации творческого потенциала студентов, магистрантов, аспирантов, изучающих русский язык как иностранный в ДВФУ, стал Международный онлайн-фестиваль «Русское слово на Тихом океане!».

Дальневосточный федеральный университет (в онлайн-формате) стал площадкой, которая позволила иностранным школьникам, студентам, магистрантам, аспирантам — любителям русского слова проявить свои таланты в творческих испытаниях. Российские бакалавры и магистранты помогали иностранным студентам в выборе произведений даль-

невосточных писателей и поэтов, писали сценарии видео на конкурс, консультировали заполнение заявок. Онлайн-фестиваль «Русское слово на Тихом океане!» помог иностранным студентам раскрыть творческие способности на русском языке, послужил стимулом к дальнейшему совершенствованию речевых навыков и умений в изучаемом языке.

Межкафедральный проект «Учимся учить», объединивший усилия двух кафедр ВИ-ШРМИ — кафедры русского языка и литературы и кафедры русского языка как иностранного, взявший старт в марте 2022 года, позволил бакалаврам-филологам подготовить и провести серию занятий для иностранных учащихся ШЭМ и ВИ-ШРМИ ДВФУ. Участниками проекта были подготовлены занятия лингвострановедческой направленности. Студенты-филологи провели мастер-класс «История русской куклы», практические занятия «Празднование Пасхи», «Масленица», онлайн-мероприятие «Мы в космосе», «Разные страны — разные традиции».

В духовной жизни иностранных студентов ВИ-ШРМИ и ШЭМ большое место занимают образовательные проекты, связанные с изучением культуры России, её литературы. Творческий проект «Читаем произведения Владимира Арсеньева на разных языках мира!» вышел за рамки межкафедрального. Произведения дальневосточного учёного, писателя, 150-летие которого отмечалось в 2022 году, позволили иностранным учащимся реализовать творческий потенциал. На подготовительном этапе студенты-иностранцы изучали на русском языке биографию Владимира Арсеньева, обсуждали отрывки из его произведений, которые затем продекламировали на русском языке. В этой связи обращение к историко-литературному наследию представляется актуальным, поскольку способствует развитию у иностранных учащихся интереса к истории и культуре русского народа. В творческих работах проявляется и эстетический вкус: о его сформированности свидетельствует способность иностранных учащихся (под руководством бакалавров-филологов) выразительно исполнять отрывки из произведений писателя на русском языке, что, несомненно, формирует у студентов-иностранцев устойчивый интерес к произведениям русской литературы.

Педагогическая ценность производственных практик и образовательных проектов заключается в том, что их реализация, осуществляемая в рамках коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, позволяет сформировать у студентов и магистрантов — филологов профессиональные компетенции, необходимые им в будущей преподавательской деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Батраева О. М.* Информационные технологии обучения русскому языку как иностранному: проблемы, опыт, перспективы // Высшее образование сегодня. 2020. № 5. С. 51–53.

[2] *Фролова Н. А.* Фильмонимы как особый тип имён собственных в современном русском языке. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2013. 33 с.

Voronova, L. V.; Batraeva, O. M.

Far Eastern Federal University, Russia

TOOLS FOR PRACTICE-ORIENTED PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES OF FUTURE RUSSIAN PHILOLOGISTS

The article presents the experience of the implementation by teachers of the Department of Russian as a Foreign Language of the Eastern Institute — School of Regional and International Studies of the Far Eastern Federal University of industrial (pedagogical) practice in an online format and educational projects as tools for practice-oriented training of students and undergraduates philologists for the future professional activities of teachers Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language; competencies; teaching practice; project activities; practice-oriented training.

Вотякова Ирина Александровна

Гранадский университет, Испания

irinavot@ugr.es

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ГРАНАДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Развитие цифровизации образования, процессы глобализации, особенности молодого поколения, пандемия COVID определяют растущее распространение образовательных платформ. Электронная платформа Гранадского университета PRADO используется для преподавания в рамках всех предлагаемых вузом учебных программ. Она связана с учебными и академическими базами данных университета, что позволяет координировать организацию образовательного процесса. Анализ применения PRADO при обучении русскому языку будущих переводчиков показал, что ее использование является необходимым, так как помогает решать целый комплекс учебных задач. Однако мы должны учитывать целесообразность виртуального компонента и правильно сочетать его с аудиторным обучением. Наш опыт показал, что применение PRADO является наиболее эффективным при изучении лексики, грамматики и работе над чтением и аудированием.

Ключевые слова: электронная платформа; обучение русскому языку.

Применение новых информационных технологий является неотъемлемой частью современного учебного процесса. Как показали события двух прошедших лет, в определенных обстоятельствах именно использование таких технологий может стать единственным возможным выходом для продолжения обучения. Эпидемия коронавируса COVID-19 внесла свои коррективы в учебный процесс и позволила университетам «реализовать и в полном объеме активно использовать методики дистанционного обучения в рамках электронной информационно-образовательной среды»[1].

Кроме того, современное поколение молодежи отличается от предыдущих поколений. Оно мыслит иначе, так как уже с детства окружено различными электронными устройствами и привыкает «воспринимать информацию не только из статичных, но и даже чаще из интерактивных источников»[2], что, безусловно, должно накладывать определенный отпечаток и на характер обучения. Цифровизация как одна из сторон образовательного процесса способствует разнообразию форм и методов работы со студентами, повышению их мотивации, а также модернизирует обучение, предоставляя возможность учиться в любом месте и в любое время.

Таким образом, появление и использование электронных образовательных платформ можно рассматривать как ответ на потребности общества. Эти технологии выполняют целый ряд задач: коммуникативных, учебных и административных. На сегодняшний день платформа Moodle является одной из самых популярных. Среди ее достоинств, как правило, отмечаются: быстрая обратная связь, возможность изучать язык в новых интересных условиях, возможность быстрого доступа к полученным ре-

зультатам, возможность использования заданий разного типа, постоянный доступ к учебным материалам, объективность оценки результатов, повышение компьютерных навыков и самодисциплины, индивидуализация обучения, достаточно легкая организация курса и его управляемость. Основным недостатком применения этой платформы в учебном процессе является трудоемкость в подготовке материалов и, соответственно, большие затраты времени, однако студент имеет возможность неоднократно обращаться к материалу, а преподаватель может использовать готовые материалы в своей дальнейшей педагогической практике.

В настоящее время применение новых технологий для повышения качества образования является приоритетной задачей Гранадского университета. С этой целью при поддержке информационного центра университета была создана образовательная платформа PRADO, которая включает в себя целый спектр информационных ресурсов. Она существует в двух формах: мобильное приложение и веб-страница. PRADO используется на любом уровне обучения как в бакалавриате, так и в магистратуре. Безусловным достоинством платформы является координация данных о студентах, предметах, расписании с академической базой университета, что значительно облегчает работу по доступу к курсу и его организации. Развитие и применение PRADO в период пандемии, когда занятия проходили в виртуальном режиме и гибридном формате, трудно переоценить, однако и после возврата к обычной аудиторной работе PRADO осталась ведущим ресурсом, используемым в процессе преподавания.

Целью представленной работы является анализ применения платформы PRADO при обучении русскому языку в рамках дисциплины «Русский язык как второй и третий иностранный язык» (далее «Русский язык») на третьем курсе факультета устного и письменного перевода.

Обучение русскому языку на факультете устного и письменного перевода осуществляется с нуля в рамках обязательных предметов и предметов по выбору. Указанная дисциплина закрывает цикл предметов по общему изучению русского языка. В результате учащиеся должны достигнуть как минимум уровня B1, так как изучаемый язык является вторым или третьим иностранным языком.

В настоящее время преподаватели могут использовать 28 различных инструментов платформы в своей работе. В рамках нашего курса мы применяем активно лишь 20% из предоставляемых возможностей: размещаем необходимые дидактические материалы и ссылки, создаем различные тесты и контролируем работу студентов, поводим анонимное анкетирование. Мы не считаем, что это плохой результат, поскольку рассматриваем работу с PRADO в качестве важного, но все же дополнения к аудиторной работе со студентами: сейчас, на наш взгляд, необходимо сбалансированное сочетание виртуального и аудиторного обучения. В этом случае по-прежнему высокой остается мера ответственности преподавателя.

Рассмотрим более подробно формы применения платформы PRADO на уроках русского языка как иностранного.

1. Размещение дидактических материалов. Как правило, в рамках каждого блока мы размещаем презентацию урока (при наличии — и видеопрезентацию), справочные материалы, ссылки на полезные веб страницы.

2. Отработка знаний учащихся в области лексики, грамматики и аудирования. Программа курса делится на 8 тематических блоков. В каждом блоке мы работаем над всеми видами речевой деятельности (устная речь, слушание, чтение, письмо), лексикой и грамматикой. Для каждого блока была разработана система заданий, включающая упражнения по аудированию (2–3 задания), по лексике (1 задание), по грамматике (3–4 задания). Наш опыт показал, что необходимо указывать время и период для выполнения заданий, т. к. в противном случае студенты выполняют работу нерегулярно. На выполнение заданий для каждого блока выделяется 2 недели, на каждый блок в рамках рассматриваемой платформы предусмотрено по 5–9 заданий. Упражнения, размещенные на платформе, включают, как правило, от 9 до 15 вопросов, что в среднем соответствует тому количеству заданий, которые предлагаются в традиционном печатном учебнике. Платформа PRADO позволяет размещать аудио- и видеоматериалы, поэтому мы активно используем этот формат для работы по аспекту «аудирование».

Несмотря на все разнообразие предлагаемых форм заданий, самым частотным из них остаются тесты, включающие выбор одного или нескольких правильных ответов, альтернативные вопросы, а также вопросы на определение соответствия. Они проверяются сразу, а результаты выводятся на экран. Это является одним из достоинств системы Moodle, так как позволяет незамедлительно провести анализ ошибок, выяснить, в чем их причина и отработать пройденный материал еще раз[3].

Мы были вынуждены отказаться от размещения на платформе заданий на развитие устной речи и письма в связи с высоким объемом трудозатрат на их проверку, а также вследствие того, что в ответах студентов довольно часто система не распознает кириллические символы. Для работы с этими видами речи мы используем соответствующие упражнения в аудитории, а также проверку письменных и устных текстов.

3. Диагностика уровня студентов. Во время семестра, как правило, студенты выполняют на платформе PRADO 2–3 больших теста. Входящий тест необходим для определения текущего уровня знания грамматики студентов и понимания возможных лакун с целью последующей корректировки действий педагога. Итоговый тест позволяет оценить их знания после окончания курса. Как правило, этот тест не является экзаменационным или промежуточным. Предлагая его, мы преследовали несколько целей: оценить уровень студентов (задания теста соответству-

ют стандарту второго сертификационного уровня), указать на их пробелы при выставлении итоговой оценки, подготовить студентов к итоговому тесту, а также мотивировать их на сдачу экзамена для получения Международного сертификата по русскому языку как иностранному. Необходимо заметить, что, проводя такие тесты, преподаватель должен просчитывать процент их успешности, т. к. в противном случае отрицательный результат лишь демотивирует студента.

В этом случае платформа PRADO позволяет смоделировать реальные условия сдачи теста: ограничить время, сдать тест с использованием компьютера. Конечно, в домашних условиях студенты могут обратиться к подсказкам, однако все же такая работа, действительно, является эффективным дидактическим упражнением. Кроме того, благодаря быстрой проверке результаты могут отражаться моментально, а вопросы сохраняются в банке заданий курса и могут быть использованы в будущем.

4. Оценка знаний студента и контроль за его самостоятельной работы в рамках курса. Проведение анонимного анкетирования среди студентов. Платформа PRADO позволяет быстро создать и провести анонимный опрос в случае необходимости. Например, в ходе данного курса студенты выполняли коллективный проект по созданию видеоролика, где должны были рассказать о своих любимых предметах, связанных с русским языком, или описать свой опыт по изучению русского языка в Гранадском университете. Все снятые видеоролики были размещены на платформе PRADO. Оценка за работу в этом видеопроекте включала и оценку студентов, которую они поставили своим однокурсникам. Для обеспечения этой функциональности была создана соответствующая анкета, в которой студенты на условиях анонимности проставляли свои оценки.

5. Развитие у студента навыков самоконтроля. Необходимо отметить, что применение PRADO развивает самодисциплину студентов. Мотивирующим фактором может стать и сама электронная среда обучения, которая помогает выстроить доступный процесс получения новых знаний, обеспечивает логичную структуру всех его этапов и управление учебным коллективом. «Настраивая процесс выполнения заданий на платформе, студенты быстро привыкают к тому, что их деятельность регулярно контролируется преподавателем»[4]. Названное обстоятельство является серьезным мотивирующим фактором для студентов. Они знают, какие задачи стоят перед ними и как достичь определённого результата.

В конце курса среди студентов был проведен анонимный опрос с целью оценки результативности применения платформы. В своих ответах респонденты отметили высокий уровень эффективности платформы при оценке знаний, а также указали на плюсы и минусы своей работы с ней. Среди достоинств студенты отмечали: эффективность платформы как дополнения к аудиторной работе, возможность в любой момент обратиться к справочным и дидактическим материалам, размещенным

на платформе, гибкость графика работы с цифровым контентом, разнообразие упражнений.

Среди отрицательных сторон назывались слишком большое количество заданий и нехватка времени для их выполнения. Последнее, на наш взгляд, может быть связано с тем, что из-за пандемии действительно увеличилась доля внеаудиторной работы студентов. Возможно, психологически студенты оказались не готовы к тому, что они должны заниматься дома как минимум столько же времени, сколько и в аудитории.

В качестве плюса можно отметить, что согласно опросу у студентов не возникало технических проблем при выполнении данной работы, что можно оценить, несомненно, положительно, так как это говорит в том числе о высоком техническом уровне работы всех используемых функций платформы PRADO.

Таким образом, на наш взгляд, применение платформы PRADO при обучении русскому языку является оправданным, необходимым и эффективным. Включение в преподавание такого дистанционного формата, несмотря на сравнительно небольшое количество предлагаемых инструментов, стало неотъемлемой частью учебного процесса. Проведенные опросы студентов показали, что они также осознают важность и эффективность такого обучения. Использование PRADO снимает целый ряд проблем, связанных с доступом к учебному материалу, проверке выполнения заданий студентов. Работа с платформой позволяет студентам управлять собственной деятельностью при изучении иностранного языка.

Однако наш опыт показывает, что технические особенности платформы позволяют более эффективно использовать её для чтения и аудирования, а также при выполнении заданий по лексике и грамматике, чем для работы с разговорной речью и письмом. Оценивая результаты опроса студентов, думаем, что было бы целесообразно сократить количество упражнений, сделать их более разнообразными, ввести систему обязательных и дополнительных заданий, а также апробировать другие ресурсы платформы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Молчанова Ю. А., Терентьева Е. В.* Обучение иностранному языку в ЭИОС: дистанционное обучение глазами студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–3. С. 75.

[2] *Караваева В. Г., Андросова С. В.* Особенности организации обучения иностранному языку в дистанционном формате на базе платформы MOODLE: лексика // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 3. С. 57.

[3] *Бабакова Л. М.* Практическое применение инновационных технологий дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Проблемы современной науки и образования. 2020. № 6–1 (151). С. 75.

[4] *Яковец Т. Я., Таджибова А. Н.* Организация самостоятельной работы по изучению иностранного языка посредством электронной платформы MOODLE // Образование и право. 2021. № 6. С. 247.

Votyakova, I. A.

University of Granada, Spain

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES FOR TRAINING FUTURE TRANSLATORS AT THE UNIVERSITY OF GRANADA

The author argues that development of digitalization of education, the processes of globalization, the younger generation having more access to information technologies, and the COVID pandemic stipulate the growing spread of educational platforms. PRADO is an electronic platform used for teaching students enrolled in all offered study programs at the University of Granada. It is connected with the educational and academic databases of the university which ensures smooth coordination and organization of the educational process. The analysis of the use of PRADO in teaching the Russian language to future translators showed that its use is crucial as it helps solve a whole range of educational tasks. However, we must consider the expediency of the virtual component and combine it properly with classroom training. Our experience has demonstrated that the use of PRADO is most effective for learning vocabulary, grammar, and for working on reading and listening.

Keywords: an electronic platform; Russian language teaching.

Гаврилова Валентина Леонидовна,
Теремова Римма Михайловна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

gavrilova_spb@mail.ru; teremova_2003@mail.ru

Коротышев Александр Владимирович

Секретариат МАПРЯЛ, Россия

a.korotyshev@mapryal.org

ПУТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье рассматривается современная модель обучения инофонов русскому языку, способствующая оптимизации учебного процесса на коммуникативно-интерактивной основе в русле диалога культур. Описаны инновационные научные проекты, направленные на решение проблем теории и методики обучения русскому языку как иностранному. Представлена реализация основных положений и принципов данных проектов в практике преподавания русского языка иностранным учащимся.

Ключевые слова: коммуникативно ориентированное обучение; коммуникативно-культурологическая парадигма; функциональная грамматика; учебник интерактивно-коммуникативного типа; принцип интерактивности.

Кафедра интенсивного обучения русскому языку как иностранному РГПУ им. А. И. Герцена, пройдя длительный путь своего становления, совершенствования учебного процесса, инновационного развития основных направлений в теории и методике обучения иностранных учащихся русскому языку, в настоящее время приобрела высокий статус в профессиональном рейтинге среди вузовских подразделений, работающих с иностранными учащимися.

Международная деятельность кафедры, направленная на интегрирование современной модели обучения русскому языку как иностранному в международное образовательное пространство, реализуется в рамках межвузовских договоров в различных формах научно- и учебно-методического сотрудничества с кафедрами русского языка вузов-партнеров ближнего и дальнего зарубежья. К этим формам относятся: обучение иностранных учащихся, зарубежных преподавателей-русистов, стажеров-исследователей, обмен опытом работы, научной и учебно-методической литературой, работа над совместными научными проектами, участие в международных конференциях, симпозиумах, семинарах.

В настоящее время кафедра интенсивного обучения РКИ активно, с учетом отечественного и зарубежного опыта, занимается проблемами вхождения в поле инновационных изменений: обновления методов,

форм и технологий обучения русскому языку иностранных учащихся, совершенствования и уточнения содержания концепций всех форм обучения, развития и разработки новых концептуально значимых научно-методических направлений, дающих возможность обеспечить оптимизацию процесса обучения русскому языку как иностранному.

Задача совершенствования и качественного обновления системы краткосрочного обучения, максимально приближающегося к личным образовательным целям обучаемых, решается путем создания теоретической базы процесса обучения иностранных учащихся русскому языку, апробации и внедрения ее в учебный процесс.

Значительным этапом в совершенствовании научно-методической работы кафедры является развитие научного направления, связанного с проблемами коммуникативно ориентированного интенсивного обучения русскому языку как иностранному. В рамках данного направления сформирована научная школа, ориентированная на решение проблем коммуникативной методики обучения РКИ, в русле которой разработан целый ряд научно-исследовательских проектов, нашедших реализацию в цикле лекций, в научных трудах, в разработке учебных программ, учебных пособий по разговорной практике, цель которых состоит в активизации навыков устной речи, совершенствовании коммуникативной компетенции иностранных учащихся. В качестве примеров таких пособий можно привести книги «Человек и мир его общения»[1] и «По-русски в Петербурге»[2].

Современное обучение русскому языку как иностранному опирается на коммуникативно-культурологическую парадигму обучения РКИ, базирующуюся «на активном соизучении языка и культуры, на обучении в контексте диалога культур»[3]. Лингвокультурология, возникшая на стыке лингвистики и лингвокультурологии, обеспечила значительное расширение культурного компонента в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку. При этом упомянутый компонент «реализуется как во внедрении фактов культуры в процесс обучения русскому языку, так и в обучении языку на основе использования фактов культуры»[4].

Свидетельством научного интереса коллектива кафедры интенсивного обучения РКИ к проблемному полю лингвокультурологии является формирование научно-методической школы «Коммуникативно-культуроведческая концепция в методике преподавания РКИ», работа ежегодного межвузовского (с международным участием) семинара «Лингвокультурологические доминанты в практике преподавания РКИ». Заседания в рамках семинара имеют определенную тематическую направленность, например: «Культуроведческие материалы в преподавании русского языка как иностранного», «Культурное пространство Петербурга как основа формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов», «Формирование лингвокультурологической

компетенции на различных этапах обучения русскому языку как иностранному» и др. Сотрудниками кафедры была подготовлена коллективная монография «Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному» (2019), а также серия учебных пособий культуроведческого характера.

Учебные пособия по лингвокультурологии, имеющие своей целью совершенствование лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся, а также активизацию навыков устной разговорной речи, знакомят инофонов с разными пластами русской культуры, в частности, с традициями, отражающими национальную картину мира, русское национальное самосознание, менталитет русского народа (праздники, подарки, приметы и суеверия в жизни русского народа). Традиционно пристальное внимание уделяется вопросам русской художественной культуры: по этой теме коллективом кафедры подготовлены учебные пособия «Традиции в России: вчера, сегодня, завтра»[5], «В мире прекрасного: Эрмитаж»[6] и некоторые другие.

Несомненна значимость регионоведческого аспекта для студентов, приезжающих на стажировку в Санкт-Петербург, культурную столицу России. Обращение к пособиям «Приглашаем к путешествию: пригороды Санкт-Петербурга»[7] и «„Красуйся, град Петров“: лики Санкт-Петербурга»[8] дает иностранным учащимся уникальную возможность увидеть ценностный срез русской культуры, познакомиться с закономерностями исторического развития города. Лингвокультурологический потенциал изучаемого материала отличается широким культурно-историческим охватом города: рождение Санкт-Петербурга, эпоха Петра I и последующие периоды истории развития города, становление и развитие элементов субкультуры Санкт-Петербурга в каждый из этих периодов: художественных стилей, городской культуры, архитектурного облика, монументальной скульптуры, музеев.

В целом лингвокультурологический подход стимулирует обучение русскому языку как иностранному, делая процесс обучения более творческим, увлекательным, способствует систематическому сравнению культур и признанию другой культуры равнозначной своей, осознанию своей принадлежности к национальному и мировому сообществу, позволяет привить иностранным учащимся навыки свободного общения в межкультурных ситуациях.

Научно- и учебно-методическая работа кафедры, направленная на обучение иностранных учащихся русской грамматике, развивается в русле идей функциональной грамматики, с учетом ее основных положений и принципов.

В рамках разработанного на кафедре нового направления в функциональной грамматике создана оригинальная типология конструкций обусловленности обширного комплекса функционально-семантических

категорий (ФСК) в современном русском языке. Данная концепция целенаправленно и доказательно раскрывает основные принципы и аспекты построения семантического пространства обусловленности (ФСК причины, ФСК следствия, ФСК условия, ФСК уступки, ФСК цели) в современном русском языке.

Результаты деятельности созданной на кафедре научной школы «Функциональная грамматика современного русского языка в прикладном аспекте» составляют научно-методическую базу для преподавания русской грамматики в иностранной аудитории. В научных исследованиях кафедры в ракурсе обучения иностранных учащихся русской грамматике представлено многоаспектное системное описание ФСК причины, следствия, условия, уступки, побуждения, отрицания, пространства, изданы монография «Функциональная грамматика: блок обусловленности в современном русском языке»[9] и учебное пособие «Русская грамматика в таблицах»[10], готовится к изданию «Функциональная грамматика современного русского языка в прикладном аспекте».

Одним из наиболее значимых проектов кафедры является инновационный проект «Теория учебника по русскому языку как иностранному нового поколения», представляющий собой разработку оригинальной концепции учебника интерактивно-коммуникативного типа по русскому языку для иностранных учащихся. Названный проект призван обеспечить внедрение инновационных педагогических технологий в учебный процесс. Основные положения концепции (рассмотрение учебника в рамках триады «реальный мир — учебник — учебный процесс», четко структурированная модель тематической организации учебника, пространственно-временная парадигма, «сюжетный каркас») и ее принципы (принцип интерактивности, принцип энциклопедизма, принцип вариативности) легли в основу 20 учебных пособий («PAIVAA! Вы говорите по-русски?», «В России — по-русски!», «Окно в мир русской речи», «Актуальный разговор», «Мы учимся в Герценовском университете» и др.).

Концептуальным стержнем учебника нового поколения является принцип интерактивности, который рассматривается как взаимодействие автора учебника и иностранных студентов: воздействие автора на обучаемых («непосредственное обращение к учащимся и опосредованное воздействие, через межперсонажную коммуникацию героев учебника»[11], с которыми идентифицируют себя обучаемые) и воздействие обучаемых на автора учебника, проявляющееся в облигаторности учета автором национально-культурных особенностей обучаемых.

Таким образом, основные направления научной деятельности кафедры, концептуально значимые для оптимизации учебного процесса, сыграли немаловажную роль в инновационном развитии доминантных позиций теории и методики обучения русскому языку как иностранному. Учет этих позиций в педагогическом процессе позволяет создать

необходимые условия для вторичной социализации инофонов, подготовить их к конструктивному, адекватному диалогу с представителями российского социума, к актуальному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Теремова Р. М., Гаврилова В. Л.* Человек и мир его общения: читаем, размышляем, дискутируем: учебное пособие по русскому языку для иностранцев. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 157 с.

[2] *Теремова Р. М., Гаврилова В. Л., Белоус Б. С. и др.* По-русски в Петербурге! Интенсивный курс русского языка для иностранных студентов. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 488 с.

[3] *Теремова Р. М., Гаврилова В. Л., Игошина О. А. и др.* Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. 256 с.

[4] *Теремова Р. М.* Учебное пособие по лингвокультурологии: опыт концептуально-методического анализа // Мир русского слова. 2018. № 1. С. 90.

[5] *Теремова Р. М., Гаврилова В. Л.* Традиции в России: вчера, сегодня, завтра: учебное пособие по русскому языку для иностранцев. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 350 с.

[6] *Теремова Р. М.* В мире прекрасного: Эрмитаж: учебное пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021.

[7] *Теремова Р. М., Гаврилова В. Л.* Приглашаем к путешествию: пригороды Санкт-Петербурга. Ленинградская область: учебное пособие по русскому языку для иностранцев. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 230 с.

[8] *Теремова Р. М.* «Красуйся, град Петров»: лики Санкт-Петербурга: учебное пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык. СПб.: Северная звезда, 2016. 270 с.

[9] *Теремова Р. М.* Функциональная грамматика: блок обусловленности в современном русском языке. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 284 с.

[10] *Теремова Р. М.* Русская грамматика в таблицах: учебное пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. 133 с.

[11] *Теремова Р. М.* Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и ее реализация в учебном процессе // Мир русского слова. 2013. № 2. С. 97.

Gavrilova, V. L.; Teremova, R. M.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia

Korotyshev, A. V.

MAPRYAL Secretariat, Russia

WAYS AND PROSPECTS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses a modern model of teaching foreigners the Russian language, which contributes to the optimization of the educational process on a communicative-interactive basis in line with the dialogue of cultures. Innovative scientific projects aimed at solving the problems of theory and methodology of teaching Russian as a foreign language are described. The implementation of the main provisions and principles of these projects in the practice of teaching the Russian language to foreign students is presented.

Keywords: communication-oriented learning; communicative-culturological paradigm; functional grammar; textbook of interactive-communicative type; the principle of interactivity.

Ганапольская Елена Владимировна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

eganapolskaya@mail.ru

Гу Хонфэй, Сюй Ци

Сямэньский университет, Китай

hongfeigu@126.com, xqkh@163.com

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАЧАЛЬНОГО КУРСА УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА ДЛЯ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ НЕПЕРЕВОДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ КНР

В вузах КНР в программу обучения студентов-русистов третьего года обучения и старше включен предмет «Устный последовательный перевод». Для его учебно-методического обеспечения авторами статьи был написан учебник, в котором особое внимание было уделено лингвистическим характеристикам текстового материала. Учебные материалы создавались с учетом лексического минимума по русскому языку для третьего года обучения в китайском вузе и российских «Стандартов по русскому языку как иностранному (А2–В1)».

Ключевые слова: устный последовательный перевод; русский язык как иностранный; учебник; лингвистические основы; переводческое аудирование; говорение.

В последние годы в программу обучения студентов-русистов КНР включен курс устного перевода. Эта дисциплина является частью «Всекитайского государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности “Русский язык” (уровень бакалавриата)». Для ее учебно-методического обеспечения авторами данной статьи было создано «俄汉口译教程 (Учебное пособие по переводу с русского языка на китайский)» в двух частях, первая из которых вышла в свет в издательстве FLTRP в начале 2023 года.

Прежде чем говорить о лингвистических основах этой книги, следует кратко охарактеризовать **целевую аудиторию и объем учебного времени**, которое отводится на этот курс. В Сямэньском университете, где разрабатывался и проходил апробацию курс, он преподается бакалаврам и магистрантам. Учебник представляет собой практикум и создавался прежде всего для бакалавров, но может быть использован и на начальном этапе обучения магистрантов. Курс устного перевода для бакалавров является элективным и преподается в течение одного года 2 часа в неделю учащимся третьего года обучения, т. е. всего 66 часов. Так как, согласно Всекитайскому стандарту, цель курса — научить студентов осуществлять устный перевод с русского языка, а также эффективно использовать языковые стратегии с целью улучшения качества обучения[1], рассматриваемый нами учебный курс включает в себя элементы двух учебных дисциплин — собственно курса устного последовательного перевода и общего курса русского языка, которые являются взаимодополняющими.

Итак, устный последовательный перевод начинают преподавать студентам-русистам непереводческих специальностей, достигшим уровня А2+ — В1, у большинства из которых навыки аудирования и говорения еще не сформированы в достаточной степени. Это значит, что обучение аудированию, говорению и лингвистической работе с текстом идет одновременно в рамках курса перевода и общего курса русского языка.

График изучения дисциплины, представленный выше, предполагает большое количество самостоятельной работы во внеурочное время. Основной перечень упражнений, направленных на формирование начальных умений устного последовательного перевода, подробно изложен Р. К. Миньяр-Белоручевым в книге «Устный последовательный перевод» (М., 1969). При создании системы упражнений учебника, о лингвистических основах которого пойдет речь в статье, авторы опирались на эту книгу, а также на практический курс перевода с французского языка (после двух лет обучения этому языку) того же автора[2], общие положения теории перевода и практические рекомендации, изложенные в трудах российских и зарубежных переводоведов[3], а также методику преподавания русского языка как иностранного.

Практика показала, что несмотря на недостаточный уровень сформированности навыков аудирования и говорения у студентов третьего года обучения русскому языку для обучения последовательному переводу, он все же достаточен для изучения основ данного вида переводческой деятельности, для формирования базовых переводческих навыков и умений. Однако это возможно только при условии жесткого отбора языкового материала и организации на его основе системы упражнений. Отказ от тщательного отбора приведет к невозможности организации устного перевода со слуха: занятия превратятся в чтение и анализ текстов разного уровня сложности с целью разбора нюансов перевода тех или иных языковых единиц. Признавая несомненную пользу такого анализа, авторы учебника в целом стремились избежать подобного подхода, поставив перед собой цель научить студентов достаточно точно переводить со слуха тексты «ограниченного лексического наполнения», но с сохранением их смысла и интенций говорящего, а также формулы речевого этикета.

Перейдем непосредственно к рассмотрению языкового материала, легшего в основу системы упражнений учебника.

1. **Тематический принцип** отбора текстов. Тексты, служащие основой для упражнений, были отобраны по нескольким основным темам (туризм, путешествия, образование и наука, профессии и карьера, конференции, выставки), которые связаны между собой и все, за исключением двух последних, изучаются на этом этапе обучения в общем курсе русского языка[4], т. е. полностью интегрированы в процесс обучения.

2. **Виды текстов** в учебнике. В учебнике представлены тексты как письменной, так и устной форм речи, монологи и диалоги. Цель письмен-

ных текстов в учебнике — предпереводческий анализ текста (например, анализ лексических и синтаксических средств связи, выявление опорных слов, работа с прецизионной лексикой и т. п.) и обучение некоторым его трансформациям (например, компрессии). Количество текстов, представленных только в устной форме, к концу учебника постепенно возрастает.

Что касается функционально-смысловых типов речи, то в учебник включены преимущественно описание и повествование, что определяется тематикой текстов. Отдельную группу составляют тексты, содержащие формулы речевого этикета, используемые в разных коммуникативных ситуациях. Жанровое разнообразие текстов достаточно велико: сообщение о каком-либо событии, начало и завершение выступления официального лица при открытии мероприятия, выступления участников конференции или ярмарки, фрагмент экскурсии, интервью, беседа, репортаж, рекламные видеоролики и др. По объему и степени лингвистической обработки тексты для аудирования делятся на три вида: учебные микротексты (1–2 предложения); адаптированные тексты; неадаптированные тексты.

3. Ориентация на **лексический минимум** третьего года обучения[5]. Тексты учебника по своему лексическому наполнению соответствуют в части 1 словарю учебников «Восток–1, 2, 3, 4», в части 2 — словарю учебников «Восток 5, 6», а также словнику (лексика активного запаса) «Словаря для подготовки к экзамену по русскому языку 4 уровня»[6]. Количество незнакомых слов в текстах учебника не превышает 2–3%. Незнакомые слова, необходимые для понимания текста со слуха и его перевода, в целях экономии учебного времени даются в упражнении с переводом на китайский язык. В части 1 учебника нередко переведены все незнакомые слова, так как в большинстве случаев реальный активный запас учащихся меньше требуемого для этого этапа обучения. Кроме того, перед студентами ставятся совершенно новые задачи, что само по себе создает значительные трудности, в том числе и психологические.

Сложность текстового материала от начала к концу учебника постепенно возрастает. Однако, несмотря на то, что третий год обучения русскому языку в Китае характеризуется чрезвычайно интенсивным набором лексического материала в рамках не только общего курса, но и различных дополнительных курсов (русская литература, аудирование новостных программ и видеофильмов, письмо и некоторые другие), текстовые материалы учебника подготовлены с учетом лексического минимума только основного курса. Это позволяет за счет многократного повторения превратить «декларируемый» активный словарный запас в реальный и автоматизировать в рамках этого словарного минимума навыки устного последовательного перевода.

Языковой материал упражнений предполагает также работу над изучением и переводом прецизионной лексики, особенно цифр, дат и географических названий. При работе с переводом географических названий авторы столкнулись с рядом сложностей.

4. **Языковые параметры текстов для обучения переводческому аудированию студентов уровня А2–В1.** Все тексты являются аутентичными[7] и отобраны (адаптированы) с учетом требований к аудированию согласно «Стандартам обучения русскому языку как иностранному» (А2–В1)[8]. При обучении аудированию текстов на русском языке общее количество слов в тексте для уровня А2 должно составлять 300–400, а количество незнакомых слов — 1,5–2%; для уровня В1 соответственно — 300–400 слов и до 1,5% единиц незнакомой лексики.

Авторы пособий по переводу обращают особое внимание на темп речи диктора. С точки зрения сложности перевода аудиотексты делят на тексты с «искусственной», контролируемой скоростью (<100 слов/мин.), «лёгкой» скоростью (100–120 слов/мин.), «умеренной» скоростью (120–140 слов/мин.), «неудобной для перевода и утомительной (challenging)» скоростью (140–160 слов/мин.), «сложной» даже для специалистов скоростью (>160 слов/мин.) и «невозможной» скоростью, когда даже квалифицированные профессиональные переводчики могут испытывать перегрузку (например, при переводе телевизионных предвыборных дебатов между несколькими хорошо подготовленными кандидатами)[9].

В нашем учебнике представлены звучащие материалы нескольких типов: записанные профессиональными дикторами, т. е. имеющие «искусственную» скорость, профессиональные и непрофессиональные аудио- и видеозаписи (фрагменты радиопередач, подкастов, любительские видеоматериалы из Интернета и т. п.) с «легкой» скоростью, изначально не предназначенные для перевода.

Для перевода со слуха аудиоматериалы были отобраны с учетом требований Стандартов по русскому языку как иностранному А2 и В1 (нижний предел, 170–200 слогов/мин., т. е. примерно 50–65 слов/мин.) и среднего темпа речи (верхний предел, не превышает 250–255 слогов/мин.[10], т. е. примерно 65–85 слов/мин). Некоторые аудиоматериалы в учебнике имеют более высокую, но при этом умеренную скорость. Они использовались для обучения переводческому аудированию.

Для создания упражнений по абзацно-фразовому переводу также учитывалась длина текстовых фрагментов: она не превышает 30–50 слогов, а объем всего переводимого текста в среднем составляет 75–100 слогов[11].

Отобранные для перевода со слуха тексты не содержат незнакомых студентам грамматических конструкций и значений. Трудности для перевода связаны преимущественно с грамматическими (эллипсисом или, наоборот, избыточностью речи, отсутствием завершенности некоторых высказываний и т. п.) и фонетическими (нечеткостью произнесения некоторых слов, разными голосами, разным темпом речи, степенью кодифицированности речи говорящего и т. п.) особенностями устной речи.

С точки зрения структуры и содержания в пособие включены тексты (или фрагменты текстов), имеющие четкую логическую структуру, смысловую законченность и содержащие конкретно-фактический материал.

Некоторые тексты были специально созданы (или отобраны) с учетом их доступности для визуализации. Кроме того, в учебник был включен ряд аудиотекстов, содержащих эмоционально-оценочные высказывания (например, выражение восторга), так как тексты такого рода представляют для учащихся этого уровня наибольшую трудность при переводе. Речь идет не только о том, что студенты не могут адекватно перевести высказывание, сохранив интенции говорящего и эмоциональную оценку, но и о том, что они при аудировании настолько поглощены запоминанием фактического материала, что вообще «не слышат», высказываний, содержащих эмоциональную оценку.

5. **Языковые характеристики учебных материалов с учетом уровня сформированности навыков говорения у студентов уровня A2–B1.**

Навыки говорения на этом этапе, и особенно в начале учебного года, развиты мало. Так, учащиеся могут продуцировать монологические высказывания на ограниченное количество тем на основе ранее изученных модельных текстов. Вариативность языкового выражения одной и той же мысли практически отсутствует: многие учащиеся оперируют ранее заученными фразами, избегая построения собственных предложений с применением имеющихся у них знаний грамматики и лексики. Более того, наблюдается неустойчивое знание лексики: студенты путают созвучные слова, с трудом вспоминают слова активного запаса при попытке продуцирования собственного высказывания и т. п.

Строгий отбор текстового материала в соответствии с лексическим минимумом этого уровня позволяет многократно повторить слова активного запаса. Большое внимание уделяется набору новой лексики, необходимой для перевода сообщений на заданные темы, и автоматизации навыка перевода этой лексики (например, упражнение на перевод в паузу слов и словосочетаний на русском и китайском языке попеременно), а также работе над поиском переводческих эквивалентов (сравнение переводов и выявление сложных для перевода единиц).

Ряд лингвистических умений и навыков, необходимых для обучения устному переводу, формируется у студентов впервые именно на занятии по устному переводу (например, навык компрессии текста, изучение лексических и синтаксических средств связи предложений в тексте, пересказ текста с изменением порядка следования предложений в нем и др.), поэтому в пособие включены упражнения для их отработки.

Объем статьи позволяет лишь кратко перечислить языковые особенности текстового материала, легшего в основу начального курса устного перевода для китайских учащихся 3-го года обучения в непереводческих вузах и необходимых для создания на его основе упражнений для формирования начальных навыков устного последовательного перевода. В действительности же материал каждого конкретного упражнения в учебнике тщательно отобран с учетом той языковой работы, которую предстоит сделать студенту, выполняя перевод или готовясь к нему, и степени ее посильности для учащегося.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гу Хонфэй.* Новый стандарт, новое мышление: построение и развитие системы обучения устному переводу с русского языка в китайских вузах // Мир русского слова. 2017. № 3. С. 100–105.

[2] *Миньяр-Белоручев Р. К.* Последовательный перевод: теория и методы обучения. М.: Воениздат, 1969; *Миньяр-Белоручев Р. К.* Французский язык. Курс устного перевода: учеб. пособие для вузов). 2-е изд. М.: Экзамен, 2005.

[3] *Фалалеев А., Малофеева А.* Упражнения для синхрониста. Зеленое яблоко. Самоучитель устного перевода с английского языка на русский. СПб.: Перспектива: Юникс, 2014; *Setton R., Dawrant A.* Conference Interpreting. A Complete Course. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. “Benjamins Translation Library”. Vol. 120, 2016 и др.

[4] В большинстве вузов КНР обучение русскому языку ведется по учебнику «Восток» (книги 3-6).

[5] См. об этом подробнее в статье: *Ганапольская Е. В.* Критерии отбора текстов для учебника «Начальный практический курс устного последовательного перевода» (русский и китайский языки) // Слово. Грамматика. Речь: Материалы VII Межд. научн. конф. «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного»: Москва, филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 28–30 ноября 2019 г. М.: МАКС Пресс, 2019. Вып. 20. С. 106–108.

[6] Гаодэн сюэсяо эюй чжуанье сы цзи каоши би бэй, цыхуэй пянь [Словарь для подготовки к сдаче экзамена по русскому языку 4-го уровня в высших учебных заведениях] / Мэн Чжаолэй, Чжан Тинсюань (гл. ред.); Ван Линь (сост.). Пекин, 2011 (高等学校俄语专业四级考试必备, 词汇篇/ 孟昭蕾, 张廷选主编; 王琳等编. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011).

[7] Учебные микротексты представляют собой аутентичные тексты, подвергшиеся максимально возможной адаптации.

[8] Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. М.; СПб.: Златоуст, 2001; Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999.

[9] *Setton R., Dawrant A.* Conference Interpreting. A Trainer’s Guide. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. “Benjamins Translation Library”. Vol. 121, 2016. P. 52.

[10] *Миньяр-Белоручев Р. К.* Последовательный перевод: теория и методы обучения. М.: Воениздат, 1969. С. 10.

[11] Там же. С. 163–164.

Ganapolskaya, E. V.

Saint Peterburg State University, Russia

Gu Hongfei; Xu Qi

Xiamen University, China

LINGUISTIC FOUNDATION OF THE INITIAL COURSE OF CONSECUTIVE INTERPRETING FOR CHINESE STUDENTS STUDYING RUSSIAN AND NOT SPECIALIZING IN INTERPRETING

The authors argue that currently the third year (and upper) Russian language students of the universities of China study Consecutive Interpreting Course. The authors of the article wrote a textbook where they pay special attention to the language characteristics of the educational materials. Texts for practicing interpreting were chosen and adopted in accordance with basic dictionary for 3d year Russian and Russian “Standards for Russian as a foreign language (levels A2–B1)”.

Keywords: consecutive interpreting; Russian as a foreign language; textbook; linguistic foundation; listening; speaking.

Гербик Людмила Францевна

Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь

lgerbik@mail.ru

УЧЕБНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПУБЛИКАЦИЙ НА САЙТАХ БЕЛОРУССКОГО ПОСОЛЬСТВА В РОССИИ И РОССИЙСКОГО ПОСОЛЬСТВА В БЕЛАРУСИ

Сайт посольства — важный информационный ресурс публичной дипломатии для представления страны мировой общественности. Тексты публикаций на сайтах белорусского посольства в России и российского посольства в Беларуси характеризуются тематическим и жанровым разнообразием, имеют четкую структуру, написаны нормативным языком, снабжены системой гиперссылок. Это дает возможность эффективно использовать тексты указанных информационных ресурсов при обучении русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; цифровая дипломатия; сайт посольства; поликодовый текст.

Иностранные студенты являются, как правило, активными посетителями сайта посольства родной страны и сайтов посольств тех стран, в которых получают образование. На этих цифровых площадках можно найти информацию, связанную с оформлением виз, получением консультаций и другими вопросами. Вместе с тем, сайты посольств и их ведомственные аккаунты, функционирующие в открытом доступе, рассчитаны на широкую читательскую аудиторию. Здесь, как правило, размещается красочно оформленная информация об аккредитующей стране, представлены новостные сообщения, имеются анонсы выставок и фестивалей, даются объявления о приеме на работу, проводятся фотоконкурсы, викторины, в аккаунтах обсуждаются новости, рассказывается об увлечениях молодежи, о национальных традициях, о национальной кухне, сообщается о проводимых посольством мероприятиях.

На всех сайтах белорусских и российских посольств за рубежом в той или иной степени представлены материалы о родной (аккредитующей) стране, о взаимодействии со страной пребывания посольства. Представление родной страны на страницах сайта посольства соответствует его институциональным представительским функциям. Не вся деятельность дипломатических служб является гласной, публичной. Но, исходя из текста Венской конвенции о дипломатических сношениях от 18 апреля 1961 года, которая определяет цели и функции работы дипломатических представительств стран-членов ООН, можно утверждать, что значительная часть работы диппредставительства предполагает именно публичную деятельность. Сайт посольства — важный информационный ресурс публичной дипломатии для представления страны мировой общественности.

Язык современной публичной дипломатии отличается от традиционного дипломатического языка, то есть языка официальных международных документов и протокольных мероприятий. Практически все исследователи в области публичной дипломатии отмечают наличие элементов медиадискурса в современной дипломатической коммуникации — как письменной, так и устной.

Публикации на страницах сайтов белорусского посольства в России[1] и российского посольства в Беларуси[2] характеризуются доступностью языка, красочностью оформления, большим количеством маркеров структурирования информации, облегчающих поиск информации, обилием гиперссылок на дополнительные источники. Главные страницы сайтов структурированы таким образом, что одни материалы даются в горизонтальных рядах, другие расположены вертикально. Это членит информационное пространство на удобные для восприятия фрагменты. Названия и расположение рубрик, их графическое оформление, иллюстрации служат определенными ориентирами для целевых групп адресата — например, студентов, туристов, инвесторов, экспортеров.

Выделим особенности текстов, размещенных в открытом доступе на сайтах российских и белорусских посольств, которые делают их особенно привлекательными для использования на учебных занятиях при обучении РКИ как в моно-, так и в многонациональных учебных группах.

Тексты, размещенные на рассматриваемых сайтах, четко структурированы; информация по каждой теме открывается по гиперссылкам в несколько этапов, то есть дается определенными порциями, что очень удобно при организации учебной работы с текстом. Функции гиперссылок нередко выполняют анонсы текстов или иллюстрации, снабженные короткими, но информативными надписями. Немаловажным является также высокое качество фото-, видео- и аудиоматериалов на сайтах официальных дипломатических организаций России и Беларуси.

Имея характеристики современных конвергентных медиа, публикации на страницах сайтов белорусских и российских посольств сохраняют, вместе с тем, важнейшие черты дипломатического стиля: нормативность, логичность, четкость и ясность.

Невербальный компонент поликодовых текстов часто строится на совмещении символов национальной и интернациональной семиотической системы. Знаковым может становиться особое графическое и цветовое выделение текста или его части, использование иконических знаков, фотографий, рисунков, коллажей, музыки, видео и других средств выразительности. Работа с поликодовыми веб-текстом, снабженным гиперссылками, позволяет индивидуализировать задания и выстраивать учебное занятие в соответствии начальным уровнем языковой подготовки студентов. Особую ценность для тех, кто изучает иностранный язык, представляет и то, что на сайтах имеется автоматический переключатель

языков и поисковая система. Благодаря этому учащийся может самостоятельно проверять свои знания, контролировать уровень владения языком, составлять двуязычный словарь по интересующей его тематике.

Все эти характеристики публикаций позволяют использовать материалы сайтов посольства в учебных целях при обучении русскому языку иностранных студентов как в Российской Федерации, так и в Беларуси, где приняты два государственных языка — белорусский и русский.

Публичная дипломатия реализуется в различных формах, например, как культурная, спортивная, экономическая и даже кулинарная дипломатия. Ориентация на разнообразные целевые аудитории массового адресата обусловливает тематическое многообразие, многожанровость, полидискурсивность публикаций на страницах сайтов посольств Российской Федерации и Республики Беларусь. Презентационные материалы о стране — России и Беларуси — обладают высоким лингвострановедческим потенциалом. Богатый иллюстративный фото- и видеоматериал позволяет совершить виртуальные экскурсии, лучше понять культуру страны изучаемого языка.

В качестве примеров приведем перечни текстов в нескольких рубриках сайта белорусского посольства.

> Рубрика «Туризм в Беларуси»: «Что можно посмотреть в Беларуси: основные достопримечательности», «Беларусь разносторонняя: виды туризма», «50 вещей, которые нужно сделать в Беларуси», фотогалерея «Беларусь: прекрасные мгновения», «Праздники и фестивали Беларуси (календарь на 2023 год)».
>
> Рубрика «Экспортерам»: «Белорусская универсальная товарная биржа», «Национальный центр маркетинга и конъюнктуры цен», «Инвестиционные предложения», «Календарь выставок в Беларуси», «Белорусские предприятия-экспортеры».
>
> Рубрика «Инвесторам»: «Страна, открытая для инвесторов», «Бренды Беларуси», «Преференциальные режимы», «Парк высоких технологий», «Индустриальный парк „Великий камень“», «Свободные экономические зоны», «Продажа акций».

Сайт посольства России предлагает не только познавательные тексты, но и аудиолекции, викторины, конкурсы, тесты; действует дискуссионный исторический клуб, что обеспечивает диалогичный характер коммуникации на цифровой площадке российской дипломатии. Один только перечень онимов, представленных в названиях публикаций и в самих текстах, может стать основой для составления справочника по истории России в учебных целях. Названия публикаций ясно и непротиворечиво указывают на содержание самих публикаций, служат ориентирами в информационном пространстве сайта и каждой его рубрики. Например, в разделе «История России» представлен «Курс „История за 1 минуту“», где предлагаются видеолекции о Петре I, о Л. Н. Толстом, о Первой Мировой войне, о И. В. Сталине, о Генералиссимусах, о воеводе Шеине, об Афганской войне и многие другие. В этом же разделе разме-

щены видеоучебники по истории России, а также специальный подраздел «История за пределами учебников с Владимиром Мединским», лекторий «Исторические субботы».

Раздел, представленный на главной странице как «Russia Travel», содержит гиперссылки на тексты и видеоматериалы под общим названием «Путешествия — лучший способ быть вместе», где представлены видеоэкскурсии «От Коломны до Сергиева Посада: Древние кремли, необычные церкви и уютные усадьбы», «На авто по Ярославии — бесконечная Волга, старинные усадьбы и уютные музеи. Маршрут для перезагрузки после шумных мегаполисов», «Древние монастыри, необычные выставки и музейные раритеты: автотур по достопримечательностям Золотого кольца. Уникальные музеи и необычные факты про обычные вещи», «Космическая романтика под звездным небом в Калуге. Усадьбы, арт-пространства, заповедники и музеи», «Липецкая область: Змей Горыныч, домик Петра I и ставка Тамерлана. Едем на самый первый российский курорт в гости к сказочному дракону» и многие другие. Заголовки публикаций в разделе «Открой для себя новые маршруты» сопровождаются интерактивными пометами *Хочу! / Да! / Поехали! / Это для меня,* что вносит элементы неформального общения в академической среде при использовании данных материалов на учебных занятиях.

Опросы, которые проводятся на сайте, касаются различных тем и также могут быть использованы на занятиях в рамках коммуникативного метода обучения. Приведем примеры:

- *Как вы относитесь к иностранным заимствованиям в русском языке? (Положительно / Положительно, если они не подменяют собой укоренившиеся слова / Отрицательно).*
- *Бывали ли вы в Троице-Сергиевой лавре? (Да / Нет, но очень хотел(а) бы побывать / Нет, не очень интересуюсь туризмом по религиозным местам).*
- *Как вы оцениваете вклад отечественных учёных в мировую науку? (Как весьма значительный / Как немалый, но не особо значительный / Как не очень большой).*

Такие элементы медиадискурса, как языковая игра, политическая афористика и разнообразные сложные риторические приемы эмоционального воздействия, как правило, не используются на сайтах российских и белорусских посольств, что облегчает их понимание иностранными читателями. При этом активное употребление в текстах конструкций *мы-/ вы*-дискурса создает установку на диалог, а наличие профессионально подготовленных материалов для организации викторин, конкурсов и т. п. позволяет преподавателю включать игровые элементы в занятия по русскому языку как иностранному.

Широкое применение стратегий и тактик митигации (т. е. коммуникативного смягчения) отличает дипломатический дискурс от дискурса политического, в котором могут быть ярко проявлены агональные семантические оппозиции. Данный фактор также позволяет использовать

публикации рассматриваемых сайтов посольств в учебных целях на занятиях по РКИ в моно- и многонациональных группах учащихся.

В заключение отметим, что публикации, размещенные на страницах сайтов белорусского посольства в России и российского посольства в Беларуси, могут успешно использоваться для формирования языковой и межкультурной компетенции иностранных учащихся в академической среде.

Характерные черты публикаций на страницах указанных сайтов, которые делают их приемлемыми для использования в учебном процессе в группах иностранных студентов при обучении РКИ: тематическое разнообразие, простой и ясный язык публикаций и его соответствие литературным нормам, отсутствие вербальной агрессии, проявление уважительного отношения к читателю, высокое качество фото-, видео- и аудиоматериалов, интернациональная и национальная компонента поликодовых текстов, четкое структурирование информации, порционная подача информации, возможность расширения информации текста за счет гипертекстовых переходов. Отсутствие таргетированных интернет-сообщений позволяет обращаться к материалам сайта посольства без угрозы возникновения рекламного «информационного шума» при неограниченном числе обращений к данному интернет-ресурсу.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Посольство Республики Беларусь в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Сайт МИД Республики Беларусь [сайт]. [Минск, 2023]. — URL: https://russia.mfa.gov.by/ru/ (дата обращения: 18.04.2023).

[2] Посольство Российской Федерации в Беларуси [Электронный ресурс]. [Электронный ресурс] // Сайт МИД России [сайт]. [М., 2023]. — URL: https://belarus.mid.ru/ru/ (дата обращения: 18.04.2023).

Gerbik, L. F.

Belarusian State University, Republic of Belarus

EDUCATIONAL POTENTIAL OF PUBLICATIONS ON THE WEBSITES OF THE BELARUSIAN EMBASSY IN RUSSIA AND THE RUSSIAN EMBASSY IN BELARUS

The author argues that embassy's website is an important information resource of public diplomacy for representing the country to the world community. The texts of publications on the websites of the Belarusian Embassy in Russia and the Russian Embassy in Belarus are characterized by thematic and genre diversity, have a clear structure, are written in a normative language, and are provided with a hyperlink system. This makes it possible to effectively use the texts of these information resources when teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language; digital diplomacy; embassy website; polycode text.

Гольберг Инна Михайловна,
Живодрова Татьяна Алексеевна,
Корпечкова Елена Владимировна

Московский педагогический государственный университет, Россия

im.golberg@mpgu.su; ta.zhivodrova@mpgu.su; ev.korpechkova@mpgu.su

ЭЛЕМЕНТЫ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ЯЗЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается сравнительно-сопоставительный анализ русского и иностранных языков на примере изучения двух разделов («Морфология» и «Фонетика») дисциплины «Русский язык», реализуемой в процессе подготовки учителей начальных классов на уровне высшего образования. Авторы приводят методику изучения сходств и различий грамматического и фонетического строя разных языков.

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительный анализ; морфология; фонетика; язык.

Человечество исторически многоязычно. Изучение языка того или иного этноса способствует пониманию его лингвокультурного своеобразия[1]. Сравнительно-сопоставительный анализ русского и иностранных языков может входить не только в состав специальных курсов на уровне высшего педагогического образования, но и выступать средством освоения таких дисциплин в рамках подготовки учителей начальных классов, как «Русский язык» и «Иностранный язык». Покажем это на примере изучения двух разделов («Морфология» и «Фонетика») дисциплины «Русский язык», преподаваемой на факультете начального образования Института детства Московского педагогического государственного университета.

Так, важной задачей изучения морфологии является освоение студентами таких понятий, как «грамматическое значение», «грамматическая категория», «способ выражения грамматического значения». И одним из возможных путей изучения этих понятий является сопоставление соответствующих явлений в разных языках, поскольку набор грамматических значений/категорий в каждом языке уникален[2]. Такой метод работы, разумеется, предполагает знание преподавателем того, какими именно языками (кроме русского) владеют учащиеся в конкретной группе студентов. Как правило, мы получаем довольно большой набор языков, принадлежащих разным языковым семьям.

В качестве примера перечислим языки, которые называли обучающиеся на факультете начального образования за последние 5–7 лет. Индоевропейская языковая семья: украинский, белорусский; английский, немецкий; французский, испанский, итальянский, румынский; армянский. Финно-угорская языковая семья: мордовский. Тюркская

языковая семья: азербайджанский, казахский, киргизский, татарский, турецкий, узбекский, чувашский. Семито-хамитская языковая семья: арабский, иврит. Сино-тибетская языковая семья: китайский язык. Корейский язык. Кавказские языки: грузинский, даргинский.

Конечно, количество изучающих/знающих тот или иной иностранный язык в каждой конкретной группе разное. Например, английский, как правило, называют всегда, и представление о нем имеют многие студенты, а есть языки, которыми владеет лишь один студент в группе, но для нашей работы этого достаточно. Когда языки определены, студенты вместе с преподавателем составляют «языковую карту студенческой группы», активизируя тем самым знания о языковых семьях, группах и т. д. К такой «языковой карте группы» преподаватель и обучающиеся будут обращаться каждый раз, когда приступают к изучению той или иной грамматической категории русского языка.

Например, при изучении грамматической категории рода имен существительных мы выясняем, что в английском, турецком, татарском и армянском языках отсутствуют родовые классы, а в арабском и иврите данная категория состоит из меньшего количества граммем (только мужской и женский род). Также мы обсуждаем, что одно и то же слово в разных языках может принадлежать к разным родам (ср. русский и немецкий; русский и итальянский). Грамматическая категория числа существительных в современном русском языке состоит из двух компонентов, как и в современном английском, а в семито-хамитским языках — из трех компонентов (есть двойственное число). Также различается грамматическая категория падежа и количество падежных форм существительных.

Еще один примером языковых различий является грамматическая категория времени, а также количество глагольных форм (в русском — 4 формы, в английском — 12, в иврите — 3, в китайском — 1). Отдельно остановимся на сходствах и различиях в грамматической категории времени в русском и английском языках. Вопреки убеждению некоторых обучающихся, в английском языке, как и в русском, три *времени*: настоящее *'Present'*, прошедшее *'Past'*, будущее *'Future'*. Однако в рамках каждого времени существуют по 4 глагольные формы — Indefinite (Simple), Progressive (Continuous), Perfect, Perfect Progressive (Continuous). Например, на русском языке мы используем одну глагольную форму в разных ситуациях: «Учитель *пишет* на доске» (сейчас) и «Учитель часто *пишет* на доске». На английском языке мы используем разные глагольные формы: «The teacher *is writing* on the blackboard» (Present Progressive) и «The teacher often *writes* on the blackboard» (Present Indefinite).

Сопоставление русского и иностранных языков не исчерпывается изучением раздела «Морфология». При изучении университетского курса

русского языка студенты часто сталкиваются с проблемами, причиной которых является отсутствие систематического курса фонетики в школе. В средней и старшей школе внимание этому разделу часто уделяется по остаточному принципу, вследствие чего многие первокурсники начинают изучение звуковой системы русского языка практически с нуля. Тем не менее фонетика — один из ключевых разделов для будущего учителя начальной школы, также являющийся базой для изучения методики преподавания русского языка. Многие явления фонетики русского языка становятся более наглядными и понятными, если есть возможность рассматривать их в сравнении с другими известными студентам языками. Остановимся на некоторых примерах.

Различение ударных звуков языка, соотносимых с буквами, не представляет сложности для студентов, однако для многих неочевидно звучание редуцированного, который традиционно в русской фонетике обозначается *ъ* (ер). Однако если сообщить аудитории, что в международной фонетической транскрипции этот звук обозначается *ə* (шва), большинство студентов легко могут соотнести его с произношением артикля в английском языке, например *a table* [ə ˈteɪbᵊl]. Студенты, знающие армянский язык, также могут привести примеры слов с этим звуком, имеющим в армянском языке статус фонемы и буквенное обозначение — ը. В большинстве других языков шва встречается в потоке речи, но, как и в русском, не имеет статуса фонемы.

Гласные в окружении мягких согласных в русском языке подвержены явлению аккомодации и на слух воспринимаются иначе, чем гласные в окружении твердых (ср. произношение *м*[а]*к*, где ударный гласный находится между твердыми согласными, и тот же звук между мягкими в слове *м*[ä]*ч*), что является причиной грубых ошибок в студенческих работах — в транскрипции эту разницу часто пытаются передать с помощью /j/: *м*[йа]*ч*, *кастр*[йу]*ля*.

Такое явление, как аспирация, напротив, не свойственно русскому языку, но характерно для английского языка. Согласные [p], [t], [k] произносятся с дополнительным усилием, шумом, похожим на придыхание, в момент перехода к последующему гласному звуку. При этом аспирация отсутствует, если перед указанными согласными произносится [s] или после них идет согласный звук.

Важным для изучения, а также для дальнейшего преподавания языка, в частности орфографии, является понимание закономерностей редукции гласных звуков. Литературный русский язык характеризуется *аканьем* в области произношения безударных гласных после твердых согласных и *иканьем* — после мягких согласных. Это явление часто вызывает затруднения. Типичные ошибки в транскрипции — *р*[аъ]*бина*, [йаъ] *вился* и подобные. Иллюстрировать это явление можно «от противного»: привести пример произношения южнорусских якающих говоров (под-

твердить это могут студенты из Брянской, Рязанской, Тульской, Орловской, Курской, Белгородской, Воронежской областей): «А у нас в *Р[а^ъ]зани*, грибы с глазами, их *[йа^ъ]дать*, они *[ɣл'а^ъ]дять*». Можно обратить внимание, что в некоторых говорах [*а*] произносится на месте всех гласных неверхнего подъема, в то время как в литературном языке в этой позиции произносится [*и*]. Кроме того, студенты, знакомые с белорусским языком, расскажут об аканье и яканье, зафиксированном орфографией: *вясна*, *вядро*, *каласок* и др. примеры. В области аканья также можно привести произношение северорусских говоров — редукция гласных в них иная: *к*[оло]*кольчик*, *м*[оло]*ко*. Оканье было свойственно всем диалектам древнерусского языка, наблюдается оно и в современном украинском языке, что легко могут продемонстрировать знающие украинский язык: *к*[о]*рова*, *в*[о]*рона*.

Отличительной особенностью английской фонетики является долгота гласных звуков, которая обладает смыслоразличительной функцией, то есть влечет за собой изменение лексического значения слова. Например, *[liv] — [li:v]* (*жить — покидать*), *[ʃip] — [ʃi:p] (корабль — овца)* и др. Данное явление не характерно для русского языка.

Согласные звуки в русском языке могут иметь позиционные варианты, непохожие на произношение звука в сильной позиции. В русском языке [*ɣ*] может произноситься в потоке речи как позиционный вариант фонемы /х/, например, в словах *бу*[*ɣ*]*алтер*, *дву*[*ɣ*]*годичный*, а также на стыке слов. Иногородние студенты, как правило, могут привести примеры произношения слов южнорусских диалектов, где этот звук является аналогом взрывного [г]: [*ɣ*]*олова*, *но*[*ɣ*]*а*, а также слов башкирского языка, в котором существует аналогичный звук.

Не во всех языках имеются парные по твердости/мягкости согласные, и это явление нашло широкое отражение и в русском языке: заимствованные слова часто сохраняют произнесение твердого согласного перед буквой *е*, что нехарактерно для русского языка, но полностью соответствует произношению языка-источника: *т*[э]*ст*, но *т*[э]*сто*. На вопрос, какие языки не имеют твердых и мягких пар, обычно откликаются студенты, изучающие английский, немецкий и другие европейские языки.

Палатализация (смягчение согласных) характерно для согласных звуков русского языка, стоящих перед гласными переднего ряда, при этом данное явление не характерно для английского языка. Исключение представляют согласные звуки [ʃ], [ʒ], [dʒ], [tʃ], [l'].

Процесс оглушения согласных в русском языке является причиной орфограммы «проверяемый согласный в корне слова», поэтому студенты должны хорошо представлять, в каких случаях согласный находится в слабой позиции. Но не во всех языках присутствует это явление: например, для верного произношения конечных согласных в английских словах необходимо помнить о том, что оглушения в этом языке нет.

При изучении особенностей русского ударения также можно провести параллели с другими языками: русский ударный гласный всегда отличается бóльшей силой и длительностью по сравнению с безударным. Однако не в ряде языков, различающих долгие и краткие гласные, долгота может быть самостоятельным признаком. В качестве примера можно привести латышский язык: если в слове есть долгий безударный гласный, на слух для носителя русского языка оно как будто имеет два ударения. В английском языке существуют слова с двойным и реже тройным ударением — слова из трех и более слогов, а также составные слова. Примеры: *'civilization', 'compensation'*, при этом один ударный слог является главным, ярко выраженным, другой — второстепенным. В русском языке также есть побочное ударение в многосложных словах.

Есть еще одна особенность ударения в английском слове. В зависимости от позиции ударения слово может относиться к разным частям речи. Например, слово *«проект»* ('*project*') в качестве имени существительного произносится с ударением на первый слог. Если в качестве глагола, то — на второй слог. Фразовое ударение также имеет свою специфику в английском языке. Например, если слово *«пожалуйста»* ('*please*') употребляется в начале предложения, значит, как правило, этим выражается просьба. В этом случае *'please'* всегда ударно. Если данное слово находится в конце предложения (в неударной позиции), это означает вежливый приказ.

Немаловажным аспектом фонетического строя языка является интонация. В английском и русском языках наблюдаются существенные отличия в интонации, тоне. В английском языке имеются два тона: восходящий и нисходящий. Восходящий тон используется в общих вопросах, первой части альтернативных вопросов, просьбах. Нисходящий тон применяется в законченных высказываниях, повествовательных предложениях, в специальных вопросах, во второй части альтернативных вопросов и т. д. При этом встречаются еще и тонкости в зависимости от контекста. Например, если мы произносим *«спасибо»* ('*thank you*') формально, то используем восходящий тон. Если используем '*thank you*' с искренней благодарностью, то — нисходящий тон.

Данные нюансы чрезвычайно важны и четко соблюдаются, как и фиксированный порядок слов в повествовательных, вопросительных, восклицательных предложениях, за исключением случаев инверсии. В русском языке достаточно интонации для того, чтобы из повествовательного предложения сформулировать вопросительное предложение. В связи с этим при изучении английского языка некоторые обучающиеся говорят «с русской интонацией», не придавая должного значения этому важнейшему аспекту. Этого можно избежать, если, подчеркнем, в ходе изучения дисциплины «Русский язык» обращаться к сравнительно-сопоставительному анализу языков.

В наши задачи не входит подробное описание различий грамматического и фонетического строя разных языков, мы привели лишь некоторые примеры, чтобы показать методику работы. При этом важным является не дать учащимся готовые сведения о таких различиях, а именно «заново открыть» эти различия с помощью языковой компетенции самих студентов. Кроме того, тех студентов, которые не владеют родным языком, подобный сравнительно-сопоставительный анализ будет мотивировать к дальнейшему изучению языка своих предков. Такая работа, на наш взгляд, позволяет повысить уровень знаний, а также познавательный Интерес студентов в области русского и других изучаемых языков, своей и иной культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Костина Е. А.* Роль поликультурного образования в условиях современной России // Актуальные проблемы современного университетского образования: Материалы XII Российско-амер. науч.-практ. конф. 12–14 мая 2009 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. С. 68–71.

[2] *Плунгян В. А.* Общая морфология. Введение в проблематику: учебное пособие для студентов и аспирантов филологических специальностей университетов. 5-е изд., стер. М.: ЛЕНАНД, 2016. 383 с.

Golberg, I. M.; Zhivodrova, T. A.; Korpechkova, E. V.

Moscow Pedagogical State University, Russia

ELEMENTS OF A COMPARATIVE ANALYSIS OF LANGUAGES IN THE COURSE OF THE DISCIPLINE “RUSSIAN LANGUAGE” IN HIGHER EDUCATION

The article deals with a comparative analysis of Russian and foreign languages in the course of studying two sections (“Morphology” and “Phonetics”) of the discipline “Russian Language”. This discipline is included into the process of training primary school teachers at the university. The authors give a methodology for studying the similarities and differences in the grammatical and phonetic structures of different languages.

Keywords: comparative analysis; morphology; phonetics; language.

Гранкина Марина Анатольевна

Южный федеральный университет, Россия

grankinama@sfedu.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЙ ЖАРГОН КАК ЭЛЕМЕНТ МОЛОДЕЖНОГО ДИСКУРСА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена компьютерному жаргону как неотъемлемому элементу успешной коммуникации иностранного обучающего с российской студенческой молодежью. На основе результатов анкетирования представлены типичные ошибки, которые допускают иностранные обучающиеся в ходе освоения данного пласта лексики самостоятельно, а также представлены способы их устранения с целью погружения в языковую среду и успешной адаптации в иноязычном городе.

Ключевые слова: компьютерный жаргон; иностранный обучающийся; коммуникация; словарь жаргона; анкетирование.

Вычислительная техника давно представляет собой неотъемлемую часть жизни современного человека. Н. Г. Асмус отмечает, что, «стремительно ворвавшись в нашу жизнь, компьютер кардинально изменил не только характер общения с информацией, но и наши представления о коммуникации»[1]. Молодежь активно использует в своей жизни компьютерные ресурсы, в частности сеть Интернет. Активное вхождение компьютерных технологий в современную жизнь молодого поколения привело к тому, что слова из компьютерного жаргона вошли в общеупотребительную лексику, а некоторые даже перешли и в состав нормативной.

По мнению П. В. Лихолитова, компьютерный жаргон «представляет собой лексику, отличающуюся разговорной и грубо-фамильярной окраской. В нем, как и в профессиональной лексике программистов, много англицизмов»[2]. Для нашего исследования важно обратить внимание на тот факт, что П. В. Лихолитов считает компьютерный жаргон лексикой программистов. Однако в связи со стиранием границ и активным вхождением данного пласта лексики в разговорно-бытовую речь, мы считаем целесообразным расширить значение термина «компьютерный жаргон». Под данным термином мы понимаем язык, который используют как профессионалы, так и простые пользователи любого типа ЭВМ.

Проанализировав данную лексику, мы пришли к выводу, что прочное вхождение в студенческий обиход компьютерного жаргона создает значительные трудности для понимания русского языка иностранными студентами. Часто иностранец, хорошо владеющий литературным языком, не понимает речи своих сокурсников из России. Это связано с незнанием значения тех или иных жаргонных слов, которые российские студенты активно используют в своей речи.

С целью определения уровня владения компьютерным жаргоном иностранным обучающимся было предложено анкетирование, в котором участвовало 70 иностранцев из стран дальнего зарубежья, обучающихся в Южном федеральном университете и владеющих русским языком на уровне не ниже B1. Анкетируемым было предложено написать значения следующих лексических единиц компьютерного жаргона:

Админ — ‘системный администратор’[3].
Бан (от англ. *ban* — ‘запрещать или запрет’) — ‘*комп.* ограничение возможностей пользователя в блогах, социальных сетях и других сайтах’[4].
Винда — ‘операционная система MS Windows’[5].
Глюк — ‘сбой в работе программы’[6].
Глючить — ‘работать со сбоями (о программе)’[7].
Гуглить (от англ. *to google*, ‘восходит к названию поисковой системы Google’) — ‘искать информацию в Интернете, используя, поисковые системы’[8].
Клава — ‘клавиша, клавиатура’[9].
Ламер (от англ. *lame* — ‘увечный, хромой’) — ‘1. Начинающий пользователь компьютера, считающий себя большим специалистом-компьютерщиком; 2. Неопытный, несведущий в какой-л. области человек’[10].
Мать — ‘материнская плата’[11].
Скачать — ‘скопировать что-либо’[12].
Спам (от англ. *spam*) — ‘массовая рассылка, как правило, безличных сообщений с ненужной людям информацией рекламного или мошеннического характера, а также сами сообщения’[13].
Хакер (от англ. *to hack* — ‘обтёсывать’) — ‘1. Программист высшей квалификации; 2. Программист, взламывающий программы’[14] и др.

Степень известности приведенных слов была определена по количеству запросов в сети Google (например, слово ***винда*** имеет более 6 млд обращений, слово ***гуглить*** — более 1 270 000, а лексема ***нуб*** — более 48 млн).

Анализ анкет показал, что из 24 предложенных лексем иностранцы объяснили значение немногих. Например, слово ***админ*** имело следующие значения (здесь и далее примеры приведены в оригинальном виде с учетом авторской орфографии): *административное лицо; административный; администратор; администрация; использователь компьютера; руководитель; система компьютера; человек, который досматривает Интернет; это тот, который контролирует информацию в Интернете.* Очевидно, что некоторые толкования не дают верной характеристики лексемы. Это говорит о недостаточном понимании, а иногда и полном непонимании значения слова и в дальнейшем возможном неправильном его употреблении.

Еще одним примером может послужить слово ***хакер***. Для иностранца это *вор; люди, часто нарушающие правила Интернета; нарушитель Интернет; преступник в Интернет; человек, который использует компьютер и может смотреть информацию чужих людей незаконно, человек, который незаконно входит в чужой компьютер через Интернет; человек, который портит другую компьютерную программу; человек, который хорошо знает компьютер.* Предложенные толкования

дают неточную характеристику лексемы, однако в анкетах встречались и совсем ложные объяснения слова ***хакер***: *мастер по компьютеру; специалист по технике компьютера; характер; человек, который хорошо владеет компьютером.*

> ***Скачать*** ‘скопировать что-либо’ — *взломщик компьютерных сетей; из Интернета получить музыку; когда вам нужно какой-то файл в Интернете, вам надо «скачать»; переписать из компьютера; по-английски — это download; получить материалы, видео, фото в Интернете; скачанные файлы; скопировать какие-то файлы; чтобы сохранить материалы в компьютере.*
>
> ***Сбросить на флешку*** ‘сохранить/скопировать данные на флеш-карту’ — *вписать файлы на диск; удалить; записать; отключить флешку из компьютера; скопировать файлы на диск; скачать, копировать; памятная карточка.*

Интересно было определено значение слова ***мать,*** обозначение ‘материнской платы компьютера’. Никто из опрошенных не определил значение верно, так как все студенты опирались на значение литературного омонима. Были даны следующие толкования: *грустное слово; мама; одна из родителей, самая любимая; слово, которое обычно употребляется в книжном стиле; это самое теплое слово, но в компьютерном жаргоне может быть грязным словом; это самый родной и хороший человек, кто родил вас.*

Интересны и единичные случаи определения значения следующих лексем, приведенных в анкетах: ***Винда*** ‘компьютерная система Windows’ — *дежурный;* ***Дрова*** ‘драйвер — программа управления устройством компьютера’ — *дровец;* ***Видюха*** ‘видеокарта’ — *видно;* ***Спам*** ‘нежелательные электронные письма’ — *состояние отдыха компьютера.*

Некоторые респонденты определяли значения, переводя предложенные слова на английский язык. Это говорит о том, что иностранцу слово известно, однако его значение определить трудно или вовсе невозможно, так как «формируясь под непосредственным влиянием английского языка, русский компьютерный жаргон впитывает в себя значительную часть англоязычной терминологии в виде транскрипций и транслитераций»[15].

Результаты анкет показали, что 70% респондентов не определили верно значения более 80% предложенных лексем, а в некоторых случаях — ни одной из лексем, что в определенной мере объясняется сленговым характером некоторых единиц и особенностью образования (метафоризация, особенность действия законов русского словообразования и др.), что и определяет причину непонимания того или иного жаргонного слова.

В ходе устного комментирования результатов проведенного анкетирования было выявлено, что лексика компьютерного жаргона иностранцам знакома: они часто слышат её от российских студентов, однако значения этих слов им неизвестны, так как данный пласт лексики не помещен в толковые, переводные или учебные словари русского языка. В то же время 90% анкетируемых отметили необходимость познакомить-

ся с данным пластом лексики и узнать значения предложенных слов, так как понимание наиболее часто употребляемых лексем компьютерного жаргона помогло бы им быстрее адаптироваться в незнакомой стране, а также избежать коммуникативных неудач.

Описание такой лексики в толковых и специализированных словарях не дает полного представления о значении того или иного жаргонного слова, а также адекватного перевода на родной язык. Подавляющая часть предложенных лексем некодифицированной лексики является заимствованиями из английского языка. Например, ***Бан*** — от англ. *to ban* — 'запрещать', ***Винда*** — от англ. *Windows* 'название операционной системы' и др.

Отличительной особенностью компьютерного жаргона, которая вызывает интерес не только у исследователей, но и у иностранцев, является то, «что стилистически нейтральные в английском языке слова в жаргоне российских программистов приобретают функционально обусловленную, сниженную стилистическую окраску: грубовато-фамильярную, иронически-пренебрежительную или просто разговорно-непринужденную»[16]. Помимо этого, в компьютерном сленге достаточно широко распространена синонимия. П. В. Лихолитов в своем исследовании выделяет целые синонимические ряды: *компутер — тачка — аппарат — машина* (компьютер); *повис — упал — рухнул — скорчился — повис* (так говорят о компьютере, который отказался работать)»[17] и др.

Приведенные выше синонимические ряды определяют тот факт, что иностранному студенту невозможно самостоятельно разобраться в специфике употребления и функционирования того или иного жаргонного слова, что необратимо может привести к коммуникативным неудачам и неуместности употребления. Так как лексика компьютерного жаргона является неотъемлемой частью современного русского языка, считаем, что необходимо знакомить иностранных обучающихся с данным пластом лексики на уроках РКИ или лингвокультурологии на среднем этапе обучения, когда студент уже владеет достаточным словарным запасом и имеет необходимую грамматическую базу.

Своевременное комментирование и объяснения способов образования лексем компьютерного жаргона поможет иностранному обучающемуся избежать коммуникативных неудач и поможет быстрее адаптироваться в иноязычном городе. Кроме того, считаем целесообразным рассмотреть возможность создания словаря жаргонной лексики для иностранных обучающихся с целью самостоятельного изучения данного пласта лексики и комфортного общения с российской студенческой молодежью.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. … канд. филол. наук: 10.02.19 / Челябинский государственный университет. Челябинск, 2005. С. 16.

[2] *Лихолитов П. В.* Компьютерный жаргон // Русская речь. 1997. № 3. С. 43.
[3] *Никитина Т. Г.* Молодежный сленг: толковый словарь. М.: Астрель: АСТ, 2007. С. 18.
[4] Словарь языка интернета.ru / под ред. М. А. Кронгауза. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. С. 176.
[5] *Никитина Т. Г.* Молодежный сленг: толковый словарь. М.: Астрель: АСТ, 2007. С. 86.
[6] Там же. С. 122.
[7] Там же. С. 123.
[8] Словарь языка интернета.ru… С. 32.
[9] *Никитина Т. Г.* Указ. соч. С. 281.
[10] Там же. С. 341.
[11] Там же. С. 376.
[12] Там же. С. 636.
[13] Словарь языка интернета.ru… С. 218.
[14] *Никитина Т. Г.* Указ. соч. С. 765.
[15] *Чигина Н. В., Оржеховская К. А.* Особенности словообразования компьютерного сленга // Новая наука: опыт, традиции инновации. 2016. № 2. С. 128.
[16] *Лихолитов П. В.* Указ. соч. С. 47.
[17] Там же. С. 48.

Grankina, M. A.

Southern Federal University, Russia

COMPUTER JARGON AS AN ELEMENT OF YOUTH DISCOURSE: LINGUOCULTURAL ASPECT

The article is devoted to computer jargon as an integral element of successful communication of a foreign lecturer with young Russian students. Based on the results of the survey, typical mistakes are presented that foreign students make in the course of mastering this layer of vocabulary on their own, as well as ways to eliminate them in order to immerse themselves in the language environment and successfully adapting in a foreign-speaking city.

Keywords: computer jargon; foreign student; communication; jargon dictionary; questioning.

Грибанова Ирина Владимировна

Филиал Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова в г. Севастополе, Россия

irina_v_gribanova@mail.ru

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ТРАДИЦИОННЫХ ВУЗОВСКИХ ДИСЦИПЛИН (НА МАТЕРИАЛЕ КВЕСТ-ЭКСКУРСИИ НА ТЕМУ «ПО СТОПАМ СВЯТОГО КИРИЛЛА» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ ФИЛИАЛА МГУ В СЕВАСТОПОЛЕ)

Новые образовательные технологии, в частности, квест-экскурсии, применяемые в вузовском образовании, призваны способствовать более эффективному усвоению материала. Поскольку курс старославянского языка является сложным для восприятия студентов первого года обучения, считаем возможным использовать игровую форму подачи материала при изучении темы «История славянской письменности», учитывая историческую уникальность Севастополя с «Херсонесом Таврическим» и иными местами, связанными с миссией св. Кирилла.

Ключевые слова: квест-экскурсия; квест-технологии; старославянский язык; агиография; Кирилло-Мефодиевские источники.

Традиционный вузовский курс старославянского языка считается одним из наиболее трудных для студентов-филологов первого курса отделения русского языка и литературы. Большой объем новой информации, многокомпонентность программы, включающей, кроме собственно изложения истории и теории первого письменного языка славян, материал праславянского языкового периода, а также то, что студент должен овладеть навыками чтения, перевода и анализа церковнославянского текста корпуса памятников X–XI вв., создают значительные сложности в овладении этой дисциплиной. Облегчить усвоение курса, пробудить интерес к историко-лингвистической проблематике позволяют новые образовательные технологии. Новое поколение студентов, легко вовлекающееся в игровые формы досуга, те же квесты (от английского quest — ‘поиск, игра-загадка’), может значительно эффективнее воспринять и учебный материал в аналогичной форме онлайн- и офлайн-игр. Квест-технологии в вузовском образовании уже достаточно успешно применяются[1].

Изучение темы «История славянской письменности» студентами Филиала МГУ в Севастополе, по нашему мнению, не может ограничиваться аудиторной лекцией и семинаром. Из известных и разработанных квест-технологий нами выбрана квест-экскурсия, наиболее соответствующая уникальному пространству — городу Севастополю с его музеем-заповедником Херсонес Таврический и другими местами, непосредственно связанными с пребыванием святых равноапостольных Кирилла (Константина) и Мефодия осенью-зимой 860–861 года. Заметим, что игровая форма подачи материала ни в коей мере не должна исказить известные по много-

численным Кирилло-Мефодиевским источникам факты или вульгаризовать их. При этом стоит учитывать и некоторую возможность если не домысливания, то «довоображения» некоторых исторических обстоятельств «начальных страниц славянской письменности», что позволительно в свободной квест-технологии. Квест-экскурсии предшествуют лекция по теме «История создания славянской письменности. Деятельность Кирилла и Мефодия», а также семинар и практическое занятие.

Подготовка к квест-экскурсии должна быть достаточно обстоятельной. В частности, кроме собственно учебной литературы по старославянскому языку, непременно требуется знакомство с конкретными источниками и теми их фрагментами, которые содержат наиболее ценную информацию о направлении византийского посольства в 860 году в Хазарский каганат и остановке на несколько месяцев в Херсонесе Таврическом. Это агиография Кирилло-Мефодиевского цикла, представленная «Паннонскими легендами», в состав которых входят пространные жития Константина Философа (св. Кирилла) и св. Мефодия[2]. Важным источником является «Корсунская легенда», представляющая собой «Слово на пренесение мощемъ преславнаго Климента, историческую имущи беседу», рассмотренная в исследовании Е. М. Верещагина[3]. «Корсунская легенда» сосредотачивает внимание на факте обретения мощей папы Римского Климента в Херсонесе и включает гимнографический текст, вероятно, составленный самим Константином Философом. С житийными текстами и «Корсунской легендой» связан такой латинский источник, как письма Анастасия Библиотекаря Гаудериху. При изучении темы пребывания византийского посольства в Херсонесе в 860 -861 гг. можно использовать и «Итальянскую легенду»[4]. Для подготовки к игровой форме экскурсии желательно обратиться и к отдельным страницам научно-популярных и художественных произведений, список которых предоставляется студентам заранее.

Знания студентами основных фактов, касающихся пребывания византийского посольства во главе с Константином (Кириллом) Философом в Херсонесе Таврическом, проверяются во время квест-экскурсии и дополняются как новой информацией, так и личными впечатлениями.

В рамках квест-экскурсии студентам предлагается следующий маршрут.

1. Маршрут может начинаться от главного корпуса Филиала МГУ в Севастополе (при предоставлении транспорта) или от главных ворот в музей-заповедник Херсонес Таврический. Первый объект — музей-заповедник Херсонес Таврический.
2. Второй этап маршрута — Городской холм с памятником святым Мефодию и Кириллу, расположенным у храма во имя апостолов Петра и Павла.
3. Третий этап маршрута — Хора и часть античной дороги, идущей от Круглой бухты к Камышовой бухте.
4. Четвертый этап маршрута — Казачья бухта с островком св. Климента и памятником св. Клименту у побережья бухты.

5. Основной маршрут может быть дополнен посещением Свято-Климентовского монастыря в Инкермане.
6. Завершение маршрута в Филиале МГУ.

Для каждого этапа маршрута разработаны тесты и иные задания разной степени сложности. Протяженность квест-экскурсии во времени зависит от полноты маршрута и обеспеченности транспортом (общая продолжительность — от двух до четырех академических часов, при включении в маршрут Инкермана — до 6 часов). Квест-экскурсия проводится нами как для одной группы студентов первого курса, так и для двух групп (по 10 человек). Во втором случае квест-экскурсия носит соревновательный характер, а маршрутные листы включают разные направления движения, чтобы группы не мешали друг другу выполнять задания.

Каждой группе предоставляются листы-карты для каждой из частей маршрута (с картой Херсонеса Таврического студенты знакомятся непосредственно на территории музея), а также листы с тестами и другими заданиями. Каждую группу сопровождают тьюторы (студенты старших курсов, прикрепленные в нашем Филиале к группам первого курса с 1 сентября). Они и осуществляют контроль за выполнением заданий. Общее руководство квест-экскурсией возлагается на преподавателя или куратора.

В качестве примера листа тестов и перечня заданий приведем содержание листа № 1 (первая остановка).

1. Рассмотрите карту (план-реконструкцию) Херсонеса (на стенде непосредственно на главной аллее музея). Определите маршрут следования группы, соотнося его с маршрутным листом первого этапа квест-экскурсии. Время выполнения — 10 минут;
2. Ответьте на вопросы вступительного теста (не более 5 вопросов).

Пример вопросов вступительного теста:

1. Константин Философ (св. Кирилл) посетил Херсонес Таврический (Корсунь) во время миссии
   а) в Арабский халифат,
   б) в Хазарский каганат,
   в) в Великую Моравию,
   г) в Паннонию.
2. В Херсонесе Константин Философ
   а) обрел мощи святого Климента,
   б) участвовал в религиозных диспутах с хазарами,
   в) обучал учеников из числа жителей Херсонеса,
   г) занимался археологическими раскопками
3. В «Трактате» черноризца Храбра говорится
   а) о правилах монастырской жизни,
   б) о странствиях «солунских братьев»,
   в) о первой славянской азбуке,
   г) о церковной службе.

Время выполнения — 10 минут;

3. На центральной аллее музея-заповедника среди сенсорных модулей с интерактивными тестами найдите модуль под названием «Византийский период Херсонеса», найдите тему «История создания славянского письма» и пройдите тест.

Зафиксируйте результат прохождения теста на смартфон. Время прохождения теста — не более 10 минут;

4. Ответьте на вопрос: когда и куда прибыло византийское посольство, направленное императором Михаилом осенью 860 года? Зафиксируйте на фото удобную гавань в Херсонесе, куда могли пристать корабли из Константинополя. Время выполнения — 15 минут;
5. Во внутреннем дворике Византийского отдела музея (парке миниатюр) найдите реконструированные макеты храмовых построек, которые могли находиться в Херсонесе в IX века, и сфотографируйте их. Время выполнения — 20 минут;
6. Сфотографируйте главную площадь Херсонеса (агору) и главную улицу города. Посетите Владимирский собор, рассмотрите иконописное изображение святых равноапостольных братьев Кирилла и Мефодия. Время выполнения — 20 минут.

На выполнение всех заданий первого этапа отводится 2 академических часа. Сбор группы — перед главными воротами музея, где осуществляется подведение промежуточных итогов. Первая часть маршрута наиболее значима и предполагает максимальное количество заданий. Следующие этапы квест-экскурсии рассчитаны на меньшее количество заданий и, следовательно, на меньшее время. На третьем и четвертом этапах маршрута студентам предлагаются, кроме прочих, задания по «дешифровке» фрагментов стилизованных глаголических рукописей с прочтением имен лиц, связанных с событиями 30 января 861 года. Так, например, студенты должны прочитать такие имена корсунцев: Дигица, Георгий, Никифор.

Последовательное прохождение всех этапов квест-экскурсии и выполнение заданий на каждом этапе дают довольно значительные по объему фото- и видеоматериалы, на основе которых группа предоставляет отчет. В результате проведенной квест-экскурсии отмечаются самые активные студенты, определяется по количеству баллов победившая группа.

Как показывает практика, такая квест-экскурсия оценивается студентами исключительно положительно. Кроме расширения информации по изученной теме и прояснения некоторых недостаточно понятных ранее фактов, студенты отмечают визуально интересные объекты на каждом отрезке маршрута, эффект погружения в историческую эпоху, положительный опыт взаимодействия в группе при выполнении заданий и даже возможность двигательной активности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кичерова М. Н., Ефимова Г. З.* Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». [М., 2016]. — URL: http://mir-nauki.com/PDF/28PDMN516.pdf (дата обращения: 13.03.2023).

[2] Сказания о начале славянской письменности / отв. ред. В. Д. Королюк. М.: Наука, 1981. 202 с.

[3] *Верещагин Е. М.* Церковнославянская книжность на Руси. Лингвотекстологические разыскания. М.: Индрик, 2001. С. 94–98.

[4] *Тахиаос А.-Э. Н.* Святые братья Кирилл и Мефодий, просветители славян. М.: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2005. С. 355–359.

Gribanova, I. V.

Sevastopol Branch of Lomonosov Moscow State University, Russia

QUEST-TECHNOLOGIES IN TEACHING TRADITIONAL ACADEMIC COURSES (A CASE-STUDY OF QUEST-TOUR "FOLLOWING THE STEPS OF ST. CYRIL" FOR RUSSIAN PHILOLOGY STUDENTS IN SEVASTOPOL BRANCH OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY)

The author argues that modern educational technologies, including quest-tours, are widely applicable in tertiary education as a pedagogical aid. On the example of the Old Slavonic language course being difficult in comprehension for the first-year students we deem it possible to use a playful mode of presentation of the topic "Slavonic Writing History", taking into consideration the historical uniqueness of Sevastopol, including Tauric Chernonese and other historical places of St. Cyril's missionary activity.

Keywords: quest tour; quest technologies; Old Slavonic language; hagiography; St. Cyril.

Гулегина Ольга Сергеевна

Краковский педагогический университет им. Комиссии народного образования, Польша

guleginaolga@gmail.com

Юсупова Камилла Темуровна

Фракийский университет им. Демокрита, Греция

yusupovamilla@hotmail.com

ПОДКАСТЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Актуальность статьи заключается в исследовании потенциала учебных подкастов в обучении иностранным языкам. Даются определения понятий: «подкаст», «учебный подкаст»; определяются принципы отбора подкастов; описывается методический потенциал подкастов в обучении иностранному языку; делается обзор отдельных примеров учебных подкастов.

Ключевые слова: подкаст; учебные подкасты; коммуникативная компетенция; иностранный язык; Интернет.

Особое значение в условиях информатизации образования приобретает регулярное использование интерактивных материалов в обучении иностранному языку[1]. Вопросу использования подкастов в качестве современного образовательного решения в системе обучения иностранному языку было посвящено много работ (А. П. Авраменко, Л. И. Агафонова, Л. Е. Волкова, М. Н. Евстигнеев, А. А. Евтюгина, А. А. Кузнецов, А. Н. Лапошина, П. В. Сысоев, С. В. Титова).

Отмечается, что специфика занятий по изучению русского языка как неродного заключается в направленности к созданию «лингвокультурного диалога» с учетом различий в социокультурном восприятии картины мира, что способствует развитию поликультурной интеграции и, как следствие, формированию у студентов «вторичной языковой личности». В этих целях большое значение имеют аутентичные материалы: видеофильмы, СМИ, аудио- и видеоматериалы, в том числе подкасты[2].

Прежде всего следует уточнить, что исследователи понимают под термином «подкаст». Подкаст (от англ. podcast) [i(Pod) + broad(cast)] — это вид социального сервиса, позволяющий пользователям сети Интернет прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеопередачи во всемирной сети[3]. С технической точки зрения это небольшие аудиозаписи, которые выкладывают в Сеть для скачивания другими пользователями при помощи RRS-рассылки, на которую подписан пользователь. Именно подписка является основополагающей отличительной характеристикой, которая делает подкасты принципиально новым явлением не только в мире техники, но в области дидактики[4]. Отличительной

особенностью подкастинга является и то, что выпуски имеют определенную общую тематику, формат, состав ведущих и периодичность издания. Как правило, для прослушивания подкастов используются специальные приложения — подкаст-клиенты (подкаст-менеджеры) Apple Podcasts, Google Podcasts, Podcast Addict, Overcast, Spotify, Pocket Casts, Podcast Go, Яндекс Музыка и другие.

Задачей статьи является обзор учебных подкастов, созданных преподавателем, как инструмента развития у иностранных студентов навыков аудирования. В этой связи видится необходимым рассмотреть понятие «**учебный подкаст**»[5]. До недавнего времени в области изучения русского языка как иностранного почти отсутствовала практика создания учебных подкастов. Согласно «Словарю методических терминов» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, «учебный материал — это специально отобранный и методически организованный материал…»[6]. По нашему мнению, учебные подкасты относятся к категории учебных материалов, то есть к заранее подготовленным и методически организованным материалам (в виде монолога, диалога или полилога), подлежащим презентации и усвоению в процессе обучения. К таким подкастам можно отнести:

– серию подкастов *с рабочими листами*: «Kak eto po-russki?», «Ru.Podcast», «Piece of Russian»;
– подкасты *с транскрипцией*: «Russian Podcast», «Comprehensible Russian Podcast», «Slow Russian Language», «Listen & Speak Russian for beginners», «Speaking Russian», «Russian with Sasha», «Russian Progress Podcast», «Твои сибирские каникулы», «Be Fluent in Russian»;
– подкасты *без рабочих листов* и *транскрипции*: «Очень по-русски», «Russian Made Easy: Learn Russian Quickly and Easily», «Russian for Beginners», «Beginner Rusian language», «A Spoonful of Russian», «The Word's Worth The Moscow Times», «Learn Russian Conversation».

В свою очередь под **аутентичным подкастом** для иностранных студентов в данном исследовании мы предлагаем понимать аутентичный устный текст, являющийся продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учётом их уровня владения языком[7]. Исследователь И. В. Роберт отмечал, что аутентичные подкасты, записанные носителями для носителей, могут стать ведущим средством в формировании аудиальных и коммуникативных компетенций, поэтому необходимо тщательно анализировать и выбирать подкасты для каждого отдельного тематического блока и образовательного уровня[8].

Наряду с вышесказанным необходимо отметить, что принципы отбора подкастов и выдвигаемые к ним требования, должны соответствовать принципам отбора художественного текста. В основе такого отбора лежит страноведческая ценность материала, защищенность от стереотипа, коммуникативная ценность, типичность. При выборе подкаста требуется учитывать уровень владения языком учащегося, тематику, которая должна быть максимально приближена к его интересам, объём подкаста. Язык должен быть общеупотребителен и не перегружен синтаксически-

ми конструкциями. К подкасту необходимо разработать различные задания на развитие всех видов речевой деятельности.

Подкасты позволяют решить целый ряд методических задач: «формирование аудитивных навыков понимания иноязычной речи на слух, формирование и совершенствование слухо-произносительных навыков, расширение и обогащение лексического словаря, формирование и совершенствование грамматических навыков, развитие умений говорения и письменной речи»[9].

В качестве примера учебного подкаста, рассмотрим серию «Piece of Russian»[10], выходящую в форме полилогов, диалогов и монологов. Подкаст целенаправленно создан для учебных целей при поддержке Центра языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета. При работе учащиеся получают рабочий лист, который содержит задания на усвоение фактической информации и упражнения повышенной сложности для отработки лексико-грамматических конструкций, представленных в выпуске.

В качестве иллюстрации структуры работы с подкастом обратимся к эпизоду «О работе в России»[11], содержащему лексико-грамматические конструкции уровня B2. Ведущие подкаста обсуждают правила трудоустройства в России, учат отстаивать свои интересы, беседуя с будущим работодателем.

Данный фрагмент содержит следующие блоки.

1. **Предтекстовый блок:** задания, направленные на снятие фонетических, лексико-грамматических и содержательных трудностей. Данные упражнения развивают языковые умения и навыки: изучение новой лексики и повторение грамматических форм. К такого рода заданиям в рабочем листе можно отнести упражнения, цель которых найти синонимичные и антонимичные конструкции, сопоставить выражения и их значения, выбрать подходящее слово.
2. **Непосредственное прослушивание подкаста.** Во время эфира ведущая обращает внимание слушателей на рабочий лист и озвучивает задания, которые необходимо выполнить. Например, во время прослушивания учащимся предлагается ответить на ряд вопросов, один из которых «Что нужно писать в резюме?». Неязыковые цели заданий подобного рода — это знакомство с культурой, обычаями, общепринятыми нормами («культурный код»). В качестве одного из таких заданий, предлагается тест закрытого типа с вопросами, побуждающими к обсуждению российской действительности и выражению своего мнения. Например, «Принято ли в России спрашивать других об их зарплате?».
3. **Послетекстовый блок:** задания после прослушивания на понимание сюжета. К примеру, учащемуся необходимо высказать своё мнение на предложенные темы («IT сфера — это прибыльная сфера не только в России, но и во всём мире»). Предлагается задание открытого типа: написать письмо работодателю после прочтения объявления.

Очевидно, что виды заданий могут быть самыми многообразными: ответьте на вопрос, прослушайте и повторите только те предложения, которые отвечают содержанию текста; задайте вопрос, согласитесь с утверждением или опровергните его; запишите ключевые слова для изложения текста; перескажите текст[12].

Проделанный анализ позволяет прийти к выводу, что подкастинг как мощный технологический инструмент предоставляет преподавателям широкий спектр дополнительных возможностей как для аудиторной, так и внеаудиторной работы[13]. Наиболее эффективным представляется использование учебных подкастов в качестве дополнительного материала к пройденной разговорной теме. Работа такого рода аудио- и видеоматериалами позволяет студентам уверенней чувствовать себя в кругу русскоговорящих сверстников, успешно интегрироваться в их общество, а значит развивать навыки общения на русском языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Сысоев П. В.* Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 2–9.

[2] *Евтюгина А. А., Волкова Л. Е.* Подкасты как современные интерактивные аудиоматериалы в обучении русскому языку как иностранному // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2020. № 3. С. 48–52.

[3] *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 8–11.

[4] *Авраменко А. П.* Искусственный интеллект в преподавании иностранных языков: учебное пособие. М.: КДУ, 2022. С. 82–83.

[5] *Приходько А. М.* Учебный подкаст как средство обучения иностранных студентов аудированию лекций по специальности // Дайджест педагогических новаций. 2017. № 5. С. 130–134.

[6] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий М.: ИКАР, 2009. С. 336.

[7] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Указ. соч. С. 25.

[8] *Роберт И. В.* Современные и нформационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010. С. 140.

[9] *Салин Б. С.* Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 4. С. 91–93.

[10] Подкаст Piece of Russian [Электронный ресурс]. — URL: https://podcast.ru/1660805827 (дата обращения: 20.04.2023).

[11] Эпизод «О работе в России» [Электронный ресурс] // Подкаст Piece of Russian. — URL: https://podcast.ru/1660805827/e (дата обращения: 20.04.2023).

[12] *Приходько А. М.* Учебный подкаст как средство обучения иностранных студентов аудированию лекций по специальности //Дайджест педагогических новаций. 2017. № 5. С. 130–134.

[13] *Tymoshchuk N.* Podcast application in foreign language learning and teaching: theoretical aspect // Baltic Journal of Legal and Social Sciences. 2023. № 1. С. 119–126.

Gulegina, O. S.

Pedagogical University of Krakow, Poland

Yusupova, K. T.

Democritus University of Thrace, Greece

PODCASTS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The relevance of the article lies in the study of the potential of educational podcasts in teaching foreign languages. Definitions of the concepts are given: “podcast”; “educational podcast”; the principles for selecting podcasts are determined; describes the methodological potential of podcasts in teaching a foreign language; a review of selected examples of educational podcasts is made.

Keywords: podcast; educational podcasts; communicative competence; foreign language; Internet.

Гусева Елена Юрьевна,
Дворкина Екатерина Александровна

Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина, Россия

elenaurika@yandex.ru; bee227@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ (НЕФТЕГАЗОВЫЙ ПРОФИЛЬ)

В данной статье рассматривается методика обучения иностранных бакалавров и магистрантов профессионально ориентированному русскому языку с использованием онлайн-курса «Нефтегазовое производство», разработанного ведущими специалистами–предметниками РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина. В статье предлагается методика обработки аутентичных текстов нефтегазового профиля, включающая в себя отбор учебного материала, запись фонограммы, ее корректировку и создание корпуса языковых упражнений. Предлагается методический анализ учебного пособия «Нефтегазовое дело», опубликованного в издательстве «Златоуст». Уточнена тематика, структура учебного материала, типология предтекстовых и послетекстовых упражнений, выполнение которых предусматривает аудиовизуальный способ презентации. Демонстрируются результаты апробации учебного материала на кафедре русского языка, которые выявили повышение качества обучения по профессионально ориентированным дисциплинам.

Ключевые слова: нефтегазовое производство; онлайн-курсы; профессионально ориентированное обучение.

Качество получения иностранными учащимися профессионального образования в российских вузах, в том числе в РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина, напрямую зависит от их уровня владения русским языком. Таким образом, основной задачей преподавателей русского языка как иностранного должны стать поиски наиболее эффективных методов работы по подготовке иностранных учащихся к эффективному усвоению дисциплин в рамках специальности. Наибольшую сложность для иностранных учащихся представляет процесс слушания и понимания лекций, даже если они сопровождаются презентацией либо применением иных средств аудио- и видео- наглядности. Данный аспект составляет большую трудность для иностранцев, которые оказываются не в состоянии понимать и усваивать значительную часть воспроизводимого на лекциях материала.

В РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина созданы открытые онлайн-курсы по специальностям нефтегазового профиля, которые обеспечивают студентам российских и зарубежных вузов возможность получить комплексное видение структур нефтегазового комплекса, его роли в общей системе экономики и промышленного производства. Онлайн-курсы соответствуют передовым требованиям образовательных стандартов, так как созданы под патронатом авторитетного вуза. В курсе онлайн-лекций реализован аудиовизуальный способ презентации учебного материала

с последующим тестовым контролем. При изучении всех материалов программы и успешном прохождении итогового контроля возможно получение сертификата о прохождении курса «Нефтегазовое производство». Использование данного цифрового ресурса позволяет преподавателям русского языка подготовить студентов-иностранцев к успешному, эффективному изучению профильных дисциплин вуза. Виртуальное пространство обеспечивает возможность сотрудничества преподавателя-русиста, студента и преподавателя-предметника.

Широкий спектр возможностей онлайн-курсов может использоваться преподавателями РКИ в разработке профессионально-ориентированных учебных материалов. Идею профессионально ориентированного подхода в образовательной системе РКИ разрабатывали Т. В. Васильева, Г. М. Лёвина и другие авторы. Мы разделяем позицию наших коллег, базирующуюся на том, что «при обучении языку специальности необходимо основываться на лингвистическом анализе текстового материала, составляющего профессиональный контент в соответствии с профилем вуза»[1].

В онлайн-курсе собраны актуальные образовательные материалы от ведущих преподавателей Губкинского университета, учебная информация строго структурирована по тематикам и степени ее содержательной значимости. Важно отметить, что материалы проекта изложены без предъявления сложного математического аппарата, при этом они наглядно иллюстрируют технологические процессы.

Общеизвестно, что при работе с онлайн-курсами преподаватель нередко сталкивается с тем, что аутентичные лекции требуют языковой адаптации учебного материала, поэтому без предварительной обработки преподавателем РКИ видеолекций использовать их в процессе обучения бакалавров и магистрантов-иностранцев практически невозможно. В связи с этим мы предлагаем методику обработки аутентичных текстов, которая включает в себя несколько аспектов:

а) отбор наиболее значимых тематических лекций курса;
б) запись фонограммы;
в) корректировка и адаптация аутентичного материала;
г) разработка корпуса лексико-грамматических упражнений;
д) создание материалов для текущего и итогового контроля.

Таким образом, перед предъявлением учебного материала необходима языковая обработка, делающая данный материал доступным для восприятия и подготавливающая инофонов к пониманию аутентичного профильного материала в устной и письменной форме.

На основе онлайн-лекций нефтегазового профиля на кафедре русского языка РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина соавторами Е. Ю. Гусевой, Е. А. Дворкиной, Ю. Д. Поляковой создано учебное пособие «Нефтегазовое дело»[2]. Актуальность пособия обусловлена недостаточным уровнем владения языком специальности иностранными бакалаврами

и магистрантами; сложностью изучения языка специальности на продвинутом этапе, связанной с профильной дифференциацией; затрудненностью междисциплинарного взаимодействия между преподавателями-предметниками и русистами в реальном учебном процессе.

Целью учебного пособия «Нефтегазовое дело» является повышение качества профессионально ориентированного обучения бакалавров и магистрантов русскому языку как иностранному. Логика изложения учебного материала соответствует логике аутентичного материала онлайн-курсов «Нефтегазовое производство», причём последовательность изложения и структура материалов являются уникальной разработкой РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина. Учебный контент включает в себя 4 главы: «Пластовые флюиды углеводородов и их свойства», «Разработка нефтяных месторождений», «Бурение скважин», «Разработка газовых месторождений». В каждую из глав включены по 4 урока. При отборе материала учтены рекомендации специалистов-предметников, значимость содержания и запрос обучающихся.

В основу методической разработки учебно-научных текстов положено два подхода: один из них предполагает поэтапную, другой — пофрагментарную работу с текстом. Одна часть текстов разработана по традиционной модели и включает в себя 4 основных этапа: предтекстовый, притекстовый, внутритекстовый и послетекстовый. При разработке другой части текстов применен пофрагментарный подход, предусматривающий разделение текста на идейно- и композиционно законченные фрагменты, для каждого из которых разрабатываются лексико-грамматические упражнения. По определению А. Д. Дейкиной, необходим «отбор нужных языковых единиц, группировка слов с определённой семантикой, конструирование высказываний монологического типа с соблюдением терминологической точности и логического строя речи, обогащение семантической и грамматической палитры языковых средств, моделирование учебно-научного диалога»[3].

Обратимся к рассмотрению этапа предтекстовой работы. Предтекстовые упражнения нацелены на снятие лексических трудностей, связанных с усвоением терминологического аппарата. При этом, как отмечают А. А. Нахабина и В. А. Степаненко, «наличие в текстах незнакомой лексики и грамматики возможно и даже в определённой степени необходимо с целью формирования потенциального словаря учащихся, знакомства с новыми грамматическими конструкциями»[4]. Помимо прямого обращения к словарю родного языка, терминология и другие лексические единицы объясняются через языковые средства русского языка: определение лексического значения слова, толкование, разбор состава слова, обращение к его этимологии. Типология предтекстовых заданий направлена на освоение терминологического и понятийного аппарата языка специальности.

После снятия лексических трудностей учащиеся переходят к чтению текста с комментарием. Текст представляет собой фонограмму онлайн-лекции, максимально приближенную к оригиналу. Осуществляется стилистическая корректировка текста: минимизация разговорной лексики, снятие перегруженности грамматических конструкций с целью достижения ясности содержания. Разделение учебного текста на части, обозначаемые подзаголовками, вносит смысловую ясность и логичность.

Послетекстовые задания направлены на контроль усвоения лексики и повторение грамматики урока. На данном этапе в обязательном порядке инофонам предъявляются условно-коммуникативные и коммуникативные задания. После работы с текстом необходимо обсуждение, беседа, уточняющая уровень понимания и запоминания материала. Предпочтение отдаётся творческим типам заданий с целью «научить аудированию в учебно-профессиональной среде общения — понимать учебные лекции по специальным предметам, соответствующим профилю подготовки (тема и основное содержание лекций или отдельных смысловых участков)»[5].

Учебный материал апробировался на кафедре русского языка РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина в группах магистрантов 1-го курса кафедры РНГиГМ из Китая, Ирака, Венесуэлы, Эквадора, Боливии. Эксперимент продемонстрировал следующие результаты:

а) высокий уровень заинтересованности в изучении профессионально ориентированного материала, связанного с необходимостью изучения языка специальности;
б) расширение лексического запаса, в частности, терминологического и понятийного аппарата;
в) интенсивное совершенствование навыков аудирования как вида речевой деятельности, помогающего магистрантам воспринимать и понимать лекционный материал, за счёт использования в учебном процессе онлайн-курсов;
г) расширение общего профессионального кругозора благодаря разной специализации обучающихся в рамках одного факультета;
д) повышение качества обучения по профессионально ориентированным дисциплинам.

В заключение следует отметить, что применение пособия «Нефтегазовое дело» позволило выявить высокий уровень заинтересованности учащихся в изучении профессионально ориентированного контента, продемонстрировало значительное расширение у учащихся терминологического и понятийного аппарата, способствовало интенсивному совершенствованию навыков аудирования. Представляется, что обращение к описанной выше методической модели положительно отразится на повышении качества обучения иностранных граждан в российских вузах профессионально ориентированным дисциплинам.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Васильева Т. В., Лёвина Г. М.* Обучение русскому языку как инструменту овладения профессиональными знаниями в условиях нового образовательного пространства // XII Конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве»: сб. статей / под ред. Л. А. Вербицкой. Шанхай, 2011. С. 71.

[2] *Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А., Полякова Ю. Д.* Нефтегазовое дело: учебное пособие для изучающих РКИ / под ред. А. В. Голубевой. СПб.: Златоуст, 2022. 94 с.

[3] [3]*Дейкина А. Д.* Метаметодический подход в преподавании русского языка // VI Конгресс РОПРЯЛ «Динамика языковых и культурных процессов в современной России»: сб. статей / под ред. Л. А. Вербицкой. СПб., 2018. С. 1006–1011.

[4] *Нахабина А. А., Степаненко В. А.* Обучение специальности с самого начала // VI Конгресс РОПРЯЛ «Динамика языковых и культурных процессов в современной России»: сб. статей / под ред. Л. А. Вербицкой. СПб., 2018. С. 1612–1617.

[5] [5]*Лаврентьева Е. А.* Особенности преподавания русского языка как иностранного в условиях формирования профессиональных компетенций выпускников ССУЗОВ // Инновационное преподавание русского языка в условиях многоязычия: сб. статей / под ред. А. Д. Гарцова. М.: РУДН, 2014. С. 200–203.

Guseva, E. Yu; Dvorkina, E. A.

Gubkin Russian State University of Oil and Gas, Moscow, Russia

PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (OIL AND GAS PROFILE)

The article discusses the methodology of teaching foreign bachelors and undergraduates professionally oriented Russian using the online course “Oil and Gas Production”, developed by leading subject specialists of Gubkin Russian State University of Oil and Gas. The article proposes a technique for processing authentic texts of the oil and gas profile, which includes the selection of educational material, recording of a phonogram, its correction and the creation of a corpus of language exercises. A methodological analysis of the textbook «Oil and gas business» published in the publishing house “Zlatoust” is proposed. The subject matter, the structure of the educational material, the typology of pre-text and post-text exercises, the implementation of which provides an audiovisual presentation method, are clarified. The results of the testing of educational material at the Department of the Russian Language are demonstrated, which revealed an improvement in the quality of training in professionally oriented disciplines.

Keywords: oil and gas production; online courses; professionally oriented training.

Данич Оксана Владимировна

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Беларусь

odanich@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается феномен лингвокультурной грамотности как основы общекультурной компетенции младших школьников. Анализируется методологический и методический потенциал метапредметного подхода в процессе формирования лингвокультурной грамотности. Приводятся примеры организации работы с соответствующим учебно-методическим контентом.

Ключевые слова: лингвокультурная грамотность; младшие школьники; метапредметность.

Ставшее явным падение общекультурного уровня общества делает проблему культурного развития современных школьников, безусловно, актуальной. Взаимосвязь и взаимообусловленность общей культуры личности, национально-специфичной и межнациональной, в условиях активизации глобалистских вызовов требует целенаправленного внимания со стороны специалистов разного профиля: педагогов, филологов, социологов, философов. Цель нашего исследования — выявление особенностей формирования лингвокультурной грамотности учащихся I ступени общего среднего образования при использовании методологических и методических ресурсов метапредметного подхода к построению образовательного процесса.

Лингвокультурная грамотность младшего школьника рассматривается нами как культурная грамотность, проявляемая индивидуумом языковыми средствами. Культурная грамотность, применительно к личности ребенка младшего школьного возраста, является основой для формирования и развития общекультурной компетенции. В содержание лингвокультурной грамотности мы, вслед за профессором Л. А. Ходяковой, включаем фоновые культурные знания (в понимании В. Г. Костомарова), принятую в данном обществе систему нравственных ориентиров, речевую и языковую грамотность[1].

Поскольку практически все разработки, ориентированные на культурную (лингвокультурную) грамотность, общекультурную компетентность (компетенцию) в той или иной степени опираются на теорию культурной грамотности американского педагога и культуролога Э.-Д. Хирша, то обязательным элементом не только культурной, но и большинства других разновидностей грамотности (финансовой, математической, технологической и др.) будет читательская грамотность как универсальное

умение работать с любой информацией. Академический навык чтения является не только и не столько образовательным результатом, сколько средством дальнейшего образования и самообразования: «...к моменту окончания начальной школы и перехода в базовую школу учащиеся должны овладеть чтением до такой степени, чтобы оно стало средством их дальнейшего обучения»[2]. Следует обратить внимание, что речь идет не о технологических характеристиках чтения, а о смысловом или осмысленном чтении, владение которым является обязательным метапредметным результатом учебной деятельности и относится не к виду чтения, а к его характеристике.

Метапредметные образовательные результаты представляют собой синтез познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, которые и должны стать предметом для целенаправленного формирования и развития. Говоря о предмете нашего научного интереса, а именно лингвокультурной грамотности, можно предположить, что освоение содержания данного конструкта может быть эффективным, если использовать методологический и методический потенциал метапредметного подхода: ориентацию на стратегии смыслового чтения, активные мыслительные операции, регуляцию, рефлексию, кооперацию, коммуникацию и т. д.

В качестве дидактической единицы для формирования лингвокультурной грамотности мы предлагаем использовать тексты различных жанров (художественных, научно-популярных, публицистических) и способов представления информации (собственно связных текстов, рисунков, фотографий, схем, таблиц), обладающих выраженным культурно-национальным содержанием. Эффективным средством присвоения учащимися «культурного» содержания являются, по нашему мнению, читательские умения: найти и извлечь информацию, интегрировать и интерпретировать ее, осмыслить и оценить форму и содержание текста. В этом случае читательские умения будут одновременно и средством, и результатом формирования лингвокультурной грамотности[3].

Безусловно, актуальным остается вопрос об учебно-методическом обеспечении формирования и дальнейшего развития рассматриваемого нами феномена. По нашему мнению, это должны быть учебно-методические комплексы факультативных занятий, дидактические и диагностические материалы, справочные издания, тематические разработки внеклассных мероприятий и др.

В качестве примера приведем фрагменты словарной статьи из разработанного автором межпредметного учебного словаря лингвокультурной грамотности младших школьников. Данное издание представляет собой лексикографическую интерпретацию тематического поля «белорусская материальная и духовная культура». Моделировать культурный фон мы предлагаем с опорой на развитие языкового сознания младших

школьников, что реализуется в процессе многоаспектного рассмотрения каждого культурного знака в рамках словарной статьи, которая имеет следующую структуру:

1) наименование данной единицы в толковых словарях, толкование значения;
2) паремии с данным компонентом;
3) фразеологизмы;
4) ассоциативные ряды;
5) производные слова;
6) тексты (фольклорные и литературные), раскрывающие содержание данного концепта;
7) творческие задания[4].

Каждая часть сопровождается несколькими заданиями, направленными на формирование читательской грамотности. Проиллюстрируем сказанное на примере фрагментов словарной статьи, посвященной одному из базовых символов белорусской (русской) культуры.

ДОМ... Такое близкое каждому понятие... Но домом мы можем называть очень многое. Посмотрим, какие же значения этого слова предлагают нам толковые словари.

1. Дом, м. р. (бел. мост, м. р.) — 1) жилое здание (*деревянный дом, рядом с соседним домом*); 2) семья (или люди, живущие вместе), их хозяйство (*родной дом, дружить домами*); 3) место, где живут люди с общими интересами (*Земля — наш общий дом*); 4) специализированное заведение или учреждение (*Торговый дом, Дом мебели, дом отдыха*).

Как видим, у этого слова много значений, но общее у них одно — дом, это место, созданное человеком и связанное с ним: его жизнью, работой, отдыхом и т. д. Поэтому любое самое простое укрытие (пещера, дупло, щель) может стать домом, если человек приложит к нему руку: сделает теплее, удобнее, уютнее, красивее, можно сказать, вложит частичку своей души.

Слово это в очень похожем звучании и значении встречается в древнейших языках: древнегреческом, древнеиндийском, в латыни и древнерусском языке. Самым понятным для нас будет дом как место, где мы живем. Такое сооружение имеет очень длинную и интересную историю.

Древние жилища были предназначены для укрытия от непогоды и нападения зверей. Они были очень простыми: землянки, крытые ветвями, шалаши. С развитием человека, его умений создавать и использовать различные орудия труда, менялось и его жилище: становилось более надежным, устойчивым, безопасным, а в строительстве использовались деревья, камни, глина, песок, камыш и другие природные материалы. Людям приходилось защищаться уже от других людей, которые были врагами, и появлялись дома-крепости, замки. Значит, главное и первое назначение дома — защищать его обитателей от всего плохого, опасного.

Каждый народ по-своему строил и украшал свои жилища, и назывались они по-разному: у кочевников (монголов, татар) — *юрта*, у индейцев — *вигвам*, у украинцев — *мазанка*, у кавказских народов — *сакля*. Привычное для нас жилище называлось *изба*, или, по-белорусски, *хата*. Если хозяин был умельцем, а хозяйка — рукодельница, то окна, крыльцо, конек крыши были украшены ажурной деревянной резьбой, а внутри — побеленная печь, тканые цветные дорожки на полу и искусная вышивка на занавесках, скатертях, полотенцах. И сегодня мы можем увидеть такую красоту, в основном, в сельских домах, где сохранились традиции нашего народа.

Человек никогда не жил в одиночку, рядом всегда были родичи, семья, с которыми он вместе строил жилье и жил в одном доме, поэтому домом мы и сегодня называем свою семью, близких людей, где тепло, где тебя ждут, где ты в безопасности.

Дом — это место, которое объединяет людей, даже если они не родственники.

Дальнейшая работа с текстом строится при помощи вопросно-ответного комплекса. Учащимся предлагаются следующие упражнения.

1. Найдите в тексте фрагмент, в котором заключена главная мысль текста.
2. Какие древние языки называются в тексте? Какие еще древние языки вы знаете?
3. Назовите утверждение, которое НЕ отражает содержание текста.
– слово дом имеет несколько значений;
– домом можно назвать любое укрытие от непогоды;
– привычными для русских и белорусов являются избы или хаты;
– хорошие хозяева заботятся о красоте своих домов.
– домом можно назвать свою семью.
4. Какие сооружения есть в вашем населенном пункте, в названии которых слово дом употреблено в четвертом значении?
5. Такое важное для нас понятие нашло отражение во многих пословицах поговорках: *В гостях хорошо, а дома лучше; горе тому, кто непорядком живет в дому; дома и стены помогают; мой дом — моя крепость; все дороги ведут к дому; домой и кони веселей бегут; лучше дома своего не на свете ничего.* Какие значения слова *дом* отражены в этих пословицах и поговорках?
6. Найдите три пословицы, смысл которых соотносится с содержанием предпоследнего абзаца текста части 1.
7. Посмотрим, как представлено понятие дома во фразеологизмах и устойчивых выражениях: *Второй дом; дом — полная чаша; жить своим домом; не все дома; отчий дом; сумасшедший дом; работать на дому; подступить к дому; дом родной*. Значение каких фразеологизмов вам непонятно?
8. Назовите три фразеологизма, которые содержат положительную характеристику дома.
9. Придумайте ситуацию, которую можно обозначить фразеологизмом *сумасшедший дом.*
10. Очень интересны ассоциации, которые вызывает слово *дом*. *(дом) родной, семья, большой, крепость, квартира, уют, крыша, тепло, родина, счастье, спокойствие, мама, жилье.* К какому из словарных значений слова дом больше ассоциаций? Назовите пять из них.
11. Используя предыдущие задания, восстановите пропуски в ряду близких по значению пословицы, фразеологизма и слова-реакции: *Лучше дома своего не на свете ничего (пословица) — .....? (фразеологизм) — .....? (слово-реакция).* Постройте свой ассоциативный ряд из 5–6 слов-реакций.
12. От слова дом образуется очень много слов: *Дом — домик, домишко, домище, домовой, домашний, домовитый, бездомный, домохозяйка, домработница, домосед.* Каких слов больше: называющих предмет или признак предмета?
13. Угадайте слово по его значению: .....? — это человек, который любит проводить свободное время у себя дома.
14. Для находчивых и любознательных. Найдите информацию о трех типах жилищ, которые не упоминались в предыдущих текстах.
15. В каком доме вы мечтаете жить, когда вырастете? Опишите его или нарисуйте.

Как видим, усвоение культурно значимой информации происходит в неразрывной связи с формированием частных умений работы с текстом: выявить информацию, представленную в явном и неявном виде, синте-

зировать, интерпретировать ее, найти информацию за пределами текста, анализировать информацию, представленную в нескольких источниках, формулировать доказательства, опираясь на содержание текста и собственный опыт, строить связное высказывание с опорой на текст.

Включенная в образовательный процесс структурированная культуроведческая информация является «кирпичиком» в фундаменте общекультурной компетентности, который кропотливо и целенаправленно будет возводить взрослый (учитель, родитель), а затем и сам ребенок, поскольку формируется не только лингвокультурная грамотность, но и метапредметное, универсальное «умение учиться» как основа и условие дальнейшей успешной жизнедеятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ходякова Л. А., Супрунова А. В.* Выявление уровня элементарной культурной грамотности как основного компонента общекультурной компетенции учащихся // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 3 (80). С. 419–425.

[2] *Ковалева Г. С., Цукерман Г. А.* Качество чтения и понимания текста // Оценка качества образования. 2008. № 2. С. 41–48.

[3] *Данич О. В.* Лингвокультурная грамотность в теории и практике начального образования в Республике Беларусь // Русский язык за рубежом (специальный выпуск). 2022. Русистика Белоруссии. С. 62–68.

[4] *Дронов В. В., Синячкин В. П., Шляхов В. И.* Словарь-учебник «Мир зверей и птиц в русском языковом сознании» // Русский язык за рубежом. 2019. № 2. С. 92–101.

Danich, O. V.

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Belarus

FORMATION OF LINGUISTIC AND CULTURAL LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF A META-SUBJECT APPROACH

The author considers phenomenon of linguistic and cultural literacy as the basis of the general cultural competence of younger schoolchildren. The methodological and methodological potential of the meta-subject approach to the formation of linguistic and cultural literacy is analyzed. Examples of the organization of work with the relevant educational and methodological content are given.

Keywords: linguistic and cultural literacy; primary school students; meta-subject.

Двинова Евгения Олеговна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

deo1601@mail.ru

ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ И МЕТОДИЧЕСКОГО ВДОХНОВЕНИЯ

В статье рассматриваются различные типы мемов, функционирующих в современном интернет-пространстве. Анализируется их лингвокультурологический потенциал и возможности методической интерпретации. Особое внимание обращается на «расшифровку» креолизованных мемов.

Ключевые слова: интернет-мем; креолизованный мем; прецедентность; логоэпистема.

— Вы с мемов кекаете?
— Что, простите?
— Не можете кекать, тогда лолкайте.

Шоу-программа «Уральские пельмени»

Погружение в онлайн-преподавание представляет собой амбивалентное явление в современной образовательной парадигме, так как, с одной стороны, есть определенные ограничения, связанные с эпидемиологической ситуацией, а с другой стороны, как никогда ранее расширились границы профессионального общения представителей разных стран и культур в сети Интернет. Произошедшие изменения затронули и сферу преподавания русского языка как иностранного. Интересной особенностью можно назвать растущее количество людей, которые стали преподавателями только ввиду сложившейся ситуации с пандемией. Наряду с методическими проблемами, которые неизбежно возникают в процессе преподавания, обращает на себя внимание и то, что подчас заданные вопросы связаны с незнанием и непониманием самого предмета обучения, что не может не вызывать тревоги и озабоченности ситуацией. Конечно, похвально желание получить профессиональный совет или помощь, но зачастую прослеживается тенденция, когда задающий вопрос не пытается сам найти его решение, а ждет быстрых готовых ответов от профессионального сообщества.

Тем не менее, экстремальные условия, в которых был совершен переход на дистанционное обучение, стали своеобразным стимулом для осмысления методических проблем и поиска новых подходов к их решению. Таким новым поворотом может стать использование интернет-мемов как источника методического вдохновения преподавателя. Проблема состоит в том, все ли предлагаемые мемы могут быть использованы в своём первоначальном виде, либо же они требуют определенного лингвокультурологического комментария.

Слово *мем* часто связывают с английским *meme* в значении «идея, образ». Считается, что это слово впервые было употреблено в далекой от филологии науке, зоологии. Быстрота и спонтанность его распространения, способность к воспроизведению самого себя позволили Р. Докинзу в книге «Эгоистичный ген» сравнить мем с геном[1]. Кроме того, он, подобно гену, обладает способностью передавать информацию, но если ген передает ее с абсолютной точностью, то мем делает это с известной долей относительности, которая допускает творческое «переделывание», переосмысление. Примером может служить популярный мем «Четыре кота», канонический текст которого выглядит так: — *Наташа, ты спишь? Уже шесть утра. Наташа, вставай, мы там всё уронили.* Существует множество модификаций этого текста, например: — *Наташ, ты спишь? Там дети проснулись. Нам страшно, Наташ.* На популярности этого мема построена реклама банка: — *Наташ, ты спишь? Мы там всё уронили. Ставку по кредитам уронили. Вставай и иди в Альфа-банк.* Другим не менее частотным по модификациям является мем 2014 года, который уже стал своеобразным трендом и до сих пор существует в интернет-пространстве:

— Вы продаете рыбов?
— Нет, просто показываю.
— Красивое.

— Вы выдаете зарплатов?
— Нет, просто показываю.
— Красивое.

Иногда полюбившиеся мемы появляются в виде контаминации: — *Наташа, вставай. Они продали всех рыбов! Бессердечное.*

Практически любое слово, шутливое выражение, изображение, мелодия, надпись на сумке, например, «*Боже, что я несу*», могут стать интернет-мемом при своей репликации. Существуют мемы, функционирующие в определенном интернет-сообществе (чате, блоге) и понятные не всем, если нет дополнительного комментария. Всегда ли обязательным условием распространения мема является его понимание? Можно предположить, что нет, но должно быть что-то, что «цепляет» пользователя сети Интернет, вызывает в нем ответную реакцию, которая иногда выражается словами *лол* и *кек*. Чем интереснее картинка и лаконичнее подпись, тем больше шансов у мема на распространение, тем не менее, и это обстоятельство не всегда является залогом его популярности.

Если мемы — единицы информации, то закономерен вопрос, какую информацию из них можно извлечь и все ли они нуждаются в расшифровке? Ю. В. Щурина выделяет такие типы мемов, как: текстовый мем — слово или фраза, мем-картинка, видеомем, креолизованный мем, включающий текст и визуальное сопровождение[2]. Например, текстовый мем служит запоминанию названий падежей в русском языке: «*Иван раздал девчонкам вай-фай, телефоны подключай*» или букв алфавита, которые все вошли в панграмму «*Съешь же ещё этих мягких французских булок, да выпей чаю*». Понимание мем-картинок может быть за-

труднено как в силу непрозрачности запечатленного образа, так и ввиду отсутствия опоры на текст.

Иногда создатели креолизованных мемов в погоне за оригинальностью формируют яркий визуальный образ, например, в рекламе кваса «Ржаная корочка» интересное решение — показать, из чего делается квас. При этом подпись «*Свежевыжатый квас*» отсылает к способу приготовления сока, но вводит в заблуждение студентов-иностранцев, так как требует разъяснения, что производство этого напитка иное, чем увиденное ими на картинке. С другой стороны, может быть и «правильная», на первый взгляд, картинка: изображение ежика сопровождается подписью «*Даже ежу понятно*», тем не менее совсем не раскрывающая смысла фразеологизма. В некоторых креолизованных мемах можно встретить идиомы с «буквальной» картинкой, например, «*Хватит сидеть на телефоне*», понять которые студентам-иностранцам значительно проще.

Для удобства работы и методической обработки материала каждый преподаватель может сгруппировать мемы, создавая своеобразное «хранилище», в котором они распределяются по различным рубрикам: это или аспект, для которого предназначен данный мем, или тема занятия, на котором он может быть использован. Приведем пример такой группировки.

> **Грамматика. Времена глагола.** *Приуныли? Это пройдет, ведь у глагола приуныть нет будущего времени. Если хотите в чем-то разобраться, но не разбираетесь, начните в этом разбираться и разберетесь;* **Императив.** *Если хочешь идти — иди, Если хочешь забыть — забудь, Только знай, что в конце пути Всё это будет на экзамене.* **Глаголы движения.** *Когда едете в автобусе и опаздываете, главное, не подавать виду, что опаздываете. Автобус чувствует страх и едет медленнее.* **Множественное число имен существительных.** *Планы на лето есть. Денег на планы нет.* **Падежная система.** *Мечтайте. (На картинке котенок и цыпленок.) —Я, когда вырасту, стану тигром. — А я — орлом.*
>
> **Лексика. Многозначность.** *Уже вторая половина лета, а единственное море, которое ты видела этим летом, — это море работы.* **Омонимия. —** *Простите, а Вы поститесь? — Да, с утра уже три поста «ВКонтакте».* (поститься в значении «соблюдать пост» и «размещать пост в Интернете»). *На картинке кот и кошка. Они сидели и болтали: он о любви, она ногой.*
>
> **Фразеология.** *В Исландии началось извержение вулкана Фаградальсфьядль. Прямо гора с плеч! Думал — опять Эйяфьятлайокудль, а это Фаградальсфьядль. На картинке гусь и собака. Гусь: Какой собачий холод! Собака: и не говори. У меня вся кожа гусиная.*

Многие мемы построены на игре слов, например: *когда в организм попадает слишком много работы, он вырабатывает антидела. Бывает суп с грибами, бывает с потрохами, бывает суп капустный, и с тыквой — очень вкусный. Вчера мы ели суп с котом, я ел сперва, а кот потом.* Игра слов будет понятна только в том случае, когда сложится пазл «а потом суп с котом» после комментария преподавателя.

Особого методического осмысления требуют прецедентные тексты, которые зачастую не всегда понятны и носителям русского языка, что вы-

звано незнанием культурного ореола того или иного слова или выражения. В свое время для подобных единиц было найдено слово «логоэпистема», в котором объединились языковая и культурная сущность[3]. Некоторые исследователи считают, что «сам интернет-мем является прецедентным феноменом, поскольку представляет собой единицу интернет-коммуникации, передающуюся от пользователя к пользователю, тиражирующуюся и репродуцирующуюся в интернет-пространстве»[4]. Что же дает студентам-иностранцам знание таких слов, или они только затрудняют понимание? Конечно, рассчитывать на стопроцентное понимание любого прецедентного текста невозможно, тем не менее, прививать «чувство слова» вполне реально. Прежде всего надо научить «читать» словарную статью, извлекая из нее нужную информацию. Следует отметить, что сейчас это стало серьезной проблемой, так как с появлением переводных словарей в Интернете студенты-иностранцы перестали пользоваться авторитетными лексикографическими источниками: в поле их зрения гугл-переводчик, а не сайт «Мультитран» или словари, которыми пользуются профессиональные переводчики в онлайн-формате.

«На помощь приходят и лингвострановедческие словари, описывающие лингвоэпистемы, которые и призваны в значительной мере восполнить культурологические лакуны. Смысл логоэпистемы в том, что они позволяют ярко, образно, с опорой на исторический опыт народа и что немаловажно — кратко, одним намеком, «свернуто» выразить мысль и чувство»[5]. Безусловно, ввиду ограниченного объема словаря нельзя надеяться на то, что в нем найдутся ответы на все вопросы, и тогда преподаватель, приступая к расшифровке мемов, должен восполнить этот пробел с помощью лингвокультурологического комментария, тем более что анализируемые мемы специально не предназначены для иностранцев. Непонимание может быть связано с прецедентным именем, названием, фразеологизмами, аллюзиями на популярные фильмы, книги. Примеры таких мемов, вызывающих непонимание, приведены ниже.

Поймала золотую рыбку. Она меня внимательно выслушала и сказала: «Жарь!».

На картинке испуганный заяц. Подпись «Игла в яйце, яйцо в утке, утка в зайце. Заяц в шоке».

Героиня мультфильма «Маша и медведь»: Плохая у меня репутация. Из всех, кому я написала, что сломала руку, только один поинтересовался — правую или левую. Остальные спросили: «Кому?»

Грабли, привет, родные. Снова я.

При описании широко спектра интернет-мемов неизбежно встает вопрос о том, все ли они могут быть предметом рассмотрения на занятиях. Представляется, что это зависит от методической целесообразности их использования и языкового вкуса преподавателя. Иногда тот или иной мем может показаться содержательным в том или ином плане, интересным, но неподходящим с этической точки зрения: особенно это ка-

сается мемов, затрагивающих характер человека, его внешние данные, взаимоотношения, гендерные акценты.

Таким образом, интернет-мемы не только могут стать новым и интересным учебным материалом для студентов-иностранцев, но и источником вдохновения для преподавателей. Закодированное содержание мемов, их многомерность позволяет вести совместное языковое «расследование», развивать языковое чутье и радоваться совместным результатам поиска.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Докинз Р.* Эгоистичный ген. М.: Мир, 1993. С. 189.

[2] *Щурина Ю. В.* Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. 2012. № 3. С. 160–172.

[3] *Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д.* Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX в. СПб.: Златоуст, 2001. С. 4.

[4] *Канащина С. В.* Интернет-мем и прецедентный феномен // Вестник ТГПУ. 2018. № 4 (193). С. 122.

[5] *Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д.* Указ. соч. С. 48.

Dvinova, E. O.

Herzen State Pedagogical University, Russia

INTERNET MEMES AS A SOURCE OF LINGUISTIC COMPREHENSION AND TEACHING INSPIRATION

The article deals with different types of memes functioning in the modern Internet space. Their linguistic and cultural potential and possibilities of teaching interpretation are analyzed. Special attention is paid to ‘decoding’ of creolized memes.

Keywords: Internet memes; creolized meme; precedence; logoepisteme.

Дейкина Алевтина Дмитриевна

Московский педагогический государственный университет, Россия

adeykina@list.ru

ВОСПИТАНИЕ СЛОВОМ: ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ШКОЛЬНОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья отражает ориентированность учебного предмета «русский язык» на решение воспитательных задач и обеспечение личностных достижений учащихся. Названы основные аспекты воспитания с опорой на потенциал русского языка в целях формирования личности с позитивным мировоззрением, чувством национального самосознания, пониманием норм нравственно-этического поведения.

Ключевые слова: русский язык; ценностные ориентации; национальное самосознание; самоидентификация; лингвоаксиология.

Русский язык как предмет школьного образования всегда, от Ф. И. Буслаева, рассматривался с трёх сторон целеполагания: обучения, развития и воспитания. Задачи воспитания при всей их многомерности и разнообразии (морально-этические, духовно-нравственные, эмоционально-эстетические и др.) особенно актуальны для современного момента. Их решение органично связано с процессом обучения русскому языку и воспитанием национального самосознания подростка. Известный учёный-методист петербургской школы Т. К. Донская назвала несколько позиций применительно к русскому языку — воспитателю, с помощью которого каждый ученик, овладевая родным языком, овладевает: «душой родного народа», народным миросозерцанием, культурой родной речи и культурой речевого общения, символами и образами родного языка, ментальными качествами родного народа[1]. Осознание связи с духовными идеалами своего народа, своей принадлежности к настоящему и будущему своего Отечества, своей роли наследника историко-культурных ценностей родного народа — всё это приходит к взрослеющему ученику, формирующемуся как личность, через воспитательные ресурсы учебного предмета.

Воспитательный потенциал русского языка многоаспектно определил К. Д. Ушинский, создавший национальную педагогику на основе русского языка — лингвопедагогику, охватывающую все стороны внимания к языку, его ценностям и смыслам: мотивационную, когнитивную, коммуникативную, эмоциональную, рефлексивную и др. В русле лингвопедагогики К. Д. Ушинского развивали гуманистические идеи воспитания (дарить радость, ощущать свободу творческой мысли, стремиться к полезной деятельности и т. д.) А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и многие другие отечественные педагоги.

Ценностно-смысловое ядро воспитания формируется в образовательной среде школы, ресурсы которой открываются в инновационных теориях, методиках и технологиях (к примеру, повышения уровня владения языком на основе текста; развития культурной осведомлённости на занятиях, интегрирующих разные виды искусства; совершенствования способностей к размышлению через проблемно-ориентированное обучение; принятия нравственных норм, общественной морали поведения путём приобщения к произведениям устного народного творчества, сказкам Даля и Ушинского, классическим произведениям Пушкина, Гоголя и Тургенева, Достоевского и Л. Толстого, Чехова и других великих русских писателей, непревзойдённых мастеров слова).

Социальный потенциал воспитания в системе российского образования выражается в развитии духовных потребностей личности, в подготовке к освоению различных форм жизнедеятельности, в овладении творческими способами решения задач социума.

Личностный потенциал, получающий развитие в результате воспитания, состоит в том, чтобы человек вошёл в мир знаний, построил свой мир ценностей на основе уважения к культуре своего народа и ко всему богатству общечеловеческой культуры.

Лингвокультурологический потенциал школьного курса соответствует воспитательным намерениям привить носителю русского языка потребность в обогащении своего словаря и речи, увлечённость (лингвистическую активность) занятиями русским языком через выразительное чтение, творческое письмо, поиск исторического комментария к слову и др., желание «погрузиться» в русский язык (путём лингвокультурологической характеристики текста, эссе об эстетике и смыслах слов-концептов, например, *благо, благость, вдохновение, гармония, добро, добродетель, правда, истина, совесть, щедрость* и др.), ответственность за экологию родного языка, прежде всего культуру собственной речи.

Воспитание является делом каждого учителя в российской школе, и оно осуществляется через общий универсальный канал — Слово, русский язык, о силе которого писали великие мыслители языка. «Дивное орудие создал себе русский народ, — орудие мысли, орудие душевного и духовного выражения, орудие устного и письменного общения, орудие литературы, поэзии и театра, орудие права и государственности, — наш чудесный, могучий и глубокомысленный русский язык»[2].

Русский язык как учебный предмет обеспечивает школьную лингвопедагогику, исходя из функционала русского языка и его метапредметности. Для этого необходима координация (упорядоченность, связность, слитность) воспитательного процесса, т. е. программирование и моделирование деятельности с учётом общей стратегической направленности педагогического коллектива и особенных тактик (средств, технологий и др.) учителя.

С целью координации воспитательной системы средствами русского языка правомерно определить первый уровень системы — аксиологический, отражающий ценности человека и составляющий его духовность. Аксиология образования, а значит, и воспитания как его органичной составляющей, требует структурно-смысловой и функциональной деятельности с опорой на ценности (подробнее об этом в монографии А. Д. Дейкиной[3]). Известный лингводидакт Е. И. Пассов подчёркивал в своих трудах приоритет аксиологического уровня: «Согласно теории иерархизации всякий верхний уровень распространяется на нижележащие <...>, первый уровень по праву назван уровнем аксиологии образования, поскольку составляющие его принципы, исходные понятия выражают фундаментальные ценности гуманитарного знания, выработанного человечеством»[4]. Ведущая роль учебного предмета «Русский язык» в системе школьного воспитания, сопряжённого с обучением и развитием личности, определяется свойствами слова, особенно художественного, в их нераздельности: точностью, мыслеёмкостью, вещественностью, по определению А. К. Югова[5].

Возбуждая интерес учащихся к слову, семантизируя его наиболее точно, интегрируя в слове разные смыслы (конкретные и отвлечённые, абстрактные; эмоциональные и рациональные; частные и обобщённые и др.), учитель подводит ученика к осознанию ценности языка и ценности жизни, к необходимости отличать истину от неправды, лжи, к пониманию экологии нравственных норм, природы, здоровья, моральных установок, к желанию познавать окружающий мир и беречь окружающую среду, к пониманию гражданской ответственности за сохранение культуры своего народа и своей Родины.

Содержание воспитательной работы при обучении русскому языку включает в себя:

1) мировоззренческий аспект — это сознательное и бережное отношение к русскому языку как культурно-национальной ценности, самоидентификация ученика в рамках родной культуры, понимание своей причастности к российскому обществу;
2) культурологический аспект — это уважение к своей культуре и готовность к взаимообогащению в би- и полиэтнической среде национальных культур;
3) коммуникативный аспект — это гармонизация в сфере общения, толерантность в межнациональных отношениях;
4) духовно-нравственный аспект — это следование нормам духовности и нравственности русской жизни.

Каждый из названных аспектов воспитания личности ориентирует на выработку позитивного отношения к миру, к себе в этом мире, к людям, к стране и краю, с которыми кровно связан, к жизненным задачам, которые надо конструктивно решать. Учить отношению, то есть создавать ценностный мир личности, — в этом состоит воспитательная стратегия современного образования. Уроки русского языка позволяют процесс воспитания выстраивать как открытие мира: «Язык — это целый мир, это целое мировоззрение» (А. М. Камчатнов)[6].

В связи с этим необходимо сказать о новой антропологической методике преподавания Н. Л. Мишатиной, об актуализации понятия «концепт» для решения вопросов воспитания: «Формировать умение контекстуализировать знание о базовых концептах русской культуры <…> — это значит формировать умения понимать широкий или иногда даже и глобальный контекст мировоззренческой или нравственной проблемы[7].

В методологии современного школьного образования разработаны важные для процесса воспитания стратегии работы со словом, текстом, русским языком во всей полнокровности его системы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Донская Т. К.* Методика преподавания русского языка: научно-методические материалы. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. С. 261.

[2] «И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово!..» Классики и современники о русском языке. Антология / сост. Г. Н. Красников. 2-е изд. М.: Вече, 2016. С. 833.

[3] *Дейкина А. Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка. М.: МПГУ. 2019. 212 с.

[4] *Пассов Е. И.* Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб.: Златоуст, 2015. С. 112.

[5] *Югов А. К.* Думы о русском слове. М.: Изд-во «Современник». С. 28.

[6] «И мы сохраним тебя…» С. 820.

[7] Методическая лингвоконцептология: итоги и перспективы развития: монография / науч. ред. Н. Л. Мишатина. СПб.: ООО «Книжный дом», 2017. С. 52.

Deikina, A. D.

Moscow Pedagogical State University, Russia

EDUCATION WITH A WORD: LINGUO-AXIOLOGICAL POTENTIAL OF THE RUSSIAN LANGUAGE SCHOOL COURSE

The article reflects the orientation of the subject “Russian language” to the solution of educational tasks and ensuring the personal achievements of students. The main aspects of education based on the potential of the Russian language in order to form a personality with a positive outlook, a sense of national identity, understanding of the norms of moral and ethical behavior are named.

Keywords: Russian language; value orientations; national identity; self-identification; linguoaxiology.

Дзюба Елена Вячеславовна

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Россия

elenacz@mail.ru

Чжан Вэй

Цзилиньский университет иностранных языков, Китай

18222319@qq.com

МОДЕЛЬ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ

В статье предпринята попытка определить влияние процесса цифровизации на преподавание русского языка в китайских вузах. Ключевым методом исследования выступает компаративный, в рамках которого сравниваются традиционная и смешанная модели обучения, выявляются недостатки традиционной модели, которые были нивелированы в смешанной методике обучения. Представлена технология реализации модели смешанного обучения на примере изучения повелительного наклонения русского глагола. С опорой на показатели академической успеваемости студентов формулируются выводы об эффективности смешанного обучения.

Ключевые слова: РКИ; смешанное обучение; цифровизация образования в вузах Китая.

С непрерывным углублением развития информационных технологий в образовательный процесс все больше внедряются дигитальные обучающие техники. Модели электронного обучения, поддерживаемые сетевыми и мультимедийными технологиями, становятся все более структурированными и системными, нацеленными на решение комплексных задач обучения. Интеграция цифровых технологий в учебную деятельность может обеспечить процессу образования, в том числе лингвистического, более насыщенную и разнообразную среду обучения, гибкую деятельность преподавателей, многообразие форм обучения и контроля, комплексную и объективную оценку достижений учащегося и преподавателя, мониторинг этих достижений, постоянную обратную связь обучающего и обучаемого.

С развитием и популяризацией цифровых технологий традиционная модель преподавания иностранных языков в китайских университетах претерпела серьезные модификации. Цифровизация и интернет-технологии предоставили широкое пространство для развития преподавания иностранных языков, особенно актуальным стало использование моделей смешанного обучения (далее МСО), что способствовало совершенствованию качества обучения[1].

В «Планировании по информатизации образования 2.0», опубликованном Министерством образования Китая в 2018 году, поставлены сле-

Работа выполнена при финансовой поддержке провинции Цзилинь, научный проект № 2022R2V2002001L.

дующие цели: к 2022 г. завершить формирование цифрового модуля обучения, обеспечить высокий уровень применения технических средств, повысить информационную грамотность преподавателей и учащихся, создать онлайн-платформу «Интернет+образование»[2].

В «Рекомендациях Министерства образования по реорганизации программ подготовки высококвалифицированных учителей 2.0» указано, что в процессе образования необходимо применять новые модели обучения (напр., МСО и технологию перевернутого класса), формировать автономную, совместную и исследовательскую виды деятельности обучающихся, способствуя органичному сочетанию онлайн- и офлайн-форм преподавания[3].

В 2019 году ЦК КПК КНР и Государственный совет опубликовали проект «Модернизации образования Китая до 2035 года», в котором предлагалось ускорить трансформацию образования в информационную эпоху и использовать современные технологии для ускорения процесса подготовки профессиональных кадров. В 2023 году Национальная рабочая конференция по образованию предложила программу «Стратегические действия по содействию цифровизации образования»[4]. Цифровая трансформация образования стала важной повесткой дня для реформы и развития образования в КНР, а МСО получила статус основной образовательной модели в вузе. Разработанные в китайских вузах массовые открытые онлайн-курсы (МООС) предоставляют широкие возможности обучения и сертификации в процессе обучения иностранному языку и культуре для колледжей и китайских университетов. В настоящее время платформа МООС для изучения иностранных языков объединяет свыше 300 курсов на 11 языках, предоставляя услуги более чем 1900 университетам.

Эпидемия COVID-19 ускорила цифровую трансформацию высшего образования, оказав широкомасштабное воздействие на глобальное образование. Во время эпидемии онлайн-обучение в Китае достигло принципиально новых результатов. По состоянию на 3 апреля 2020 года в общей сложности 1454 университета по всей стране начали онлайн-занятия, более 950 000 преподавателей предлагали 942 000 курсов, более 1,17 миллиарда студентов были слушателями этих курсов. В 2022 году КНР предприняла стратегические действия по цифровизации образования и создала крупнейшую в мире национальную интеллектуальную образовательную платформу для высшего образования (Smart Education of China·Higher Education). Сейчас существует 20 разных платформ онлайн-курсов по 92 специальностям с 64 500 высококачественными учебными ресурсами, на курсах зафиксировано более 30 млрд посещений. По количеству учащихся на платформе МООС Китай занимает первое место в мире.

На сегодняшний день на платформе Министерства образования КНР доступно 40 онлайн-курсов, посвященных русскому языку. Они были разработаны российскими и китайскими преподавателями на базе сле-

дующих университетов: Даляньский университет иностранных языков, Пекинский университет, Пекинский второй институт иностранных языков, Пекинский университет аэронавтики и астронавтики, Университет иностранных языков Народно-освободительной армии Китая, Харбинский педагогический университет, Харбинский технологический институт, Хэйлунцзянский университет, Чжэцзянский университет и др. Содержание курсов связано с русской литературой и культурой, фонетикой и грамматикой, деловой речью, разговорной речью, аудированием, письмом, чтением и другими аспектами. Курсы ориентируются на базовый и продвинутый уровни владения русским языком. Всего в Китае насчитывается 176 университетов, предлагающих специальности, связанные с русским словом.

Согласно опросам, 52% китайских преподавателей иностранного языка принимают в качестве наиболее приемлемой в условиях цифровизации модель смешанного обучения, при этом они чаще используют платформы Rain Classroom и Xuexitong. На учебные заведения, использующие платформу MOOCs, приходится 45 %, а на учебные заведения, использующие платформу SPOC (небольшой закрытый онлайн-курс), — 55%. Например, факультет русского языка Хэйхэскиого института использует СМО на курсе «Русский туризм»; Чанчуньский университет применяет цифровые учебные ресурсы в рамках курса «Страноведение России»; Шэньянский педагогический университет использует платформу Rain Classroom для преподавания русского на продвинутом уровне; Сианьский университет иностранных языков на платформе МООС создал базовый курс русского языка и использует его для реализации МСО; Шэньсийский педагогический университет использует платформу Blackboard в курсе «Перевод»; Тяньцзиньский университет иностранных языков на основе платформы Xuexitong в рамках смешанного обучения реализует курс русской грамматики.

Рассмотрим подробнее, как реализуется модель смешанного обучения русскому языку в Цзилиньском университете международных исследований (ЦУМИ). Данный вуз начал принимать студентов на специальность «Русский язык» с 2004 году, ориентируясь на подготовку профессиональных кадров в области международной деятельности (ежегодно на данное направление принимается по 80–90 человек). За последние годы преподаватели университета пришли к выводу, что в традиционном обучении существует ряд лакун: традиционные классы сосредоточены на пассивном получении теоретических знаний; учащиеся нацелены на заучивание правил грамматики и шаблонных фраз; у учащихся наблюдается недостаточный интерес к обучению, низкая способность к самостоятельной деятельности; отсутствуют связи между теорией и практикой обучения; учащиеся неспособны всесторонне использовать изучаемый язык; отсутствует творческое начало в обучении (сравнение традиционной и смешанной моделей обучения наглядно отражено в таблице).

Таблица. Сопоставление традиционной и смешанной технологий обучения (на примере глагола повелительного наклонения).

	Традиционная модель обучения		Смешанная модель обучения	
До урока	Студенты самостоятельно готовятся к занятиям.	Недостатки: 1. У каждого студента неодинаковая степень подготовки к новому материалу. 2. Преподаватель не знает о степени овладения студентами новыми материалами.	1. Студенты смотрят подготовленные преподавателем видео-лекции (значение, способы образования и употребление повелительного наклонения глаголов). 2. Выполняют проверочное тестирование на платформе.	Достоинства: 1. Существенный эффект от подготовки к новому материалу. 2. Основываясь на данных результатов тестирования на платформе, преподаватели могут оценить степень усвоения материала и основные трудности, с которыми столкнулись студенты.
Во время урока	1. Преподаватель объясняет значение, способы образования и употребление повелительного наклонения глаголов. 2. Студенты выполняют задания. 3. Преподаватель объясняет упражнения.	Недостатки: 1. Студенты пассивно принимают знаниях, им не хватает практических упражнений, и они не умеют применять их в жизни и профессиональной деятельности. 2. Выполнение теоретических упражнений на уроке понижает интерес к языку у студентов. Отсутствует эффективное взаимодействие между преподавателем и учащимися.	1. Решение трудностей, с которыми столкнулись учащиеся во время предварительной подготовки. 2. Осмотр фрагментов фильма, групповое обсуждение употребления повелительного наклонения в фильме. 3. Разыгрывание диалогов в различных сценах и практика использования повелительного наклонения глаголов на темы: лечение в больнице, покупки в магазине, обед в ресторане, а также в классе диалоги между учителем и учеником и т. д. Одни группы сотрудничают для организации диалоговых представлений, а другие группы оценивают.	Достоинства: 1. Преподаватель своевременно оказывает поддержку и помощь студентам. 2. Улучшение навыков владения иностранным языком у студентов. 3. Повышение уровня взаимодействий между преподавателем и учащимися и учащимися друг с другом, а также повышение интереса у студентов к обучению.
После урока	Выполнение упражнений в учебниках и рабочих тетрадях.	Недостатки: 1. Отсутствие своевременной консультации во время возникновения трудностей три выполнении заданий. 2. Отсутствие обобщения пройденного материала и рефлексии.	1. Подведение итогов. 2. Тестирование и оценка. 3. Практические деятельности (групповое разыгрывание диалогов и запись видео, дублирование видеоклипов с субтитрами и т. д.)	Достоинства: 1. Суммирование полученных знаний. 2. Выявление недостатков с помощью тестирования и оценки деятельности. 3. Улучшение практических способностей и коммуникативных навыков.

С 2016 года в программу курса «Грамматика русского языка» экспериментально (среди учащихся одного потока) была внедрена МСО. В качестве образовательной платформы использовался сервис *Xuexitong*, в качестве офлайн-среды обучения — так называемый «интеллектуальный класс» (специально оборудованная для групповой работы аудитория). Для онлайн-обучения было создано более 400 микро-видеороликов общим хронометражом свыше 5000 мин и 12 000 специальных тренировочных упражнений.

Технологически МСО предполагает несколько этапов. Перед началом занятий преподаватель загружает ресурсы на учебную онлайн-платформу: микро-видеоролики, дополнительную литературу, задания, тексты, тренажеры. Студенты самостоятельно занимаются онлайн, делают записи и выполняют тесты, обсуждают в рамках онлайн-форума трудные вопросы, возникшие в процессе самостоятельной подготовки, задают вопросы преподавателю. Преподаватель разрабатывает учебные мероприятия в классе на основе полученных данных от студентов.

Преподаватель использует прием «перевернутого класса»[5]: после онлайн-занятия учащиеся демонстрируют результаты самообучения в аудитории (указывают на основные трудности, отвечают на вопросы и закрепляют знания, дополняют знания передовыми теориями, анализируют языковые материалы или примеры, используют грамматические знания при выполнении коммуникативно-ориентированных заданий и решая проблемные задачи для улучшения речевых навыков. После аудиторного занятия студенты выполняют домашнее задание, проходят тесты для закрепления полученных знаний. Преподаватель проводит анкетирование для анализа академической ситуации, оценивает эффект обучения учащихся, собирает предложения по улучшению качества преподавания, своевременно корректирует содержание, совершенствует методы преподавания и проводит индивидуальное консультирование учащихся в соответствии с теми трудностями, которые испытывали обучающиеся в изучении темы.

В работе используется комбинация методов оценки процесса (50%) и метода итоговой оценки (50%). Обучающая платформа хранит информацию об учебной деятельности студента в цифровой форме, что удобно для эффективного динамического мониторинга процесса обучения в режиме реального времени.

Таким образом, процесс овладения знаниями, умениями и навыками делится на три этапа: 1) получения знаний и информации, 2) обработки, анализа и применения полученной информации, 3) контроля. Традиционные модели обучения, как правило, уделяют больше внимания первому и третьему этапам, часто важность второго упускается из виду. Для обучения иностранному языку второй этап является наиболее важным. Нам представляется, что предъявление учащимся большого количества интерактивных упражнений положительным образом сказывается на изучении иностранного, в том числе русского, языка.

Как показала практика в ЦУМИ, эффект от применения МСО довольно высок. Благодаря внедрению модели смешанного обучения повысилось качество учебного процесса: у студентов сформировались навыки межкультурного общения и готовность/способность к самостоятельному обучению. Уровень проходимости по промежуточному государственному экзамену по русскому языку 4-го уровня в экспериментальных группах, в которых применялась МСО, составил 88%, что выше на 10–20%, чем

в контрольной группе[6]. Важно также подчеркнуть, что подготовленными материалами в ЦУМИ пользуются 48 других вузов КНР при языковой подготовке студентов.

Модель смешанного обучения, основанная на информационно-ориентированной мобильной обучающей платформе, значительно повысила эффективность обучения иностранным языкам в университетах Китая. Этот новый тип комплексного метода обучения и коммуникации, который адаптируется к текущим тенденциям преподавания, значительно повышает качество и уровень обучения, стимулирует интерес студентов к обучению. МСО осуществила трансформацию методов преподавания и способов изучения путем глубокой интеграции технологий и обучения и создала учебное сообщество, в котором преподаватели являются консультантами, а студенты — ключевыми участниками учебного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Глобальная цифровизация [Электронный ресурс] // Сайт платформы мнений «Люди роста». [М., 2022]. — URL: https://ludirosta.ru/post/globalnaya-tsifrovizatsiya_2225 (дата обращения: 24.02.2022).

[2] Планирование по информатизации образования 2.0 // Информационный портал baike.so.com. — URL: https://baike.so.com/doc/28111311–29521499.html (дата обращения: 24.02.2022).

[3] Рекомендации Министерства образования по реорганизации программ подготовки высококвалифицированных учителей 2.0 [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования Китая. [Пекин, 2022]. — URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html (дата обращения: 24.02.2022).

[4] Программа модернизации образования Китая до 2035 года [Электронный ресурс] // Сайт Ляонинского института науки и технологий. [Шэньян, 2022]. — URL: https://lkyxdjy.lnist.edu.cn/info/1371/2651.html (дата обращения: 24.02.2022).

[5] *Золотых Л. Г., Цю С.* «Перевернутый класс» как новый метод преподавания русского языка в практике китайских вузов: опыт Сычуаньского университета // Русистика. 2018. Т. 16. № 4. С. 451–463.

[6] *Чжан Вэй.* Модель смешанного обучения русской грамматике в китайском вузе // Филологический класс. 2022. № 2. С. 149–160.

Dziuba, E. V.

Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Russia

Zhang Wei

Jilin International Studies University, China

A MODEL OF BLENDED LEARNING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN A CHINESE UNIVERSITY

The authors deal with the influence of the digitalization process on the teaching of the Russian language in Chinese universities. The key research method is the comparative one, which compares the traditional and blended learning models, identifies the shortcomings of the traditional model, which were leveled in the blended learning methodology. A technology for implementing a blended learning model is presented on the example of studying the imperative mood of a Russian verb. Based on the indicators of academic performance of students, conclusions are drawn about the effectiveness of blended learning.

Keywords: Russian as a foreign language; blended learning; digitalization of education in China.

Добренко Евгения Игоревна

Академия Русского балета имени А. Я. Вагановой, Россия

edobrenko@mail.ru

Соколова Елена Владимировна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

elena.v.sokolova@spbu.ru

ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ EVENT-ПРОЕКТОВ: ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА ПРИМЕРЕ КОНКУРСОВ ЧТЕЦОВ)

Статья посвящена фонетической стороне подготовки выступлений на конкурсах чтецов и обучающему потенциалу подобных event-проектов. В статье представлен алгоритм такой подготовки, даются советы по ее продолжительности и содержательному наполнению. Описанный в статье порядок действий апробирован и доказал свою результативность, обеспечив следующим ему конкурсантам победу на соответствующих мероприятиях.

Ключевые слова: event-проект; конкурс чтецов; фонетический аспект; текст; выступление.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) третьего поколения нацелены не только на развитие узкоспециальных компетенций, но и общекультурных, а также уделяют особое внимание воспитательной работе с обучающимися. В связи с данными установками особое значение придается внеурочным мероприятиям, приобретающим в последнее время былое и ранее, казалось, забытое значение. Для описания современных педагогических технологий, ориентированных на принципиальную незамкнутость учебного процесса, то есть его неограниченность «пространственными и временными рамками урока»[1], используются такие термины, как event-технология и event-проект.

Под event-технологией в преподавании понимается «методика организации учебного процесса с элементами досуга и учетом личностных потребностей»[2]. Event-технологии призваны превратить обучение в увлекательный процесс, раскрыть творческий потенциал обучающихся, предоставить дополнительные средства для достижения непосредственных целей и задач обучения. В сфере преподавания иностранных языков в вузе согласно ФГОС ВПО третьего поколения к таким задачам относятся:

1) владение иностранным языком на уровне, достаточном для эффективного ведения профессиональной деятельности;
2) владение навыками построения логически верной, аргументированной устной и письменной речи;
3) способность к коллективной работе;
4) готовность к постоянному личностному и профессиональному росту;
5) владение навыками делового общения, в том числе навыками публичных выступлений;

6) знание основ межкультурных отношений в профессиональной среде[3].

Инструментом развития у обучающихся данных компетенций в рамках event-технологии является event-проект. Под event-проектом в сфере обучения иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному, понимается «особая форма обучения», в данном случае — русскому языку, «в основе которой лежит организация яркого, запоминающегося события», организованного по особым правилам и включающего в себя:

а) процесс предварительной подготовки;
б) собственно проведение мероприятия;
в) постсобытийный этап[4].

Конкурс чтецов является одним из видов event-проектов, реализуемым в три этапа:

а) «выбор и анализ текстов, период предварительной работы с текстами, репетиции в движении, включающие поиск адекватного сценического поведения и т. д.»;
б) «выступление на сцене перед аудиторией и перед жюри»[5] (в случае очного проведения конкурса) / просмотр интернет-аудиторией и жюри отправленных организаторам мероприятия видеороликов с выступлением (в случае дистанционного формата конкурса);
в) «анализ выступлений, оформление альбома, подготовка видеодайджеста лучших выступлений»[6].

Критерии оценки выступлений участников данного вида event-проектов варьируют от случая к случаю, но могут быть сведены к следующим:

1) фонетическая точность (правильность произнесения звуков русского языка в потоке речи, внятность дикции);
2) соблюдение акцентологических и интонационных норм русского языка;
3) техника чтения текста наизусть;
4) адекватность выбранной манеры прочтения;
5) органичность исполнения;
6) степень эмоционального воздействия на аудиторию[7].

Данный перечень критериев может быть расширен за счет добавления таких позиций, как:

1) выбор поэтического произведения,
2) верность донесения темы и идеи произведения[8].

Закономерно, что в числе первых указаны критерии, оценивающие уровень владения выступающим фонетическими, акцентологическими и интонационными нормами русского языка, поскольку только их соблюдение дает возможность оценить выступление по всем следующим позициям. Учитывая первостепенную важность именно этих навыков, остановимся на способах достижения наилучшего результата по данным критериям.

Опыт подготовки обучающихся-призеров конкурсов чтецов показывает, что работа над фонетической стороной выступления не может

занимать менее одного месяца и осуществляется после содержательного разбора произведения и лексико-грамматического комментария к нему.

Работу над фонетической стороной выступления целесообразно проводить в несколько этапов.

1. Прослушивание чтения студентом выбранного и проанализированного в сотрудничестве с преподавателем произведения с опорой на письменный текст с целью определения уровня сформированности у чтеца фонетических навыков и размера творческого, исполнительского потенциала;
2. Осуществление преподавателем фонетической разметки текста в соответствии с выявленными в процессе тестового прочтения фонетическими проблемами, после которой будущему конкурсанту для дальнейшей работы передается текст с элементами транскрипции, отражающей правильную постановку ударения, качественную редукцию гласных, оглушение и озвончение согласных, паузацию, типы интонационных конструкций;
3. Отработка чтения размеченного текста под контролем преподавателя, с сопутствующей коррекцией (желательно в очном формате). Для получения наилучшего результата необходимо проводить такую работу минимум 2 раза в неделю (по возможности чаще) в сопровождении ежедневного многократного прослушивания эталонной аудиозаписи, также предоставляемой преподавателем. Для передачи и прослушивания аудиозаписи можно использовать любой мессенджер или любую социальную сеть. На данный этап подготовки к конкурсу целесообразно отводить около двух недель;
4. Осуществление аудиозаписи прочтения произведения с опорой на печатный текст и отправка ее преподавателю (минимум 2 раза в неделю). Преподаватель дает аудиокомментарий к прочтению и делает необходимые исправления. Данный этап подготовки также занимает не менее двух недель.
5. Работа над достижением оптимального звучания выбранного произведения. Она соединяет в себе чтение текста наизусть с постановкой номера. Не все участники конкурса понимают необходимость следования продуманному сценарию, поэтому целесообразно снять, например, на телефон «простое» чтение текста в аудитории и предъявить запись чтецу. После подобной демонстрации все без исключения исполнители признают обязательность детальной проработки мельчайшего элемента номера.

   Данная работа занимает в среднем одну неделю. Именно на данном этапе овладение фонетическими, акцентологическими и интонационными нормами соединяется с артистизмом — с умением выработать индивидуальную манеру исполнения, позволяющую вскрыть идейную составляющую произведения и обеспечивающую максимальное воздействие на слушателей.

   Именно на этом этапе конкурсант начинает самостоятельно контролировать степень соответствия либо несоответствия своего произношения норме и уровень своего артистизма и в случае неудовлетворенности собой инициирует перезапись выступления с целью достижения наилучшего результата.

В целом на протяжении всех этапов работы над фонетической стороной выступления выбранный текст должен быть прочитан вслух не менее 20–30 раз.

В рамках работы с event-проектом важную роль играет постсобытийный этап — этап рефлексии. При получении оценок жюри обязателен совместный с участником разбор выступления по всем критериям оценивания. В случае неудачи данная работа позволяет восстановить мотивацию

обучающегося, в случае успеха — подчеркнуть плюсы и ликвидировать минусы, что важно для обеспечения дальнейшего активного участия студентов в подобных и иных мероприятиях.

Кроме того, этап рефлексии позволяет еще раз обратить внимание на важность должного владения фонетическими нормами изучаемого языка, подчеркнуть необходимость постоянного совершенствования фонетических навыков, поскольку не секрет, что систематическая работа над произношением и интонацией после вводно-фонетического курса уходит на второй план. Это происходит по ряду причин: вследствие доминирующей роли других аспектов обучения; концентрации учащегося преимущественно на содержательной стороне речи; скромного количества учебных часов, отведённых русскому языку как иностранному; усталостью после занятий по профилирующим дисциплинам. Однако интерферирующее влияние звукового строя родного языка обучающегося прослеживается на любом уровне владения иностранным языком, что делает необходимым регулярные занятия фонетикой на всех этапах обучения РКИ.

Творческий формат таких занятий позволяет превратить данную работу из обременительной в желанную и поддерживать либо формировать личную заинтересованность учащихся в дальнейшем совершенствовании либо формировании необходимых фонетических навыков. Все участники конкурсов чтецов (при соблюдении должного алгоритма работы над выступлением) демонстрируют не только очевидный прогресс в совершенствовании данных навыков, но и в дальнейшем — осознанный артикуляционный и интонационный контроль при продуцировании русской речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Демина Е. Г., Чуреева О. А., Герасименко Ю. А.* Ивент-проект как эффективная форма обучения русскому языку (из опыта проведения конкурса чтецов русской поэзии среди иностранных студентов-медиков) // Проблемы и перспективы развития образования. Часть III: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.) / под ред. И. Г. Ахметова. Краснодар: Новация, 2016. С. 237.

[2] *Полякова Г. Г.* EVENT-технологии в преподавании дисциплины «Экологические основы природопользования» [Электронный ресурс] // Электронный научно-практический журнал «Современная педагогика». [М., 2016]. — URL: http://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5304 (дата обращения 12.05.2022).

[3] *Смирнова С. А.* К вопросу о преподавании иностранного языка в вузе согласно новому стандарту ФГОС 3++ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социоконетика. 2019. № 4. С. 205–206.

[4] *Демина Е. Г., Чуреева О. А., Герасименко Ю. А.* Указ. соч. С. 237–238.

[5] Там же. С. 238.

[6] Там же.

[7] Там же. С. 239.

[8] Конкурс чтецов имени Л. А. Вербицкой [Электронный ресурс] // Сайт СПбГУ. [СПб., 2022]. — URL: https://contests.spbu.ru/ru/ (дата обращения 12.05.2022).

Dobrenko, E. I.

Vaganova Academy of Russian Ballet, Russia

Sokolova, E. V.

Saint Petersburg State University, Russia

EDUCATIONAL POTENTIAL OF EVENT PROJECTS: PHONETIC ASPECT (ON THE EXAMPLE OF READER COMPETITIONS)

The article is devoted to the phonetic side of the preparation of speeches at reciter competitions and the learning potential of such event projects. The article presents an algorithm for such training, gives advice on its duration and content. The procedure described in the article has been tested and proved its effectiveness, ensuring that the contestants win at the relevant events.

Keywords: event project; reciters' competition; phonetic aspect; text; speech.

Дубинина Надежда Александровна,
Ерофеева Инна Николаевна,
Ильичева Ирина Юрьевна,
Птюшкин Дмитрий Викторович

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

n.dubinina@spbu.ru; inerofeewa@yandex.ru;
i.ilicheva@spbu.ru; d.ptyushkin@spbu.ru

Голубева Анна Владимировна

Учебно-издательский центр «Златоуст», Россия

avg@zlat.spb.ru

РОССИЙСКАЯ СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ ГРАЖДАН ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ТРКИ): ВЕКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ

В статье обсуждается проблема обновления требований Теста по русскому языку как иностранному. С момента разработки системы ТРКИ прошло почти три десятилетия, на протяжении которых система не обновлялась и не изменялась. Однако за это время пересматривались и дополнялись Общеевропейские компетенции владения иностранным языком, с учетом которых разрабатывался ТРКИ, поэтому вопрос об обновлении его структуры и требований к нему в настоящее время стал особенно острым. Авторы рассматривают направления научно-методической работы по разработке новых требований ТРКИ, тестовых заданий, системы оценки и структуру спецификаций для уровней от ТЭУ/А1 до ТРКИ-IV/С2 с применением актуальных дескрипторов Общеевропейских компетенций. Также рассматривается административный аспект ТРКИ — доступный онлайн формат публикации информации о системе тестирования.

Ключевые слова: тест по русскому языку как иностранному; ТРКИ; требования; обновление; Общеевропейские компетенции владения иностранным языком; CEFR.

Система ТРКИ разрабатывалась в 1990-х годах[1] и была ориентирована, в первую очередь, на иностранных абитуриентов российских вузов. За это время, несмотря на существенные изменения в реалиях и потребностях коммуникации, а также расширение географии и сфер применения сертификата, требования к владению русским языком не пересматривались и не корректировались. Важно также отметить, что основные публикации, оформившие систему, вышли в свет за два года до Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR)[2]. Хотя российские лингвисты сотрудничали с Советом Европы по проектам Европейского языкового портфеля, разработки уровней коммуникативной компетенции[3], и в Страсбурге ими были выпущены первые описания порогового и постпорогового уровней[4], а российские языковые портфели были среди первых в Европе, в основу существующих требований и стандартов ТРКИ были положены разработанные в эпоху СССР программы[5]. В этих изданиях разных лет, начиная с 1949 года, представлен основной принцип обучения РКИ — изучение грамматики на синтаксической основе.

За это время к CEFR были составлены дополнения. В 2011 году Советом Европы была создана система описания эталонного уровня на основе ранее разработанных дескрипторов описания уровней. В работе поясняется, что описание эталонного уровня можно использовать по-разному в зависимости от учебной ситуации и требований[6]. В 2018 году был опубликован Дополнительный том CEFR, в котором представлены значительные добавления, в частности, расширенные дескрипторы для медиации, конкретизированные дескрипторы для уровня C2, изъято понятие «носителя языка», включены новые компетенции, например, «leisure reading» (*чтение как времяпрепровождение. — Перевод наш.*) для чтения и общения онлайн.

Таким образом, необходимость обновления требований ТРКИ с учётом актуальных дескрипторов CEFR и современных реалий общения, на наш взгляд, очевидна. Мы бы хотели обратить внимание на наиболее показательные, с нашей точки зрения, проблемы, существующие в нынешнем описании ТРКИ. Так, в соответствии с описанием умений в чтении Элементарного уровня/A1 в существующем «Стандарте» иностранец должен уметь читать «специально составленные или адаптированные сюжетные тексты (на основе лексико-грамматического материала, соответствующего элементарному уровню)» объёмом 250–300 слов[7]. Этот же тип текста должны включать задания репродуктивно-продуктивного типа, в которых оцениваются навыки и умения в письме и говорении. В то же время в дескрипторах CEFR для чтения на уровне A1 говорится о том, что необходимо уметь читать и понимать «*очень короткие простые тексты* (курсив наш), читая по фразе, выделяя знакомые имена, слова и простейшие фразы и, по необходимости, перечитывая»[8]. Что касается текстов для чтения, в дескрипторах указываются тексты информационного характера — объявления, плакаты, программы мероприятий, в параграфе «Чтение корреспонденции» указаны личные письма и сообщения, а в параграфе «Чтение как времяпрепровождение» — короткие рассказы и повествовательные тексты с иллюстрациями, которые должны способствовать пониманию текста[9]. Отметим также, что в дескрипторах CEFR чтение художественной литературы вводится с уровня B2. Таким образом, можно заключить, что для Элементарного уровня/A1 ТРКИ необходимо использовать тексты информационного характера различных жанров, представленных в повседневной коммуникации. Что касается списка тем и ситуаций общения, он также требует пересмотра. Например, в нём не представлена коммуникация с помощью современных средств связи (мессенджеры, платформы для видео- и аудиосвязи, социальные сети и др.), которой посвящен раздел CEFR.

Ещё один пример — уровень ТРКИ-IV/C2, требования для которого, к сожалению, не были изданы, и информация о нём доступна только в «Программе по русскому языку как иностранному»[10], разработанной

прежде всего для организации учебного курса, но не в рамках описания ТРКИ. Для ТРКИ-IV/C2 издан типовой тест[11], который в настоящее время служит источником информации о нём. Некоторые задания субтестов ТРКИ-IV/C2 можно охарактеризовать как ориентированные на занятых в академической сфере деятельности лингвистов, филологов, так как для их выполнения необходимы специальные знания. Например, задание № 1 субтеста «Письмо» подразумевает написание тезисов доклада. Это специфический жанр, знакомый тем, кто участвует в академических мероприятиях, кроме того, требования к оформлению тезисов варьируются в зависимости от специфики мероприятия, это может быть как связный, так и разбитый на отдельные краткие фрагменты, пункты, текст. Субтест «Чтение» на уровне ТРКИ-IV/C2 задания (под номерами 13, 14, 15), в которых кандидат должен продемонстрировать знание произведений русской литературы[12].

В качестве направлений научной основы работы по обновлению требований, мы хотели бы выделить ряд ключевых задач: применение принципов CEFR[13] и Дополнительного тома к ним[14] в более широком спектре, использование современных достижений в исследовании освоения второго языка, анализ опыта ТРКИ с помощью актуальных инструментов исследования в этой сфере.

При описании компетенций владения иностранным/вторым языком в CEFR применяется подход, при котором в основу ставится способ коммуникации. Таким образом, описание дескрипторов представлено в рамках таких понятий, как рецепция (reception), продукция (production), интеракция (interaction) и медиация[15], в отличие от традиционного подхода, где принято описание компетенций по видам речевой деятельности. Существенно расширено описание плюрикультурной компетенции, для которой теперь предложены дескрипторы на всех уровнях[16]. Кроме того, в дескрипторах CEFR умения представлены в форме утверждений «я могу» (can do statements), а не предписаний «иностранец должен», как в описании ТРКИ. Также в Дополнительном томе разработчики дескрипторов отказываются от понятия «носитель языка» и декларируется развитие языкового потенциала пользователя иностранного/второго языка и успешное решение им неязыковых задач, в отличие от РКИ, где носитель фигурирует как эталонный пользователь языка.

К проблеме требований и описания ТРКИ также можно отнести и систему оценки субтестов «Письмо» и «Говорение». На уровнях ТЭУ/A1, ТБУ/A2 и ТРКИ-I оценка сфокусирована на языковой корректности высказывания, а не на успешности коммуникации[17], что, с нашей точки зрения, противоречит современным принципам тестирования и преподавания языка. Среди объектов контроля в письме и говорении, которые необходимо добавить, можно назвать сложность, правильность и беглость речи[18], интеракцию, медиацию, плюрикультурную компетенцию.

Одним из аспектов обновления стандартов ТРКИ является разработка новых спецификаций тестов, содержащих определение конструктов теста, заданий, параметров и критериев оценки, обосновывается объект оценки и реализация его в заданиях[19]. В спецификации должны быть описаны продуцируемый и рецептируемый тексты, умения речевой деятельности: сфера жизнедеятельности, тема, тип текста, стиль текста, жанр, объект тестирования (владение умениями, стратегиями), объем текста/время на продуцирование текста, форма и вид выполнения задания (беседа с тестором, заполнение матрицы и др.).

Таким образом, при наличии спецификаций разработка тестов будет осуществляться на основе использования сходных характеристик текстов, умений и навыков из уровневого реестра для каждого задания, а также с ориентацией на рекомендованные для определенного задания параметры и критерии оценок. Это стандартизирует саму работу по созданию вариантов тестов и оцениванию результатов тестирования, даст возможность создать банк текстов, наглядного материала, ситуаций, проблем для поиска и вербализации процесса решения. Спецификация даст возможность преподавателям осуществлять методически грамотную подготовку учащихся к сдаче теста.

Помимо собственно лингвометодической стороны, у языкового тестирования есть также важная часть — администрирование, обеспечивающее прозрачность процедуры тестирования. В настоящее время информация о структуре, содержании и процедуре проведения ТРКИ представлена в стандартах и требованиях (для уровней от ТЭУ/А1 до ТРКИ-III/С1), типовых тестах (от ТЭУ/А1 до ТРКИ-III/С1). Также в этот ряд входят лексические минимумы (от ТЭУ/А1 до ТРКИ-III/С1). Так как в настоящее время существует 13 организаций, уполномоченных проводить тестирование, для размещения информации о ТРКИ необходим сайт, не принадлежащий ни одной из этих организаций, для предоставления объективных и единых сведений о системе тестирования. Но для администрирования этого сайта желательно иметь государственную структуру, уполномоченную регулировать работу аккредитованных центров и регламентировать порядок размещения актуальной информации об обновлении структуры заданий и спецификаций.

За прошедшие десятилетия система ТРКИ получила огромные массивы статистических данных по оценке знаний и умений учащихся в самых разных странах мира, а также опыт администрирования международных экзаменов, в том числе в дистанционном формате. На сегодняшний день эти данные ещё не стали объектом пристального внимания исследователей и за 25 лет пока не нашли отражения в методической основе ТРКИ. На наш взгляд, настало время расширить и модернизировать научную основу российских тестов. Прежде всего, это касается требований к уровням, на основании которых составляется спецификация.

Актуальная цель требований — определить тот минимум содержания, который позволит учащемуся или пользователю (не носителю) второго языка объективно оценить свои достижения в освоении целевого языка независимо от условий, форм, методов и средств обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Приказы Минобразования РФ № 86, 87, 89 от 19.01.98.

[2] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 (французская и английская версии); М.: МГЛУ, 2003, 2005 (русская версия).

[3] *Байкова Н. В.* Системы уровней владения иностранным языком: российский и зарубежный опыт // Материалы XXI Международной научно-практической конференции. Минск, 21 октября 2021 г. С. 45–50.

[4] Пороговый уровень. Русский язык. Т. I. Повседневное общение. Совет Европы пресс, 1996. 60 с.

[5] *Пулькина И. М.* Программа по русскому языку для студентов-иностранцев. М.: Сов. наука, 1949; Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР. 2-е изд. / под ред. О. Д. Митрофановой и А. И. Голубевой. М.: Русский язык, 1985; *Глазунова О. И.* Новые программы обучения и материалы для тестирования по русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 5. СПб., 2016. С. 1729–1734.

[6] Cambridge ESOL. Using the CEFR: Principles of Good Practice. Cambridge: University of Cambridge, 2011.

[7] *Владимирова Т. Е., Нахабина М. М., Соболева Н. И., Андрюшина Н. П.* Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. СПб.: Златоуст, 1999. 20 с.

[8] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 (французская и английская версии); М.: МГЛУ, 2003, 2005 (русская версия); Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018 [электронный ресурс] // Сайт Совета Европы. [Страсбург, 2023]. — URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата обращения: 02.04.2023).

[9] Там же.

[10] *Глазунова О. И., Колесова Д. В., Попова Т. И.* Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1–С2. Основной курс. Фонетика. Лексика, Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 216 с.

[11] Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Общее владение / Г. Н. Аверьянова [и др.]. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 112 с.

[12] Там же.

[13] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 (французская и английская версии); М.: МГЛУ, 2003, 2005 (русская версия).

[14] Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe, 2018 [Электронный ресурс] // Сайт Совета Европы. [Страсбург, 2023]. — URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4 (дата обращения: 02.04.2023)..

[15] Там же; *Ланкина О. Ю.* Содержание понятия медиация в обучении иностранным языкам // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. Педагогика. 2018. № 2. С. 175–183; *Митчелл Р., Майлз Ф., Марсден Э.* Теории изучения второго языка. СПб.: Златоуст, 2022. 644 с.

[16] *Кук В.* Изучение и преподавание второго языка. СПб: Златоуст, 2021. 448 с.

[17] *Дубинина Н. А., Ильичева И. Ю.* К вопросу о разработке рейтерских таблиц для уровней от ТЭУ/А1 до ТРКИ-I/В1 // Тестология. Научно-методический журнал. 2020. № 2 (14). С. 45–54.

[18] *Michel M.* Complexity, Accuracy and Fluency (CAF) // Loewen Sh., Sato M. The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition. London: Routledge, 2018. P. 50–68.

[19] *Lynch B., Davidson F.* Criterion-Referenced Language Test Development: Linking Curricula, Teachers, and Tests // TESOL Quarterly. Vol. 28, No. 4. (Winter, 1994). P. 727–743.

Dubinina, N. A.; Erofeeva, I. N.; Ilicheva, I. Yu.; Ptiushkin, D. V.

Saint Petersburg State University, Russia

Golubeva, A. V.

Zlatoust Publishing House & School, Russia

RUSSIAN LANGUAGE TESTING FOR FOREIGNERS (TORFL): THE DIRECTIONS OF MODERNISATION

The article discusses the issue of the Test of Russian as a Foreign Language curricula. TORFL was developed three decades ago, and since that has not been neither changed nor upgraded. However, during that time the Common European Framework of Reference for Languages, that is one of the principles of TORFL, has been revised and updated. Therefore the issue of the TORFL curricula revision is currently of importance. The authors consider the fields of research for development of new TORLF curricula, testing tasks, assessment scales and specifications for TBL/A1–TORFL–IV/C2 levels according to the CEFR updates. The accessible form of presenting actual information about TORFL as its administrative aspect is also regarded.

Keywords: Test of Russian as a Foreign Language; TORFL; curricula; update; modernisation; Common European Framework for Languages; CEFR.

Е Сянлинь

Государственный университет Чжэнчжи, Тайвань

verayeh@nccu.edu.tw

ОСОБЕННОСТИ ПОРЯДКА СЛОВ В УСТНОЙ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИНОСТРАННОМ

Работа посвящена анализу порядка слов в устной речи тайваньских студентов, изучающих русский язык. Языковой материал был собран на основе устных рассказов студентов по картинкам из сказки «Белоснежка». Основное внимание уделяется нейтральному порядку слов, характерному для повествования. Анализ языковых данных позволил выявить типичные ошибки в порядке слов в речи носителей китайского языка, а также определить влияние родного языка на изучаемый.

Ключевые слова: устная речь; повествование; порядок слов; русский язык как иностранный; интерференция.

Одной из важных задач преподавания русского языка как иностранного является развитие навыков устной речи. Среди проблем развития речи одной их самых сложных с точки зрения существующих нюансов можно считать проблему порядка слов. Она актуальна для разных категорий обучающихся, в том числе студентов тайваньских вузов. С типологической точки зрения русский и китайский языки принадлежат к одной системе основного порядка слов — SVO[1]. Однако в аутентичной речи между данными языками существуют определенные различия. Возможность расставления слов в разных местах предложения дает ложное представление о том, что порядок слов в русском языке абсолютно свободен.

С проблемой порядка слов неразделимы понятия актуального членения и интонации. В работе О. А. Крыловой и С. А. Хаврониной[2] выделены 6 словопорядковых конструкций в русском языке и соответствующие им ошибки в письменной речи иностранцев. Ученые рассматривают ошибку как «некорректный для данных условий функционирования выбор единицы из ряда одноуровневых единиц, членов одной парадигмы»[3]. По определению О. Б. Сиротининой и А. А. Кузнецовой, ошибки в порядке слов — это «немотивированные нарушения обычного (стилистически нейтрального) расположения членов предложения, не соответствующие грамматическим нормам РЛЯ и, как правило, приводящие к неправильному пониманию смысла предложения»[4]. Для предупреждения и устранения ошибок в речи обучающихся необходимо учитывать особенности их родного языка. «Только на основе такого [сопоставительного] описания можно заниматься конкретным выяснением того, какие нормы второго языка, под влиянием каких именно норм первого языка нарушаются в каждом конкретном случае»[5].

Работа выполнена при финансовой поддержке MOE,
проект «Higher Education Sprout Project» и NSTC, проект MOST110-2410-H-003-046.

Задачей нашего исследования является описание особенностей порядка слов в речи учащихся и выявление влияния родного языка. Исследование выполнено в рамках совместного проекта, целью которого является создание учебного корпуса письменной и устной речи тайваньских студентов, изучающих славянские языки[6]. Объем корпуса составляет 119 100 слов русского языка и 58 710 слов чешского языка. Учебный корпус как таковой создан на основе языкового материала из речи студентов, изучающих тот или иной иностранный язык. Он может быть использован в лингвистических и лингводидактических исследованиях, а также в практике обучения иностранным языкам. В работе будут представлены характеристики устной речи тайваньских студентов на русском языке по данным нашего учебного корпуса. При изучении особенностей речи неносителей языка важным представляется наличие материала носителей языка для сопоставления. Кроме того, как уже было сказано выше, целесообразно конкретизировать влияние родного языка на изучаемый язык путем сопоставления речи на изучаемом и родном языках учащихся. В связи с этим был собран также материал речи носителей языка на русском и китайском языках для сопоставительного изучения. Таким образом, материал для анализа включает устную речь следующих видов:

1) Р1 — речь на русском языке как родном. Испытуемыми являются студенты III—IV курсов российских вузов. Количество испытуемых — 25 человек;
2) Р2 — речь на русском языке как неродном. Испытуемыми являются студенты тайваньского вуза, изучающие русский язык на протяжении более двух лет, т. е. студенты III курса и выше. Количество испытуемых — 26 человек;
3) Р3 — речь на китайском языке как родном. Испытуемыми являются те же студенты тайваньского вуза. Количество испытуемых — 26 человек.

Языковые данные были собраны в 2021–2022 гг. Общее количество звуковых записей — 77.

Опорным языковым материалом служит устная речь на русском языке как иностранном. Материал представляет собой конструкции с актуализированными словосочетаниями, которые должны быть построены по определенным требованиям актуального членения предложения. При формировании подобных конструкций говорящий может использовать нейтральный или экспрессивный порядок слов в соответствии с речевой интенцией. В нашей работе материал строится на основе устного повествования по картинкам из сказки «Белоснежка», поэтому главное внимание уделяется именно нейтральному порядку слов, характерному для повествования. Выбор сказки «Белоснежка» обоснован ее общеизвестностью и нашей целью получения сопоставимого языкового материала на двух языках. Запись устной речи с интонационными показателями позволила разделить случаи с инверсией на высказывания с экспрессивностью и конструкции с ошибочно расставленными словами. Именно последние являются объектом нашего анализа.

Испытуемых пригласили по объявлению. Их не информировали о целях нашего исследования. Процесс эксперимента проходил индивидуально. Во время эксперимента каждого испытуемого просили заполнить анкету о языковом опыте, затем предоставляли короткий список с необходимой лексикой и серию картинок, составленных из 12 иллюстраций к сказке «Белоснежка». Картинки были предложены без текста, чтобы испытуемые получили только зрительный стимул. Каждому испытуемому было предоставлено 10 минут на подготовку к устному рассказу с использованием словаря, но без предварительного изложения в письменном виде. После этого испытуемые рассказывали о происходящем по картинкам, речь участников исследования была записана на магнитофон. Рассказ носителей китайского языка был записан два раза — на родном и русском языках соответственно. Собранные анкеты и звуковые записи потом были систематизированы с помощью компьютера. Транскрипции звуковых записей на русском языке как иностранном были сведены в базу данных учебного корпуса LCSL.

Данные P1, P2 и P3 могут быть использованы в разных аспектах изучения лингвистики и лингводидактики. Так, при сопоставлении P1 и P2 могут быть выявлены особенности речи на русском языке как неродном. Сопоставление P2 и P3 может способствовать определению влияния родного языка на изучаемый. Данные P1 и P3 могут быть применены в типологических исследованиях. В нашей работе рассматриваются первый и второй из названных аспектов. Ниже представлены словопорядковые особенности устной речи учащихся и наблюдения над межъязыковой интерференцией.

I. Ошибки порядка слов в речи на русском языке как неродном.

Анализ ошибок проводился на основе общих правил порядка слов русского языка и его функционирования в речи, а также с помощью сравнения с аналогичным повествованием носителей языка по картинкам. В случае вариативности материал, полученный из речи носителей языка со сходным содержанием и конструкциями, дает информацию об употребительности рассматриваемых вариантов.

1. У учащихся наблюдаются ошибки в конструкциях с двумя дополнениями. В приведенных ниже примерах прямые дополнения поставлены непосредственно после сказуемого, косвенные дополнения — после прямых.

> *Белоснежка готовит *ужин *гномикам* (вместо: ... *гномикам ужин*)[7].
>
> *Она приготовила очень вкусные *блюда *для них* (вместо: ... *приготовила для них очень вкусные блюда*).

В повествовании учащихся встречается такое нарушение нормы, как препозиция управляемого имени существительного. С другой стороны, перенос правила постпозиции управляемого слова на случаи с местоимением опять же нарушает норму нейтрального стиля. Приведем примеры:

*И королева приказала охотнику *принцесса *убить* (вместо: ... *убить принцессу*).

*Белоснежка *яблоко *ела* (вместо: ... *съела яблоко*)

*Гномики нашли её, но не могли *будить *её* (вместо: ... *её разбудить*).

2. Учащиеся путают главную и второстепенную роли в сочетании *кто с кем* и нарушают правила его использования. Например:

*Этот человек, на самом деле, принц другой страны. И *Белоснежка *с ним вернулись в его страну* (вместо: ... *они с Белоснежкой*).

3. Частотной ошибкой является вынесение подлежащего в препозицию по отношению к сказуемому в конструкциях, цель которых состоит в сообщении о событии. Не освоив рематическую конструкцию «сказуемое—подлежащее», учащиеся принимают привычную препозицию подлежащего как норму. Например:

... *принц на белом коне *пришёл *в лес* (вместо: ... *в лес приехал принц на белом коне*).

*Давным-давно в королевство... *Белоснежка *живёт в королевство* (вместо: ... *в королевстве жила Белоснежка*).

*Белоснежка пошли в дом... в доме *семь гномики *жили* (вместо: ... *в дом, где жили семь гномиков*).

4. Наблюдаются отклонения от нормы в словопорядке обстоятельственных единиц. В речи учащихся встречаются случаи с расположением тематического детерминанта в конце или середине предложения, а также с ошибочной расстановкой обстоятельственных наречий.

... *никто не был *в доме* (вместо: ... *в доме никого не было*).

*Однажды, *вошла *в доме старуха, и она дала Белоснежке очень вкусное яблоко* (вместо: ... *в дом вошла старуха*).

*Они позволила Белоснежке *жить *здесь* (вместо: *Они позволили Белоснежке там жить*).

*И *сразу же Белоснежка вставала* (вместо: *Белоснежка *сразу же очнулась*).

II. Языковая интерференция.

Сравнение рассказов учащихся на изучаемом и родном, т. е. русском и китайском языках по одним и тем же источникам позволило выявить языковую интерференцию в группах ошибок 1, 3 и 4. Приведем примеры с сопоставлением двуязычных предложений одного и того же говорящего[8].

**И Белоснежка с ним вернулась в его страну* (Ср.: *Они с Белоснежкой...*).

Gōngzhǔ jiù gēnzhe wángzǐ huídào le tā de guójiā (Букв.: принцесса + вслед за + принц).

*... *принц приехал на белом коне* (Ср.: ... *приехал принц на белом коне*).

... *wángzǐ qízhe yītóu báimǎ lái le* (Букв.: принц + приехал).

**Давным-давно Белоснежка жила в королевстве* (Ср.: ... *в королевстве жила Белоснежка*).

Cóngqián cóngqián, yǒu yíwèi piàoliang de báixuě gōngzhǔ zhù zài wángguó lǐmiàn (Букв.: Белоснежка + жила + в королевстве).

*... *никто* не был в доме* (Ср.: ... *в доме никого не было*).

... *méiyǒu rén zài wūzi lǐ* (Букв.: никто + в доме).

**Они позволили Белоснежке жить здесь* (Ср.: ... *там жить*).

Tāmen biàn yǔnxǔ báixuě gōngzhǔ jìxù zhù zài zhèlǐ (Букв.: жить + здесь).

В данных примерах мы видим, как типичный для китайского языка порядок слов в определенных условиях функционирования переносится на речь на русском языке, т. е. происходит языковая интерференция.

Таким образом, создание учебного корпуса предлагает возможности для проведения лингвистических и лингводидактических исследований. В данной работе рассмотрены типичные ошибки в порядке слов в устной речи на русском языке носителей китайского языка. Особенности таких ошибок выявлены с помощью сопоставления параллельных материалов на русском и китайском языках как родных. Сопоставление Р1 и Р2 позволяет выявить различия в употреблении русского языка у иностранных студентов и носителей языка, а сопоставление Р2 и Р3 — определить влияние родного языка на изучаемый. Анализ языковой интерференции помогает прогнозировать ошибки и конкретизировать методику обучения порядку слов в иностранной аудитории.

Актуальность проблемы порядка слов в преподавании РКИ обосновывает важность ее дальнейшего изучения и расширения круга связанных проблем. Пополнение объема учебного корпуса позволило бы представить нарушения словопорядковых норм со статистическими показателями. В качестве дальнейшей работы над темой можно было бы провести сопоставление устной речи с письменной, а также осуществить сопоставление речи носителей разных языков для типологического изучения порядка слов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Greenberg J. H.* Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements // Universals of Language / J. H. Greenberg (ed.). London: MIT Press. P. 76–80.

[2] *Крылова О. А., Хавронина С. А.* Порядок слов в русском языке: лингводидактический аспект. М.: Русский язык, 2015. 168 с.

[3] Там же. С. 73.

[4] *Сиротинина О. Б., Кузнецова А. А.* Ошибки порядка слов [Электронный ресурс] // Национальная энциклопедическая служба [сайт]. — URL: https://didacts.ru/termin/oshibki-porjadka-slov.html (дата обращения: 01.03.2023).

[5] *Крылова О. А., Хавронина С. А.* Указ. соч. С. 72.

[6] NCCU Learner Corpus of Slavic Languages — LCSL. Taipei: Department of Slavic Languages and Literature, College of Foreign Languages and Literature, National Chengchi University [Электронный ресурс] // Сайт учебного корпуса письменной и устной речи тайваньских студентов, изучающих славянские языки. [Тайбэй, 2023]. — URL: http://LCSL.nccu.edu.tw (дата обращения: 01.03.2023).

[7] Ошибки в порядке слов во всех примерах отмечены знаком «*». Другие ошибки учащихся в данной части сохраняются без отметок.

[8] В данном параграфе для адекватного сопоставления орфографические и грамматические ошибки учащихся в русском языке исправлены.

Yeh, Hsiang-lin

National Chengchi University, Taiwan

WORD ORDER FEATURES OF NON-NATIVE RUSSIAN ORAL SPEECH

The article presents an analysis of word order in oral speech of Taiwanese students studying Russian. The language data were collected on the basis of storytelling with pictures from the fairy tale “Snow White”. The study focuses on neutral word order, which is typical for the narrative. The analysis of language data revealed typical word order errors in Russian speech by Chinese native speakers and demonstrated the influence of native language on target language.

Keywords: oral speech; narration; word order; Russian as a foreign language; interference.

Ефимова Дарья Александровна

Международная школа Герценовского университета, Россия

daria.efeemova@gmail.com

Колегова Оксана Алексеевна,
Кондрашова Наталия Владимировна

Университет ИТМО, Россия

oakolegova@itmo.ru; nvkondrashova@itmo.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ОНЛАЙН-КУРСА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В данной статье изложены преимущества и недостатки дистанционного обучения, описан опыт создания дистанционного курса «Русский язык как иностранный», построенного по педагогической модели перевернутого класса, обосновано соотношение асинхронного онлайн-курса и синхронных дистанционных занятий, дано описание структуры асинхронного онлайн-курса, особенностей заданий и возможностей платформы, на которой размещен асинхронный курс.

Ключевые слова: дистанционное обучение; онлайн-курс; онлайн-обучение; MOODLE.

Как известно, в настоящее время педагоги всего мира активно проводят преподавание своих дисциплин в дистанционном режиме. Происходит переосмысление традиционной методики обучения, адаптация старых материалов к дистанционной форме работы, а также создание новых. Данная статья представляет разработанный преподавателями Университета ИТМО (Санкт-Петербург, Россия) дистанционный курс обучения иностранных студентов русскому языку на уровнях А1 и А2, сочетающий синхронные дистанционные занятия и асинхронный онлайн-курс.

Как известно, дистанционное обучение представляет собой «взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность»[1]. То, что дистанционное обучение осуществляется средствами компьютерных технологий, побуждает многих преподавателей и исследователей отождествлять его с онлайн-обучением, между тем под онлайн-обучением понимается «система дополнительного образования при помощи информационных и электронных технологий (онлайн-курсы, занятия в кружках и секциях)»[2].

Таким образом, на наш взгляд, онлайн-обучение, например, в виде онлайн-курса, можно считать частью дистанционного обучения, которое может проводиться синхронно в виде конференций на различных платформах. Дистанционное обучение не исключает личного взаимодействия между студентом и преподавателем и осуществляется во многом ана-

логично традиционным аудиторным занятиям с той разницей, что оно опосредуется онлайн-платформой и реализуется с применением средств ИКТ. В свою очередь, онлайн-обучение — это специфическая форма обучения, не предполагающая личного синхронного взаимодействия студента и преподавателя и требующая новых методов представления материала и оценивания образовательных результатов.

Признавая, что онлайн-обучение во многом уступает контактному, исследователи разработали ряд требований к нему. К этим требованиям отнесены: соответствие основным принципам обучения (принципу профессиональной направленности, принципу личностно-центрированной направленности, принципу вариативности, проблемности, индивидуализации, рефлексивности)[3]; системность и непрерывность процесса онлайн-обучения[4]; четкое поэтапное планирование деятельности студента; интерактивность; наличие постоянной обратной связи, обеспечение понимания учащимся его прогресса[5], регулярный контроль; наличие инструментов, поддерживающих учебную мотивацию студента[6]; наличие инструментов, стимулирующих взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем[7].

В 2020 году все преподаватели, в том числе иностранных языков, оказались в ситуации, когда единственно возможной формой работы стало именно дистанционное преподавание. Так, преподавателями русского языка как иностранного Университета ИТМО (Санкт-Петербург) был создан дистанционный курс русского языка для иностранных учащихся, в котором мы постарались учесть плюсы и минусы дистанционной формы работы и требования к онлайн-обучению.

Дистанционный курс «Русский язык как иностранный (уровень А1 и А2)» предназначен для иностранных студентов подготовительного отделения Университета ИТМО. Данный курс является модулем дисциплины «Русский язык» дополнительной общеобразовательной программы, обеспечивающей подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. По окончании изучения дисциплины в целом студент достигает уровня ТРКИ-1 (В1) общего владения русским языком. Модули А1 и А2 разработаны и реализованы, модуль В1 на данный момент находится в разработке. Содержание каждого из модулей курса соответствует государственному стандарту и требованиям к уровням владения РКИ, а также лексическим минимумам каждого уровня А1-В1.

Дистанционный курс «Русский язык как иностранный (уровень А1)» состоит из асинхронного онлайн-курса, изучаемого студентами без преподавателя, и синхронного контактного обучения с преподавателем (то есть дистанционного обучения, служащего аналогом аудиторного обучения) во время Zoom-сессий. Целью дистанционного курса «Русский язык как иностранный (уровень А1)» является формирование коммуникативной иноязычной компетенции студента на соответствующем уров-

не владения русским языком. Курс имеет выраженную практическую направленность. Модули курса состоят из тем, темы — из уроков. Каждый урок строится вокруг определенной разговорной темы, в которой дается соответствующая теме грамматика и лексика.

Дистанционный курс в целом реализуется по технологии перевернутого класса (Flipped Classroom). Онлайн-курс, являющийся частью общего дистанционного курса, создан в системе управления обучением Moodle и рассчитан на самостоятельное изучение студентами русского языка перед очными синхронными занятиями в Zoom. Педагогическая модель перевернутого класса предполагает, что изучение теории происходит вне занятий с помощью ранее записанных видеопрезентаций, что позволяет в течение синхронного занятия уделять больше времени углублению темы и практической работе, коммуникации в парах и малых группах.

Данная технология при изучении дистанционного курса «Русский язык как иностранный» заключается в том, что студенты до очного занятия с преподавателем на платформе Zoom самостоятельно изучают соответствующую часть содержания дисциплины с помощью онлайн-курса. Таким образом, к началу очного занятия студенты уже обладают определенными знаниями по изучаемой теме, и преподаватель на синхронных онлайн-занятиях не вводит новый материал, а при необходимости разъясняет его, а также закрепляет, обобщает, углубляет знания студентов, полученные ими при освоении определённого раздела онлайн-курса, а также обеспечивает практическое применение этих знаний. Так достигается достаточно быстрое и качественное усвоение студентами русского языка, практикуется индивидуальный подход к студентам, выделяется время на работу в малых группах.

В процессе прохождения онлайн-курса студенты сами изучают новый теоретический материал, отрабатывают его в упражнениях и тестовых заданиях, получают комментарии к ответам на задания теста. Большинство заданий имеют функцию автоматической проверки и сопровождаются объяснением к ответам.

Видеопрезентации курса, инструкции к заданиям и комментарии к ответам в модуле А1 сопровождаются переводом на английский, арабский, китайский и испанский языки. В видеопрезентации, помимо указанных языков, присутствуют и субтитры на русском языке.

Нами был выбран индуктивный способ подачи нового материала: сначала студенты знакомятся с языковым материалом через аудирование и выполнение устных упражнений, а затем переходят к теории и первичному ее закреплению. Активная реализация и формирование навыков и умений продуктивных видов речевой деятельности происходит во время синхронных Zoom-занятий с преподавателем.

Каждый урок асинхронного онлайн-курса включает в себя словник, представляющий собой новые слова по теме урока с транскрипцией, чтобы

студенты, прежде чем приступать к изучению материала урока, могли познакомиться с его лексическим наполнением и таким образом подготовиться к его освоению. Это даёт студентам возможность впоследствии не отвлекаться на новые слова, облегчая им изучение грамматического материала.

Каждый урок включает в себя фонетические упражнения, в которых отрабатываются важные и сложные для произношения моменты, интонационные конструкции. Содержание фонетических упражнений тесно связано с содержанием урока, эти упражнения основаны на лексическом и грамматическом материале урока.

Затем следует предъявление нового материала через аудирование. Студенты слушают речевой образец, содержащий лексику и грамматику, подлежащую изучению в данном уроке. Это задания на воспроизведение прослушанного речевого образца, имеющие целью первичную «интуитивную» отработку материала, тренировку произношения. Объяснение нового материала содержится в видеопрезентации. Речевой образец служит примером, языковой иллюстрацией к объясняемому материалу.

Вопросы на понимание презентации представляют собой вопросы с вариантами ответа, призванные проверить понимание студентами просмотренного и прослушанного материала.

Далее следуют интерактивные задания на закрепление материала презентации с автоматической проверкой и подробным комментарием к правильным ответам, которые студент видит после того, как нажал кнопку «сдать задание».

Урок завершается итоговым тестом. Результаты теста доступны преподавателю группы в Moodle, это помогает преподавателю понять, диагностировать, какой грамматический материал студентами усвоен, а какие моменты требуют дополнительной отработки на очных занятиях. Каждый вопрос теста сопровождается комментарием к правильным ответам, которые студент видит после сдачи теста. Это помогает студентам разобраться, почему именно этот ответ правильный, где допущена ошибка и как ее предотвратить. Все комментарии снабжены переводом на указанные выше иностранные языки. Домашнее задание нацелено на формирование навыков говорения и письма и основано на речевом образце, материалах видеопрезентации и интерактивных заданиях урока. Это задание обязательно сопровождается образцом, моделью, по которой студенты должны составлять текст.

Асинхронный курс «Русский язык как иностранный (уровень A1 и A2)» размещен на сайте Центра изучения иностранных языков Университета ИТМО, на котором установлена версия Moodle 3.10+ (Build: 20210115).

Анализ успеваемости учащихся позволяет сделать вывод о том, что дистанционный курс «Русский язык как иностранный», построенный по модели перевернутого класса и включающий асинхронный онлайн-курс и синхронные Zoom-сессии, позволяет студенту успешно освоить

русский язык в объеме, который ему необходим для сдачи теста на определение уровня. Ни в одном из видов речевой деятельности мы не наблюдаем серьезных лакун, а в некоторых видах студенты показали более высокий результат по сравнению с очным обучением. Это может быть объяснено тем, что студенты могут возвращаться к материалам асинхронного онлайн-курса, регулярно повторяя материал.

Разумеется, дистанционное обучение любому иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, не может и не должно становиться абсолютной и повсеместной заменой традиционного аудиторного, предполагающего живое общение студентов друг с другом, с преподавателем и с окружающим миром. Однако знание природы дистанционного обучения и грамотное построение дистанционного курса позволяют сгладить возникающие проблемы и сделать данный вид обучения не менее результативным и эффективным, чем аудиторное обучение в стране изучаемого языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009. 448 с.

[2] *Кузнецова Н. В.* К вопросу о терминах: дистанционное обучение и онлайн-обучение // Проблемы и перспективы использования дистанционных образовательных технологий в медицинском вузе: сб. статей / под ред. И. Ю. Колесниковой. Тверь: Тверская гос. мед. академия, 2021. С. 101–103.

[3] *Емельянова О. А.* Организация самостоятельного обучения английскому языку в неязыковом вузе на базе онлайн-платформы // Наука и школа. 2020. № 5. С. 126–134.

[4] *Андреева О. А.* Онлайн-обучение иностранным языкам в вузе: за и против // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сб. статей / под ред. Е. Г. Баянкина. Курск: Юго-Западный гос. ун-т, 2019. С. 26–31.

[5] *Игнатенко И. И.* Онлайн-обучение аспектам иностранного языка // Проблемы современного образования. 2019. № 3. С. 162–168.

[6] *Ляхова Е. Г.* Онлайн, очное и смешанное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы перспективы: сб. статей / под ред. В. А. Собина. М.: Московский гос. инст. физической культуры, спорта и туризма им. Ю. А. Сенкевича, 2018. С. 84–91.

[7] *Сороколетова А. В., Степанова А. Р.* Онлайн-обучение как шаг в будущее // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сб. статей / под ред. Е. Г. Баянкина. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. С. 449–454.

Efimova, D. A.

Herzen State Pesgogical University of Russia, Russia

Kolegova, O. A.; Kondrashova, N. V.

ITMO University, Russia

PRACTICAL APPLICATION OF A DISTANCE COURSE IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article outlines the advantages and disadvantages of distance learning, describes the experience of creating a distance course “Russian as a foreign language”, based on the pedagogical model of a flipped classroom, substantiates the ratio of an asynchronous online course and synchronous distance learning lessons, a description of the asynchronous online course structure and the tasks types.

Keywords: distance-learning; e-learning; online course; MOODLE.

Жданов Владимир Никоваевич

Общество дружбы России и Японии «Нитиро кёкай», Университет Саппоро, Япония

noldvatri45@mail.ru

Жданова Юлия Владимировна

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Россия; Языковая онлайн-школа Bebiling, Япония

yukayokyok@gmail.com

О ПРОЕКТЕ УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ «ПРИВЕТ!» ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ В ЯПОНИИ

В работе описаны методологическая основа и структура учебного комплекса по русскому языку «Привет!» для русскоязычных детей в Японии, ориентированного на уровни А1 и А2. Даётся краткий анализ содержания аспектов обучения комплекса с позиции диалога культур. Предлагаемый в комплексе обширный дополнительный материал по формированию навыков чтения, аудирования, письма и лингвокультурологической компетенции предполагает самостоятельную работу и помощь русскоговорящим родителям.

Ключевые слова: учебный комплекс; РКИ для детей; дети-билингвы; ТРКИ для школьников; русский язык в Японии.

В нашем веке русская диаспора в Японии стала насчитывать примерно 10 000 человек[1]. Поэтому потребность изучать русский язык, свободно владеть им, иметь базовые знания по русской культуре актуальна более чем для тысячи русскоязычных детей, проживающих в Японии, для детей репатриантов (этнические японцы, вернувшиеся из России в Японию как на историческую родину), а также для детей от смешанных браков, в которых кто-либо из родителей является этнически русскоязычным. Для успешного решения этой проблемы в Японии за последние годы было сделано немало. Только в центральной области Японии, в профектуре Канто, на острове Хонсю, где проживает большинство россиян, появилось в последние годы более 10 детских учебных центров и русскоязычных школ выходного дня[2], есть они и на Хоккайдо и в других регионах страны.

Благодаря усилиям преподавателей-русистов Г. С. Шатохиной, М. А. Казакевич и других энтузиастов появилась Ассоциация родителей и учителей русскоязычных школ Японии, которая стала заниматься организацией обучения русскому языку «детей с русскими корнями, то есть детей с наследуемым русским языком»[3]. Стали проводиться ежегодные конференции с приглашением ведущих специалистов по билингвизму, круглые столы, анкетирование, форумы. Возник клуб русскоговорящих мам «Япономама», одной из главных задач которого стали

поиски решения проблем обучения детей русскому языку. Главным достижением этой благотворительной деятельности стало проведение регулярного, начиная с 2012 года, тестирования РКИ для детей и школьников в соответствии с разработкой Центра языкового тестирования СПбГУ при участии Японской ассоциации культурных связей на базе университета Токай. Российскими и японскими тесторами было создано пособие по подготовке к сдаче ТРКИ детьми[4].

Среди многочисленных проблем обучения детей русскому языку в Японии, к которым можно отнести отсутствие конкретного методологического подхода, разбросанность диапазона уровней владения русским языком и лингвокультурологической компетенцией у японоговорящих русских детей, возрастная специфика, нехватка специалистов, слабая материально-техническая оснащённость, пожалуй, основной можно считать неразработанность учебно-педагогической базы. В последние годы появилось довольно много учебников и учебных пособий для детей-билингвов. Однако учебных материалов, непосредственно адресованных русско-японской детской аудитории, практически почти нет. Здесь мы не учитываем комплекс учебных пособий «Лестница успеха», поскольку он в основном базируется на основных общих принципах и критериях проведения ТРКИ для школьников.

Проблема разработки учебных материалов для японской детской аудитории во многом связана с большой неоднородностью этой аудитории по возрасту, степени мотивации, приобщённости к русскому миру, культурно-языковой базе, этнической принадлежности, семейным условиям.

В японской детской аудитории, обращённой к русскому языку, можно выделить несколько групп, довольно различных с позиции мотивации, уровня владения языком и прагматической целесообразности его изучения. Во-первых, это инофоны, японские школьники, изучающие русский язык в японской школе. Таких школ насчитывается, по разным оценкам, немногим более 20. Самая известная школа с изучением русского языка — языковая школе Канда в Токио, где русский язык является основным предметом; в прочих школах это второй иностранный или факультативный предмет. По решению Министерства образования Японии, превалирующим регионом изучения русского языка стал остров Хоккайдо, и для школьников Хоккайдо был создан учебный комплекс по русскому языку «Теремок». Речевая компетенция школьников, успешно освоивших курс «Теремка», предполагает самые элементарные навыки чтения, письма и говорения. Речевая компетенция выпускников школы Канда значительно выше.

Другая группа объединяет детей в русских семьях, длительно или постоянно проживающих в Японии. Язык семьи — русский, но подавляющее большинство этих детей не занимается в русской школе при

посольстве РФ, а учится в японских школах и постоянно пребывает в японоязычной среде. В данном случае многие дети в подобных семьях относятся к эритажному типу носителей языка, который характеризует владеющих преимущественно русской разговорной речью и в значительно меньшей степени письменной. В этих семьях встречаются также билингвы и дети с высоким уровнем русскоязычной компетенции.

Ещё одна группа — это дети от смешанных браков, которые, как показывают личные наблюдения, могут владеть русским языком в довольно разной степени. В некоторых случаях, когда родители используют предложенный французским лингвистом М. Граммонтом принцип *один родитель — один язык* (один родитель говорит только по-русски, а другой только по-японски), дети становятся реальными билингвами. Но чаще язык семьи бывает японским, и дети, постоянно пребывая в японоязычной среде, либо владеют русским языком на низком уровне, либо не владеют вообще, хотя родители в этих семьях обычно имеют желание научить детей русскому языку и познакомить их с русской культурой. Японский исследователь К. Накадзима объясняет эту парадоксальную ситуацию тем, что японский язык, являясь постоянным языком общения, становится родным для этих детей, а обучение русскому языку проходит в неформальной обстановке, в условиях дефицита времени и требует колоссальных родительских ресурсов[5].

Разрабатываемый нами учебный комплекс «Привет!» в первую очередь адресован именно этой группе, где есть мотивация со стороны родителей, но нет возможностей и условий для её реализации. И вместе с тем кто-то из родителей может стать ценным помощником в учебном процессе освоения русского языка. Учебные материалы этого комплекса могут также использоваться в той или иной степени и в других группах русско-японской детской аудитории. А занятия могут проходить как в аудитории, так и в режиме онлайн.

Методическая концепция комплекса ориентируется на методику РКИ, частично на методику преподавания русского языка в российской национальной школе и русской школе, а также на национально-ориентированный подход, что выражается не только в опоре на японский язык, но и в тематике текстов и диалогов, связанных с реалиями как российской жизни, так и японской. Например, ситуация посещения театра, которая часто бывает в материалах РКИ и ТРКИ, малопонятна как японским ученикам, так и русским, живущим в Японии. Более популярна здесь гастрономическая тема, поэтому в учебных материалах стоит более широко актуализировать её.

Цель нашего учебного комплекса — научить читать, писать и говорить по-русски в наиболее типичных для детей среднего возраста (7–10 лет) ситуациях речевого общения в условиях русско-японского диалога культур, а также сформировать элементарную лингвокультурологи-

ческую компетенцию на базе некоторых значимых культурем русского мира и тем самым заложить базовую основу для дальнейшего формирования русской языковой личности, очевидно являющейся в данных условиях пребывания в японской языковой среде ещё и билингвальной.

К основным задачам учебного комплекса можно отнести следующие: в аспекте фонетики — развивать навыки нормативного русского произношения; в аспекте чтения — привить элементарные навыки чтения простых объявлений, вывесок, меню школьной столовой, учебных текстов уровней РЯПОШ (русский язык для подростков и школьников) А1 и А2, а также развивать с использованием словаря навыки чтения простых популярных текстов: комиксов, адаптированных художественных произведений, соответствующих возрасту учеников. В лексико-грамматическом аспекте описываемый комплекс призван научить детей пользоваться словарём и заложить у них навыки использования в устной и письменной речи наиболее функционально-значимых грамматических моделей (например, предложный падеж места, дательный адресата и др.).

Задача обучения аудированию предполагает развитие навыков восприятия обиходной разговорной речи по школьной и семейной тематике на основе прослушивания текстов, диалогов, учебных фильмов, а также фильмов киносборника «Ералаш»; задача обучения письму — научиться элементарной письменной коммуникации в привычном социально-бытовом общении: уметь написать свой адрес и основную информацию о себе, поздравления, короткие записки и сообщения, а также освоить характерные языковые модели коммуникации для общения со сверстниками по Интернету.

В данный учебный комплекс входят: учебник «Привет!», рабочая тетрадь «Моя тетрадь по русскому языку», книга для чтения «Читаем по-русски», краткий курс по орфографии и пунктуации с примерами и заданиями на материале российских общеобразовательных учебников по русскому языку для 2–3-го классов; методическое пособие «Советы тем, кто учит». Комплекс двуязычен. На японском языке даются комментарии, определённая часть учебной и страноведческой информации; объяснения к заданиям дублируются.

В учебнике 25 уроков, включая вводно-фонетический курс. В каждом уроке 5 разделов:

1) «Разминка» (может быть повторением прошлого урока или актуализацией новой тематики): это мини-тексты или картинки со словарём и задание для беседы;
2) «Лексико-грамматические и речевые модели» с переводом по теме урока и упражнения;
3) «Чтение»: словарь, текст, картинка, задания;
4) Аудирование: речевые модели и задания;
5) «Итоги урока и письмо учителю» (это может быть выражение благодарности, вопроса или констатация понимания).

В дополнительный материал, прилагаемый к учебнику, входит:

1) «Ключ к заданиям»;
2) «Тексты аудирования со словарём»;
3) «Развлекалка»: игры и игровые задания;
4) «Поговорим»: фразы для тематических бесед с переводом;
5) «Советуем посмотреть, прочитать, послушать»: рекомендационный список фильмов, передач, комиксов, песен; даются тексты со словарём некоторых фильмов «Ералаш» («Ловись, рыбка», «Яблоко», «Ну и погодка»).

В Рабочей тетради даны задания с ключом и объяснением на японском языке для домашней работы. В Книге для чтения представлены тексты со словарём объявлений, вывесок, меню, поздравительных открыток, учебных текстов по программной тематике и адаптированные художественные тексты. Краткое методическое пособие «Советы тем, кто учит» даёт поурочные методические рекомендации преподавателям и родителям.

Незначительное обращение к русской орфографии и пунктуации, спорное на первый взгляд, представляется полезным для русских эритажных детей, говорящих по-русски, но не владеющих письменной речью. Предполагается развить это направление в последующих комплексах, рассчитанных на более высокий уровень изучения русского языка.

Целесообразность обращения к комплексному типу учебника мотивируется необходимостью широкой подачи учебного материала для самостоятельной и внеаудиторной работы. Поскольку количество учебных часов ограничено, а языковая компетенция учащихся этой категории, их духовные потребности и интересы могут выходить за рамки учебных уроков, широкий диапазон дополнительного материала даёт возможность для домашнего обучения с родителями и самостоятельного постижения русского языка и русской культуры.

Подводя итоги, можно сказать, что одной из главных наших задач является сохранение и успешное распространение русского языка, культуры и русского мира за пределами России. Надеемся, что описанный учебный комплекс по русскому языку «Привет!» внесёт свою посильную лепту в это святое дело.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Никипорец-Такигава Г. Ю.* Язык русской диаспоры в Японии // Вопросы языкознания. 2009. № 1. С. 50.

[2] *Шатохина Г. С.* Русский язык для детей в Японии // Мир русского слова. 2012. № 3. С. 34.

[3] *Казакевич М. А.* Русские школы в Японии — методические подходы, люди, проблемы. *Выступление на ежегодном собрании* Японского общества по исследованию проблем преподавания русского языка *2 декабря 2012 года* [электронный ресурс] // Живой журнал. — URL: *https://raikansai.livejournal.com/142620.html?ysclid=lq5fmn1n22735712543* (дата обращения: 15.03.2023).

[4] *Шутова Т. А., Хигаси-Шатохина Г. С., Татибана Ё.* Лестница успеха. Японская ассоциация культурных связей с зарубежными странами. Токио, 2015.

[5] *Накадзима К.* Методика обучения билингвов. Что могут сделать родители и учителя до 12 лет. Токио: Аруку, 1998. 426 с. (на японском зыке).

Zhdanov, V. N.

Friendship Society of Russia and Japan "Nichiro kyokai", Sapporo University, Japan

Zhdanova, Y. V.

Perm State University, Russia; Language online school Bebiling, Japan

ON THE PROJECT OF THE EDUCATIONAL COMPLEX IN THE RUSSIAN LANGUAGE "PRIVET!" FOR RUSSIAN-SPEAKING CHILDREN IN JAPAN

The article provides the methodological basis and structure of the educational complex in Russian language "Privet" for Russian-speaking children in Japan, focused on levels A1 and A2. It also provides a brief analysis of the teaching content using this educational complex from the standpoint of the dialogue of cultures. The extensive additional material offered in the complex on the formation of reading, listening, writing and linguocultural competence requires independent work and the help of Russian-speaking parents.

Keywords: educational complex; RFL; RFL for children; bilingual children; TORFL for schoolchildren; Russian language in Japan.

Железнякова Елена Алексеевна,
Лысакова Ирина Павловна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

elenazheleznyakova@yandex.ru; lip1010@yandex.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В ШКОЛАХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

В статье рассматривается проблема преподавания русского языка как неродного в петербургских школах в начале XXI века. Описываются существующие направления работы и перспективы развития этой области педагогической деятельности. Обосновывается необходимость системного подхода к языковой адаптации детей мигрантов.

Ключевые слова: русский язык как неродной; дети мигрантов; языковая адаптация; инофон.

Санкт-Петербург с самого своего рождения был городом интернациональным. До сих пор, гуляя по центру Петербурга, мы проходим мимо католических и православных храмов, видим немецкие и греческие архитектурные сооружения, любуемся Английской набережной и узнаём голландские мотивы в архитектуре Васильевского острова. Вместе с Петром Первым в только что родившийся город приехали немецкие и финские строители, итальянские архитекторы и голландские флотоводцы.

Интернациональный город по замыслу своего создателя стал окном в Европу и на протяжении всей своей истории был многонациональным. Языковое существование центральных улиц города менялось в зависимости от моды, но немецкий и французский всегда сосуществовали с русским, как и подобает столице Российской империи. После октября 1917 года почти все школы города, конечно, были русскоязычными, и никто не предполагал, что в конце XX столетия в городе появятся полиэтнические школы и классы, в которых наряду с русскоговорящими детьми за партами будут сидеть дети, не говорящие по-русски.

Так, в одной из школ Калининского района в 2021/2022 учебном году из 30 учащихся в возрасте 7–8 лет был только 1 русскоговорящий ученик. Состав учащихся этого класса: киргизы — 8, узбеки — 8, русские — 6, таджики — 5, азербайджанцы — 2, тувинцы — 1 человек. Такая ситуация сложилась в связи с распадом Советского Союза и наплывом большого количества мигрантов в крупные города России.

Кафедра межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена с 2005 года стала активно заниматься подготовкой преподавателей русского языка для мигрантов, организацией курсов повышения квалификации учителей русского языка и подготовкой учебных пособий по русскому языку для детей мигрантов.

В 2005 году на кафедре по решению Учёного совета вуза был создан учебно-методический Центр языковой адаптации мигрантов, который проводил семинары и мастер-классы для учителей города, реализовывал образовательные программы по обучению детей и взрослых мигрантов русскому языку как неродному, составлял договоры с коллективами полиэтнических школ по разработке и апробации учебных пособий для мигрантов.

Одним из первых таких учебных пособий стал учебно-методический комплекс «Русский букварь для мигрантов»[1], получивший в 2012 году Гран-При на международной выставке «Открытое образование» и золотую медаль Всероссийского выставочного Центра в Москве. Губернатор Санкт-Петербурга В. И. Матвиенко закупила в московском издательстве «КНОРУС» большую партию букварей для всех полиэтнических школ Санкт-Петербурга. Вместе с преподавателями научно-методическую работу с детьми по букварю проводили и студенты. В своих бакалаврских и магистерских работах они составляли модели упражнений для школьников, организовывали с ними волонтёрские занятия после уроков. Упражнения входили в новые учебники и пособия. Большой популярностью и сегодня пользуются в школах «Азбука вежливости»[2] и «Школа мигранта»[3], пособие-разговорник «Наша школа» для носителей азербайджанского языка[4].

На базе кафедры межкультурной коммуникации в 2006–2008 гг. Правление Ассоциации преподавателей русского языка и литературы «РОПРЯЛ» провело несколько всероссийских Круглых столов, обобщивших первый опыт обучения русскому языку детей мигрантов. Этот опыт лег в основу учебного пособия для учителей «Методика обучения русскому языку как неродному», вышедшего в свет в 2019 году и получившего титул «Лидер российской науки».

Большое внимание уделила кафедра межкультурной коммуникации и школам Ленинградской области, в которых преподаватели кафедры и аспиранты проводили занятия с детьми мигрантов с 2015 по 2022 гг. Последние годы усилия кафедры по обучению русскому языку детей мигрантов развил Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А. И. Герцена под руководством Е. А. Хамраевой. На базе Центра работают многие воспитанники кафедры межкультурной коммуникации, которые продолжают издавать учебные пособия, проводят тестирование детей мигрантов и организуют семинары для новых поколений учителей, начинающих работать в полиэтнических школах города и области.

Многолетний опыт кафедры межкультурной коммуникации в области языковой адаптации детей мигрантов показывает, что работа в школах не может ограничиваться краткосрочными курсами по русскому языку как неродному. Требуется системная организация языковой адап-

тации, учитывающая многокомпонентность этого явления и включающая различные формы работы с детьми.

Для эффективной языковой адаптации детей мигрантов необходимо осуществлять работу в таких направлениях, как межличностная языковая адаптация, лингвокультурная адаптация, метапредметная языковая адаптация и психолого-языковая адаптация.

Межличностная языковая адаптация представляет собой процесс и результат овладения языком принимающего государства в объеме, необходимом и достаточном для успешной коммуникации в сфере межличностного общения (бытового, дружеского и т. п.). Её осуществление за счет повседневного общения в русскоязычной среде должно быть дополнено специальными занятиями по русскому языку как неродному, что даст возможность сделать процесс формирования коммуникативной компетенции в данной сфере общения целенаправленным и более эффективным.

Лингвокультурная адаптация, то есть процесс и результат «вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность»[5], требует специальной работы, которая обычно осуществляется в традиционной системе школьного образования, однако её эффективность может быть повышена за счёт дополнительных занятий по русскому языку как неродному, включающих лингвокультурный компонент.

Компонентом языковой адаптации, имеющим большое значение для школьников из семей мигрантов, является метапредметная языковая адаптация, предполагающая освоение языка принимающего государства в областях образовательного процесса, актуальных для учащихся определенного возраста. Метапредметная языковая адаптация может быть более успешной при условии организации лингводидактического сопровождения общеобразовательных дисциплин.

Психолого-языковая адаптация — это процесс и результат формирования умений и навыков толерантной речевой коммуникации на языке принимающего государства. Психолого-языковое приспособление, как и межличностное, осуществляется преимущественно за счет повседневного общения в русскоязычной среде, но влияние среды может быть подкреплено системой внеклассных мероприятий, направленных на моделирование толерантной речевой коммуникации. В таких мероприятиях целесообразно участвовать как инофонам, так и русскоязычным школьникам, что будет способствовать обеспечению двунаправленности процесса адаптации: как со стороны инофонов, так и со стороны принимающего общества.

В настоящее время кафедра межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена активно сотрудничает с несколькими школами Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Системная работа над языковой

адаптацией детей мигрантов осуществляется прежде всего в начальной школе, так как младший школьный возраст обучаемых даёт возможность особенно эффективно воздействовать на формирование билингвальной языковой личности. Так, в школе-интернате № 28 Калининского района, в школе № 560 Выборгского района, в школе № 241 Адмиралтейского района и в школе «Кудровский центр образования № 1» инофоны, владеющие русским языком на начальном уровне, посещают дополнительные занятия, которые учителя проводят по учебным пособиям, созданным Е. А. Железняковой и П. В. Новиковой. Пособия направлены на формирование коммуникативной компетенции учащихся в области русского языка и поддержку межличностной языковой адаптации и лингвокультурной адаптации инофонов. Результаты контрольных срезов и отзывы педагогов свидетельствуют об эффективности проводимой работы.

Методика преподавания русского языка как неродного стала актуальным направлением педагогической науки в связи с запросом школьной практики. Научный поиск долгое время был направлен на решение локальных и сверхсрочных задач. Сегодня настало время широкого теоретического обобщения имеющегося опыта и выстраивания системы обучения инофонов русскому языку на всех ступенях школьного образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бочарова Н. А., Лысакова И. П., Розова О. Г.* Русский букварь для мигрантов: учебное пособие / под ред. И. П. Лысаковой. М.: КНОРУС, 2010. 80 с.

[2] *Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Пашукевич Ю. С.* Азбука вежливости: учебное пособие / под ред. И. П. Лысаковой. М.: КНОРУС, 2013. 104 с.

[3] *Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Уша Т. Ю. и др.* Школа мигранта: учебно-методическое пособие по обучению русскому языку как неродному / под ред. проф. И. П. Лысаковой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 244 с.

[4] Наша школа: Лексико-грамматический минимум для начальной полиэтнической школы (для носителей азербайджанского языка) / под ред. И. П. Лысаковой, В. А. Гаран и др. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, НМЦ Адмиралтейского р-на, 2008. 44 с.

[5] *Поморцева Н. В.* Лингвокультурная адаптация иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку в условиях языковой среды: социально-психологический аспект // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. 2008. № 5. С. 71.

Zhelezniakova, E. A.; Lysakova, I. P.

Herzen State Pedagogical University, Russia

RUSSIAN FOR CHILDREN OF MIGRANTS IN SCHOOLS OF SAINT PETERSBURG: TRADITIONS AND INNOVATIONS

The article deals with the problem of teaching Russian as a non-native language in St. Petersburg schools at the beginning of the 21st century. The existing directions of work and prospects for the development of this field of pedagogical activity are described. The necessity of a systematic approach to the language adaptation of children of migrants is substantiated.

Keywords: Russian as non-native language; children of migrants; language adaptation; foreign language speakers.

Жидкова Юлия Борисовна

Воронежский государственный университет, Россия

zhidkova@interedu.vsu.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ КУРСА ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

В статье представлено содержание курса по научному стилю речи для иностранных учащихся гуманитарного профиля. Научный стиль речи рассматривается как самостоятельный предмет, созданный на основе стилеобразующего тезауруса. Автор предлагает упражнения, направленные на активизацию словообразовательных моделей, использование грамматических моделей и развитие продуктивных видов речевой деятельности. Большое внимание уделено способам расширения лексического запаса учащихся и межпредметной координации.

Ключевые слова: научный стиль речи; межпредметная координация; логико-семантические категории; гуманитарный профиль.

Обучение научному стилю речи на довузовском этапе обучения является традиционным и неоспоримым. В «Образовательной программе по русскому языку как иностранному» отмечается, что «иностранный учащийся должен уметь понимать и адекватно идентифицировать коммуникативно-речевые блоки, решая различные коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере общения»[1]. В настоящее время НСР не рассматривается как пропедевтический курс, направленный на снятие языковых трудностей на занятиях по предметам. Преподаватели-предметники Института международного образования уже несколько лет успешно используют лингвометодическую модель в преподавании учебных дисциплин на русском языке[2]. Прежде вспомогательная роль НСР была нами расширена и использована для более основательного приспосабливания иностранных учащихся к учебно-научной сфере общения. Обучение НСР готовит иностранцев к будущей учебной деятельности на первом курсе российского вуза. Материал НСР организуется по логико-смысловому принципу и вводится во втором семестре довузовского этапа обучения. Выполняя упражнения, построенные на логико-смысловом основании, иностранцы учатся оперировать типичными формулами выражения актуальных смыслов, реализующих научную информацию. Данный принцип положен в основу и других учебных пособий и курсов по НСР разных профилей обучения — естественно-научного, инженерно-технического, медико-биологического и экономического.

Научный стиль связан с выражением словесно-логического вида мышления. На занятиях по НСР язык должен рассматриваться как объект обучения. При этом более перспективно, по мнению Л. И. Чаузовой, «представление о языке и научной информации как о соотношении известного и неизвестного. При чтении научно-учебного текста учащиеся имеют дело с информацией двух видов — лингвистической и экстралин-

гвистической. Владение лингвистической информацией, дающее знание о соотносимости языка и мышления, создаёт основу для извлечения из текста смыслового содержания и понимания экстралингвистической информации (её предметного содержания)»[3]. Благодаря межпредметным связям создаётся широкое информативное пространство и развивается коммуникативная компетенция учащихся.

До начала работы над разделом программы по русскому языку как иностранному и собственно курсом по научному стилю речи была проведена информационная оценка учебных текстов в учебниках обществознания, литературы, истории, проанализирована структура предложений и глагольная лексика этих учебников. Здесь надо сказать, что мы отказались от обучения НСР на основе общего предмета, например, истории. Это связано с тем, что приём, осмысление, переработка учебной информации по всем гуманитарным предметам вызывает у иностранцев большие затруднения. Таким образом был сформирован стилеобразующий (синтаксический) тезаурус. С его помощью языковые средства в виде образцов-моделей позволяют осуществлять трансформационные преобразования в виде синонимичных замен глаголов и эквивалентных замен одних конструкций другими в реальных высказываниях[4]. Ведь нельзя забывать о том, что язык является средством выражения коммуникативных потребностей. Так, на основе типовых категорий понятий был спроектирован раздел по НСР для гуманитарного профиля в рабочей программе по русскому языку как иностранному, разработанной в ИМО.

При составлении учебных пособий по НСР необходимо брать за основу отбора материала учебники по предметам, поэтому создание курса по НСР осуществлялось во взаимодействии с предметными кафедрами. Следует обратить внимание при этом на то, что преподаватель русского языка не даёт толкование терминологической лексики, не проверяет сформированность предметных знаний. В практике преподавания русского языка центральное место занимает обучение грамматике. Это объясняется тем, что грамматика организует речь. Курсы по НСР по всем профилям составлены в соответствии с грамматическими темами общего владения русским языком и изучаются относительно одновременно с ними. Это позволяет учащимся осуществлять функцию переноса знаний грамматики из общего владения в НСР (сопоставлять значения падежей, определять виды глагола и т. п.). Мы вводим необходимые конструкции на занятиях по НСР в соответствии с текстовым принципом организации учебного материала. В свою очередь, предметник обращает внимание на используемую в тексте конструкцию или форму слова, объясняет её, но не тренирует употребление.

Основной формой организации деятельности учащихся в процессе овладения НСР являются упражнения. Система упражнений должна предусматривать постепенное усложнение выполняемых операций.

Цель языковых упражнений заключается в формировании правильных и прочных навыков, на основе которых формируются речевые умения. Приведём несколько языковых (подготовительных, тренировочных) упражнений, которые мы включили в тематические уроки по НСР:

1) распределите существительные по родам;
2) распределите слова по частям речи;
3) назовите форму именительного падежа выделенных слов;
4) найдите в каждой группе слов общий корень, определите префиксы, суффиксы и окончания;
5) напишите словосочетания в форме множественного числа;
6) определите однокоренные слова, задайте вопрос к каждому слову и др.

Расширение лексического запаса учащихся происходит на морфологической и парадигматической основе. Отбор слов для демонстрации словообразовательных моделей зависит от коммуникативной потребности отдельного урока или всего учебного курса. Главным принципом является частотность и распространённость лексической единицы, зависимость от коммуникативной потребности отдельного урока или всего раздела программы по русскому языку соответствующего профиля.

Вторым принципом отбора является экстралингвистическая значимость лексики. Слово связано с внеязыковой действительностью и требует знания исторического контекста и общественной жизни эпохи. Это касается употребления слов *побоище, битва, бой, сражение.* Смысловая близость и различие такого типа слов могут реализоваться только в контексте.

Третий принцип обусловлен тематической необходимостью употребления слова. Такие слова, как *распад, распадаться; захват, захватить; разгром, разгромить*, составляют основу тем, касающихся становления государства и военных действий. Эти слова нельзя не включить в курс / учебное пособие по НСР.

Преподавателям русского языка при создании учебного пособия по НСР необходимо произвести тематический отбор учебного материала, определить максимальный объём лексики и синтаксических структур, которые могут быть усвоены в пределах одной темы, расширять потенциальный словарь учащихся. Межпредметная координация может осуществляться путём включения в курсы единого лексического материала, единого набора дескрипторов, распределённых по логико-семантическим категориям и образующих функционально-семантическое поле. Это трудоёмкая работа при том, что методические и учебные задачи преподавателей русского языка и предмета различны.

Большое внимание в обучении НСР должно уделяться словообразованию сложных слов, прилагательных, существительных. Необходимо формировать у учащихся способность к лингвистическому прогнозированию, ассоциативному языковому мышлению и систематизации языковых явлений, учить пониманию зависимости лексического значения слова от грамматической категории. Словообразовательные модели включены

нами в систему упражнений, показан механизм образования новых слов и связь словообразовательного элемента со значением слова, даны словообразовательные цепочки и однокоренные слова с разными значениями (*производство — произведение, строительство — стройка, мировая война — мирная жизнь*). Путь накопления лексики с помощью работы с антонимами и синонимами также является плодотворным. В результате формируется представление о смысловой близости и различии значений слова с опорой на контекст (*иметь значение — играть роль, формироваться — образовываться — возникать — появляться, вести борьбу — бороться, находиться в зависимости — зависеть; потерпеть поражение — одержать победу* и др.) и родо-видовых отношениях (*песни, сказки, былины — жанры фольклора*). Таким образом, получится ввести и закрепить минимум лексики для изучения, расширить лексический запас учащихся на морфологической и парадигматической основе.

Весь лексический материал организован по принципу пятикратного повторения (грамматические таблицы, упражнения, текст, вопросы, план, тесты). Отмечено, что «установка на запоминание не является решающим фактором, обусловливающим его эффективность: правильно организованное непроизвольное запоминание может быть продуктивнее, чем произвольное»[5]. По завершении работы над очередной частью материала по словообразованию необходимо повторять, объединять и разграничивать модели, обобщать и включать вновь изученное в определённую систему. В этом смысле И. В. Богатырёва и В. И. Полянская говорят о стратегии запоминания с использованием всех его видов (механического, смыслового и ассоциативного)[6].

Работа с грамматическими моделями занимает важное место в структуре урока по НСР. Мы придерживаемся той позиции, что преподаватель русского языка не вводит новую конструкцию. Она уже может быть усвоена учащимися на занятиях по предмету. Ещё раз повторим, что мы не занимаемся пропедевтикой и не можем ввести все нужные предметникам конструкции в течение первых пяти недель обучения. НСР является самостоятельным предметом в системе довузовского обучения. Приведём некоторые примеры речевых упражнений, отражающих данную установку, но прежде заметим, что изучаемые конструкции как раз и входят в дескрипторные статьи к логико-семантическим категориям, включённым в стилеобразующий тезаурус гуманитарного профиля.

Работа с грамматическими моделями:

1. После чтения текста ответьте на вопросы с использованием указанных конструкций.
2. Используйте слова в скобках в правильной форме (*В середине XVI века во главе (Сибирское ханство) стоял хан Кучум. Во второй год опричнины главой (Русская церковь) стал митрополит Филипп. (Оборона Москвы) возглавил генерал Георгий Жуков.*).
3. Прочитайте предложения. Определите грамматическую модель.

4. Трансформируйте предложения. Используйте синонимичные модели.
5. Трансформируйте предложения по образцам. Используйте грамматическую модель *что — это что*.

Работа над лексикой и грамматическими моделями проводится не только на материале словосочетания, предложения, но и текста. Текст даёт возможность наблюдать и анализировать функционирование лексических единиц. Он демонстрирует функционирование изучаемых конструкций, типы синтаксической связи, грамматическую синонимию. Многие грамматические явления, проанализированные в тексте, осмысливаются точнее и быстрее, чем представленные в таблицах или изолированных примерах.

Рационально построенная система речевых притекстовых или послетекстовых упражнений способствует эффективному процессу обучения продуктивным видам речевой деятельности. В области письменной и устной речи мы рекомендуем вести работу над составлением вопросного и назывного плана, их сравнением, поиском лишнего пункта назывного плана, расположением пунктов назывного плана в правильном порядке, составлением вопросов, озаглавливанием текста, заполнением схем с построением монологического высказывания, расположением абзацев текста в правильном порядке, поиском информации, соответствующей каждому пункту плана, записью текста с использованием правил сокращения слов и её расшифровкой и т. п. Итак, на материале аутентичных учебно-научных текстов формируются навыки монологического высказывания и конспектирования с установкой на чтение и аудирование. В разделе программы по НСР конспектированию отведено 30 учебных часов и 20 часов самостоятельной работы. Однако рамки статьи не позволят нам подробнее остановиться на этом виде работы.

В заключение отметим, что представленное на основе изучения коммуникативных потребностей иностранных учащихся в учебно-научной сфере общения содержание курса по НСР является одним из возможных вариантов. Следует продолжать поиск эффективных методик обучения научному стилю на довузовском этапе обучения, для чего требуется определить границу между пособиями по НСР и самому предмету (создание учебного типологического текста), согласовывать материал предмета и НСР, обеспечивая непротиворечивость информации и методов анализа, единство грамматических моделей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М., 2001. 134 с.

[2] *Родионова И. П., Жидкова Ю. Б.* Межпредметная координация — аксиома эффективности обучения языку учебно-научного общения // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 7. Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ. СПб.: РОПРЯЛ, 2022. С. 1461–**1466**.

[3] *Чаузова Л. И.* О некоторых проблемах обучения русскому языку студентов-иностранцев на подготовительном факультете // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / под ред. С. А. Хавроминой, Т. М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002. С. 48–59.

[4] *Жидкова Ю. Б.* Стилеобразующий тезаурус в научном стиле русской речи // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции: В 2 ч. / под ред. М. В. Щербакова. Воронеж: Издательский дом ВГУ. 2019. С. 44–51.

[5] Ч*аузова Л. И.* Указ. соч. С. 53.

[6] *Богатырёва И. В., Полянская В. И.* Специфика отбора и организации учебного материала по научному стилю речи (I сертификационный уровень, гуманитарный профиль) // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / под ред. С. А. Хавроминой, Т. М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002. С. 212–222.

Zhidkova, Ju. B.

Voronezh State University, Russia

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE CONTENT OF THE COURSE ON THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH OF THE HUMANITARIAN PROFILE

The article presents the content of the course on the scientific style of speech for foreign students of the humanities. The scientific style of speech is considered as an independent subject created on the basis of a style-forming thesaurus. The author offers exercises aimed at activating word-formation models, the use of grammatical models and the development of productive types of speech activity. Great attention is paid to ways to expand the vocabulary of students and interdisciplinary coordination.

Keywords: scientific style of speech; intersubject coordination; logical and semantic categories; humanitarian profile.

Жуковец Лариса Михайловна

Средняя общеобразовательная школа № 119 Казани, Россия

glampire@mail.ru

ЯЗЫКОВОЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ МАТЕРИАЛ КАК РЕСУРС ВОСПИТАНИЯ. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РОДНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается круг тем для проектной деятельности на уроках родного русского языка, имеющих воспитательный потенциал, приводятся примеры из школьной практики как по отбору языкового и этнокультурного материала, так и по формам реализации проекта в социально-значимом продукте.

Ключевые слова: преподавание родного русского языка; проектная деятельность.

Изучение родного языка имеет огромный воспитательный потенциал. Если вести речь о проектных работах учащихся, то, анализируя собранный языковой материал, сопоставляя языковые факты прошлого и настоящего, мы на уроках часто переходим из плоскости научной в нравственную. Обсуждая, что за обычаи отразились в словах, пословицах, почему так было принято говорить, откуда берут начало слова приветствия и прощания, ребята ведут разговор о важных духовных категориях. Вспоминаются слова А. Толстого о том, что «язык — душа нации». Недаром язык сопоставляется с душой. В этой связи представляется значимой фраза из книги известного немецкого ученого Ф. Шубарта «Европа и душа России»: «Англичанин хочет видеть мир вокруг себя как фабрику, немец как казарму, француз как салон, а русский — как…»

Произнося эту фразу, всегда предлагаю ребятам задуматься, как закончил мысль автор. Обычно звучат различные версии: поле, лес, природа, семья и др. Сообщаю, что у автора заканчивается так: «…русский хочет видеть мир вокруг себя как собор!» Вот и к родному языку следует относиться как к храму, собору. Лингвистика XXI века активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается не только как средство общения и познания, но и как культурный код нации. Известно, что человек с детства усваивает вместе с языком культуру своего народа. Язык, отражая все тонкости народной культуры, по-разному фиксирует мир и человека в нем.

И эти факты, зафиксированные в языке, интересны ученикам, если отбор материала для исследования — это то, что близко и интересно («ближний круг»): современная языковая среда, семья, история своего рода, топонимы родного края, даты календаря, спорные трактовки изученных фактов. Ученик, следуя от простого к сложному, от просто удивительно интересного к углубленно-познавательному, проходит путь исследователя, открывая для себя важные духовные категории.

Очень важно, что учениками в ходе работы создаются социально-значимые проекты, к примеру, интересные словари («Семейный словарь в зеркале языка», «Язык рекламы: образный и безобразный», «Словарь имен моего рода»), электронная карта «Русские писатели и публицисты в Татарстане», видеофильмы, каталоги («Народные игры и их отражение в языке и литературе», «Народные календарные песни»), буклеты («Праздник Каравон — день Николы Вешнего», «Семь загадок весенних праздников нашего края», «Памятники города Казани: утраченные, восстановленные, редкие»), экскурсии («Литературные тропы парков Казани», «Святые места Семиозерки и народные топонимы») и многие другие. Ребята не только создавали эти проекты, но и проводили сами экскурсии, разучивали игры, считалки, песни, танцы, чтобы зрители были не только слушателями, но и участниками живого фольклорного действа. Также важным результатом было приобретение учащимися навыков работы с научной литературой, самостоятельного выдвижения и доказательства гипотез, и во время защиты проекта — опыта выступлений и ведения научных дискуссий.

Приведу примеры из отдельных работ. Мы провели исследование **«Оценочные слова в языке современников»**. Приведем отрывок из работы учащихся:

> «Социальные сети, интернет-магазины, гид-сайты и в целом интернет-общение наполнено оценочными словами, которые используют совершенно разные люди. Они пишут свои отзывы, делятся впечатлениями о фильмах, о товаре, и можно прочитать о том, что компьютер попался «плюшевый», платье «бомбическое», фильм был «атмосферный», а Новый год — «никакой, овощной». Таких новых слов очень много, но решение исследовать их состав к нам пришло неслучайно. Однажды на экскурсии, когда мы осмотрели старинное здание, вся наша группа делилась впечатлениями, и слышалось со всех сторон: «Классно!», «Прикольно!», один мальчик обратился к маме и спросил: «А что, в русском языке больше нет слов, чтобы сказать, как тебе понравилось?». И мы задумались, действительно, таких слов в русском языке много: например, восхитительно, замечательно, но почему молодежь их не употребляет?
>
> Гипотеза, выдвинутая нами, состоящая в том, что основной источник новой оценочной лексики — это иноязычные слова, жаргон или переосмысление каких-то слов, первоначально не содержащих оценки или имеющих более узкое значение (к примеру, «вкусный» — не о еде, а о фильме или о наряде), в ходе исследования подтвердилась: главным источником оценочной лексики являются жаргонные прилагательные, отражающие поведение человека, являющиеся при этом сниженной лексикой. Мы, делая выборку из Интернета, собрали около 200 новых, популярных в народе оценочных слов».

Хотя в заключение авторы приходят к выводу о засорении речи оценочными жаргонизмами, но есть и наблюдения над оценочными словами, позволяющее говорить о положительных изменениях в нравственных установках поколения: на смену словам «кайф, кайфовый», популярным лет 10–15 назад, пришло слово ***годнота*** — оценочное слово с положительным значением. То есть: *хорошо, г**о**дно, годится*, *подходит*. Вот как было принято говорить о чем-то хорошем, приятном в 1990-

е годы: *кайф, по кайфу, кайфую.* То есть у того поколения удовольствия от жизни ассоциировались с приемом наркотических веществ. Иначе у нынешнего поколения: оно, судя по слову *годнота,* живет рациональными установками, ищет того, что годится для правильной жизни.

В ходе анализа иноязычной лексики получила развитие тема **«Опасные эвфемизмы».** Сопоставляя примеры заимствованных слов с исконно русскими, ученики отметили такой факт: когда в языке вместо привычных русских употребляются слова-пришельцы, для русскоговорящего они либо нейтральны с точки рения эмоциональной окраски, либо воспринимаются положительно. Вот такое благозвучное слово ***шоплифтер*** производит впечатление, будто речь идет о профессии, о каком-то нужном специалисте, но если мы заменим слово на исконно русское — ***«вор, который крадет в магазине»,*** перед глазами предстанет образ недостойного воришки. Или, например: ***киллер*** вместо русского слова ***убийца.*** Если слово «убийца» для нашего сознания имеет явный негативный смысл, мы душой чувствуем его неприятие, то, попробовав заменить его на иностранное *киллер,* заметим, что понятие приобретает романтический ореол, и люди к такому слову не относятся негативно, в нем нет отрицательной оценки, как в русском слове. Ученики работают над сбором и анализом подобных примеров, воочию осознавая в ходе такой работы, что язык — это душа народа, русское слово находит в нас отклик на духовном уровне.

Наблюдая за современным состоянием языка, мы можем заметить в нем определенные закономерности, которые свидетельствуют об утрате значимых ценностей. Изучая «семейный словарь», мы отметили, что он в последние десятилетия он сузился. Многие слова из традиционных наименований родства современному подростку незнакомы (это подтвердил опрос, проведенный учениками). Утратились некоторые обороты: не употребляется формы творительного падежа по отношению к беременным («ходит пятым ребенком»), так как многодетность — редкое явление. Возникли новые определения: ироничное «нарожавшая» вместо «многодетная» и т. п. В современном обществе распространяется идеология чайлдфри, характеризующаяся сознательным желанием не иметь детей. Подобные примеры — примета нашего времени, и язык фиксирует сложившееся положение.

Чтобы доказать, что отношение к семейным ценностям было другим, мы собирали пословицы и поговорки о семье, выделив возможные тематические группы «мать-отец», «муж-жена», «невеста-жених», «родители-дети» и другие. Был аккумулирован большой материал для наблюдений, который помог определить, что почиталось, а что осуждалось в народе. Мы заметили, что по-разному в сознании народа воспринимались образы «бабы» (больше негативных примеров) и «матери». Только положительные качества народ отмечает у матери: доброту, любовь,

заботу, милосердие, мать молится за детей, стремясь помочь им с надеждой на милость Всевышнего: *Материнская молитва со дня моря вынимает; Сердце матери к детям из воска, сердце детей к матери из камня; Мать плачет, что река льется; жена плачет, что ручей течет; невеста плачет, как роса падет: взойдет солнце, росу высушит.*

Исследуя пословицы, ученики отметили, что образ отца в них реже упоминается, при этом в народном сознании отец — это строгий, требовательный, справедливый человек (***Отец наказывает, отец и хвалит. Отца бойся, а мать уважай***). Сравнили с современными примерами (взяли для этого самый распространенный жанр –анекдоты) и сделали вывод: сейчас в народном фольклоре отец — это ленивый, глупый, недалекий человек (Анекдот: — Мама, а чем занимается аист, после того, как принёс ребёнка? — Он лежит на диване, смотрит телевизор, пьёт пиво и играет в танки). О матери подобных примеров нет, но много подобных анекдотов про тещу. Собрав примеры старинные и современные, ученики сделали выводы о том, что общество утрачивает важные семейные ценности, связанные с почитанием старших. А ведь понятие «семья» относится к категориям, которые составляют основу любого национального сознания.

На наш взгляд, одним из важнейших ресурсов для внеурочной деятельности по предмету является краеведческий материал: народные традиции, праздники, народные игры, фольклор родного края, такие темы проектов для школьников будут иметь особую значимость, потому что материал для исследования можно будет обнаружить, расспрашивая бабушек и дедушек, узнавая, во что они играли, какие считалки у них были, какие праздники отмечали, какие песни пели, это все будет обсуждаться вне урока, будет подкреплено новыми примерами, найденными учениками самостоятельно.

Одна из самых интересных тем в этом направлении, разработанная нами, — «Отражение старинных верований и традиций в народных играх. Народные подвижные игры в современной культуре Поволжья». Материал, собранный учениками, тем более ценен, что культура детских подвижных игр — это уходящее явление. Современные дети предпочитают время проводить с гаджетами. А ведь народные подвижные игры способствуют формированию гармонически развитой личности, знакомят с традициями народа. Собирая материал, анализируя названия игр, непонятные слова считалок, связь с праздниками, обрядами народа, ученики осознают, насколько богатые традиции скрыты в этих несерьезных забавах, понимают, что существовали какие-то табу, приметы, обряды, скрытые в считалках, которые сейчас кажутся просто выдумкой. Были собраны многие забытые игры, которые вошли в наш сборник «Этноигры», нам важно, что этот материал оказался востребованным: его используют в нашем школьном лагере.

Также мы решили изучить популярные и редкие народные весенние праздники нашего края и собрать материал, опрашивая представителей старшего поколения. Узнали очень интересные факты: у татар был праздник ледохода (по-татарски *бозкарау*, *боз багу* — «смотреть лёд», *бозозатма* — проводы льда). Чуть позже наступал день сбора крашеных яиц *(Кызыл йоморка)*. В татарских деревнях хозяйки с вечера красили яйца — чаще всего в отваре луковой шелухи и в отваре березовых листьев и пекли булочки и крендели. Еще одна из традиций, когда дети отправлялись по домам в своей деревне собирать крупу, масло, яйца и варили кашу. Назывался праздник «Дождевая каша». Узнали мы и о празднике с необычным названием Каравон, он связан с христианским календарем, и традиция «играть каравон» на Николу Вешнего в селе Никольском берет начало с давних времен. Мы изучили этимологию его названия, соотнеся его со словами хоровод, каравай и корогод, вспомнив строки Есенина:

Пахнет яблоком и мёдом
По церквам твой кроткий Спас.
И гудит за корогодом
На лугах весёлый пляс.

Также были собраны старинные песни Каравона и проанализированы основные образы и их символика. Мы узнали названия элементов костюма и попытались найти ответ на загадку: откуда в наш край пришла эта традиция «играть каравон». Выдвинуты были интересные гипотезы, которые нашли подтверждение. Благодаря такой работе узнали об истории села, праздника, научились уникальному ходу хоровода, осознали скрытый подтекст старинных песен и исполнили их на школьном празднике.

Л. В. Юлдашева в работе «Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды» отмечает, что «язык способен стать средой «культуропорождающей и духосозидающей», формируя духовность и влияя на состояние материальной культуры»[1]. Анализируя принципы преподавания родного русского языка, Л. В. Юлдашева пишет о необходимости «посредством системы языка» научить постигать систему миропонимания и мироотношения народа, язык которого изучаешь», рассматривать язык как феномен духовной и социальной жизни. Е. А. Быстрова, говоря о культурологическом аспекте в преподавании, пишет о важной задаче, стоящей перед учителем, — задаче «развития личности как носителя языка с ее этно-, социо-, психологическими особенностями, способной ощущать язык как высший дар, национальную и общечеловеческую ценность»[2], личности, постигающей через язык систему нравственных и духовных ценностей народа.

Проводя на уроках и во внеурочное время работу с лингвокультурологическим материалом, могу отметить, что у учеников она вызывает живой интерес. Кроме того, формирует, несомненно, поисковый стиль мышления, навыки самостоятельного решения исследовательских за-

дач, при этом имеет ярко выраженную воспитательную направленность, но без навязывания точки зрения, излишней дидактичности, назидательности. Ведь выводы, собирая и анализируя материалы для проектов, ребята делают сами — на основе выдвинутых гипотез и полученных доказательств.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Юлдашева Л. В.* Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды // Русский язык в школе. 1990. № 4.

[2] *Быстрова Е. А.* Культуроведческий аспект преподавания русского языка в национальной школе // Русская словесность. 2001. № 8. С. 66.

Zhukovets, L. M.

Secondary School No. 119 of Kazan, Russia

LINGUISTIC AND ETHNO-CULTURAL MATERIAL AS A RESOURCE OF EDUCATION. ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN NATIVE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

The article discusses the range of topics for project activities in native Russian language lessons, which have educational potential, provides examples from school practice both in the selection of linguistic and ethno-cultural material, and in the forms of project implementation in a socially significant product.

Keywords: teaching the native Russian language; project activities.

Зорина Екатерина Сергеевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

e.zorina@spbu.ru

КЛИНИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ-ИНОСТРАНЦЕВ (ОПЫТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КЛИНИКИ СПБГУ)

В статье кратко рассказывается о клиническом подходе в образовании, который эффективно развивается в Санкт-Петербургском государственном университете в связи с необходимостью отвечать требованиям практико-ориентированного образования и актуальным запросам рынка труда. Описывается опыт интеграции в практическую работу, организованную по модели клиники Лингвистической клиникой СПбГУ, студентов-иностранцев основных образовательных программ магистратуры.

Ключевые слова: практики; клинические практики; клинический формат обучения; практико-ориентированное обучение; магистратура; клиники СПбГУ.

Одной из важнейших задач высшего образования является подготовка квалифицированных кадров, готовых эффективно функционировать в профессиональном сообществе. Особую важность сегодня приобретает вектор практико-ориентированного обучения, который предполагает переход от знаниевой парадигмы к компетентностной[1]. Компетентностность связана с «акцентом на практическую составляющую обучения»[2].

«Сущность компетентстного подхода состоит в его толковании как подхода, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования». При таком подходе важным является результат образования, который выражается в способности человека действовать в различных проблемных ситуациях[3]. Две составляющие профессиональной компетенции, знания и практический опыт, оказываются главной целью подготовки специалиста, в достижении которой принимают участие обучающиеся, преподаватели и работодатели.

Клинический формат практик, активно развивающийся с Санкт-Петербургском государственном университете сегодня, позволяет подготовить специалистов, полностью отвечающих потребностям рынка труда. Следует сказать, что в СПбГУ уже накоплен серьезный опыт в реализации клинического подхода, так как первая клиника — Юридическая клиника — открылась в СПбГУ более 25 лет назад. Однако именно сейчас важным является развитие и совершенствование клинического подхода. Так, в январе 2022 года была основана Лингвистическая клиника СПбГУ, начало клинической деятельности которой было положено раньше, в 2017 году, когда была организована Справочная служба на сайте Филологического факультета СПбГУ. Сейчас Справочная служба — одно из направлений деятельности Клиники.

Другими направлениями являются: прикладная риторика (коммуникативные гибкие навыки); спичрайтинг (анализ и написание текстов по запросу заказчика); создание лингвистического контента (канал Телеграм и группа ВК Клиники, онлайн-курсы); профориентационное направление и методическое направление. Лингвистическая клиника — это учебная площадка, в рамках которой продуктивно взаимодействуют студенты, преподаватели, заказчики, работодатели и специалисты-эксперты. В ходе такого взаимодействия студенты получают возможность выполнять функции сотрудников организаций, работающих в лингвистической сфере, и самостоятельно создавать и анализировать востребованные лингвистические продукты и услуги. Заказчиками Клиники могут выступать подразделения СПбГУ, государственные и коммерческие организации и физические лица. Отдельным видом деятельности Лингвистической клиники является организация встреч с представителями компаний-работодателей и специалистами-экспертами. В основе деятельности Лингвистической клиники лежит связь между академическими филологическими знаниями и традициями Университета и актуальными требованиями рынка, которые предъявляются к лингвистическим продуктам[4].

Здесь следует уделить внимание целому ряду основополагающих аспектов. Открывая возможности участия работодателей в образовательном процессе, вузы получают информацию о востребованных компетенциях, что позволяет адаптировать содержание практического обучения к актуальным потребностям рынка труда. Следует отметить, что повышение уровня трудоустройства выпускников является одним из ключевых показателей в процессе определения положения вуза в различных рейтингах[5].

Важными аспектами взаимодействия с вузом для работодателей являются экономия расходов при отборе специалистов, формирование пула лояльных к корпоративным ценностям молодых специалистов, возможность развить у студентов-практикантов компетенции, необходимые для решения корпоративных задач[6].

Студенты, обучающиеся в Клинике, имеют возможность раннего включения в профессиональное сообщество и получения опыта профессиональной деятельности в разных актуальных направлениях лингвистических и коммуникативных услуг. Материал, собранный в ходе клинических практик, является основой для написания научных статей, курсовых и выпускных квалификационных работ. Клиническая деятельность позволяет осознанно проанализировать и уточнить образовательный и карьерный треки. Опыт, полученный в ходе клинического обучения, может быть зафиксирован в резюме, что является важным для молодых специалистов, только начинающих свой профессиональный путь.

Особо следует отметить участие студентов-клиницистов в реализации «Третьей миссии» Университета — социально-значимой деятель-

ности. Во-первых, заказы в Клинике выполняются на безвозмездной основе; во-вторых, Лингвистическая клиника участвует в работе Детского центра волонтерской организации «Красный крест».

Клинические практики являются частью учебных планов основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры Кафедры русского языка СПбГУ и успешно реализовывались в 2022/2023 учебном году. Однако особый интерес представляют практики основной образовательной программы магистратуры «Русский язык» (ВМ.5621), так как на этой программе традиционно обучаются студенты-иностранцы. Клиническая практика по плану проходит на I и II курсе, во 2-м, 3-м и 4-м семестрах обучения. Клиническая практика начинается с установочных семинаров, в ходе которых происходит знакомство с клиническим форматом, направлениями деятельности и проектами Клиники. Затем студены распределяются по проектам и направлениям. Для успешной интеграции студентов-иностранцев важным моментом является организация командной работы, для которой в качестве руководителя работы по проекту или направлению назначается студент, имеющий авторитет у коллег и склонность к организаторской работе. Со стороны преподавателей-руководителей практик осуществляется супервизия[7] и проводятся консультации.

В 2022/2023 учебном году студенты I курса работали в Справочной службе Лингвистической клиники: отвечали на вопросы о русском языке, полученные от граждан и организаций. Работу предварял семинар, посвященный алгоритму анализа запроса и составления ответа и работе с авторитетными справочными пособиями и источниками. Частично работа велась в формате кейс-стади, что позволило полноценно интегрировать студентов-иностранцев в подобного рода деятельность, а также выработать навык обращения и работы со справочными пособиями и источниками. Такой навык является очень важным в работе над ВКР, а также в профессиональной деятельности, связанной с русским языком.

Обучающиеся I и II курса работали в рамках профориентационного направления. Заказчиком выступили ГБОУ Гимназия 284 Кировского района СПб и ГБОУ «ИТШ № 777» Санкт-Петербурга. Был подготовлен материал и составлены два урока профориентации (7–9-й и 10–11-й классы) с учетом возрастных особенностей аудитории. Уроки включали три блока: 1) СПбГУ (история и современность); 2) филология и лингвистика как наука; 3) внеучебная деятельность в СПбГУ. Третий блок был полностью подготовлен студентами-иностранцами (КНР, Турция, Иран). Также студенты-иностранцы подготовили короткие рассказы о своем опыте изучения русского языка, которые очень заинтересовали школьников. Отдельным видом работы здесь было создание контента для социальных сетей клиники. От участников урока, учителей и администрации школы была получена положительная обратная связь, обсуждение которой является завершающим этапом работы.

Еще одним видом деятельности в ходе клинических практик стало участие в работе Лингвистической клиники на двух больших мероприятиях: Санкт-Петербургский международный научно-образовательный салон (1–3 декабря 2022 года) и Выставка К.У.Б. 2023 в рамках VII Санкт-Петербургского международного форума труда (16–17 марта 2023 года). На этапе подготовки к работе на стенде был разработан и апробирован функциональный текст по русскому языку, который состоял из нетипичных для тестов по русскому языку заданий, например: «Определить по представленным текстам диалогов, какой из диалогов ведется с мошенниками, взломавшими страницу блогера в одной из социальных сетей» или «По репликам диалога определить, в каком из них участником является токсичный человек». В задачи работы на стенде входило проведение тестирования и анализ-объяснение; общение с гостями стенда и стойки Лингвистической клиники; обмен опытом с коллегами-практикантами других клиник СПбГУ; сбор и создание контента для страницы ВК и канала Телеграм клиники; составление отчетов о работе и полученном опыте.

Особо важным стала деятельность студентов-иностранцев в Детском центре волонтерской организации «Красный крест». Работа предполагала помощь в подготовке домашних заданий и в освоении школьной программы по целому ряду предметов. При возникновении сложностей с уроками по русскому языку и литературе, которые объясняются объективными причинами (студенты-иностранцы ООП магистратуры не знакомы со школьной программой, реализуемой в России) практиканты успешно помогали с другими предметами.

В ходе клинических практик у обучающихся были сформированы профессиональные компетенции: навык написания и редактирования текстов на профессиональную тематику; навык составления и проверки тестов по русскому языку; навык объяснения ошибок и обоснования верного варианта; навык обращения и работы со справочными пособиями; и надпрофессиональные навыки, которые являются сегодня самыми востребованными навыками на рынке труда: навык работы в команде; навыки составления презентаций; навык выступления перед различными аудиториями; навык ведения диалога как со специалистами в области лингвистики, так и с неспециалистами; навык самопрезентации; навык тайм-менеджмента; навык общения с учетом специфики межкультурной коммуникации.

Очевидно, что клинический подход в образовании является перспективным, отвечающим запросам времени и ситуации на рынке труда форматом обучения. Возможность интегрировать в клиническую работу студентов-иностранцев позволяет полноценно осуществлять учебный процесс и подготовить специалистов, имеющих реальный опыт профессиональной деятельности, а также подтверждает важность и необходи-

мость внедрения клинической работы в образовательные программы, на которых обучаются студенты, для которых русский язык является неродным.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Злыгарева А. С.* Образовательный менеджмент в современных условиях // Вестник непрерывного образования. 2015. № 2. С. 32.

[2] *Александрова А. А., Козловский Н. В., Лебедева А. Ю. и др.* Клиническая практика Санкт-Петербургского государственного университета — новый подход к организации студенческой практики // Глобальные социальные процессы 2.0: трансформация социальной реальности в условиях цифровизации и пандемии: сб. статей / под ред. А. В. Петрова. СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2020. С. 33.

[3] *Большакова З. М., Тулькибаева Н. Н.* Компетенции и компетентность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. № 24. С. 17.

[4] *Васильева О. В., Зорина Е. С., Мызникова Я. В.* Компетентносто-ориентированные практики в подготовке филологов: опыт СПбГУ // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6. С. 65–75.

[5] *Скачкова Л. С.* Производственные практики в вузах: обоснование необходимости и методика эффективной организации // Образовательные технологии. 2013. № 3. С 138.

[6] Там же. С. 138.

[7] *Стребков А. И., Сунами А. Н.* Клиническая форма организации практик в гуманитарном образовании // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 122–133.

Zorina, E. S.

Saint Petersburg State University, Russia

CLINICAL PRACTICAL TRAINING AS A PART OF THE MASTER'S PROGRAM FOR FOREIGN STUDENTS (THE EXPERIENCE OF THE LINGUISTIC CLINIC OF ST. PETERSBURG STATE UNIVERSITY)

The article deals with the main ideas of the clinical practice format. The clinical study is the unique training format successfully developing is St. Petersburg State University, in order to answer the demands of the practice-oriented education and the labor market. The focus of the article is on the description of the clinical practical training experience of the Linguistic Clinic that shows the possibility to fully involve the foreign Master's program students.

Keywords: practical trainings; internship; clinical practical training; practice-oriented study; professional competencies; master's degree; clinics in St. Petersburg State University.

Ипполитова Любовь Викторовна,
Мухаммад Людмила Петровна

Российский университет дружбы народов, Россия

mukhammad_lp@pfur.ru; ippolitova_lv@pfur.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Цель данного исследования — определить и обосновать методологическую базу построения обучающих моделей в рамках учебной межкультурной коммуникации иностранных учащихся на русском языке. Новизна работы состоит в построении методологически значимой обучающей модели, базирующейся на интегративном антропологическом принципе гуманистически ориентированных наук.

Ключевые слова: учебная межкультурная коммуникация на русском языке; антропологический принцип гуманитарных наук; антропологическая лингводидактика.

Данная работа посвящена созданию в современной далеко не простой и не однозначной (с позиции гуманистических ценностей) ситуации приемлемого с точки зрения социального блага проекта эффективной учебной межкультурной коммуникации (далее — МКК).

Цель исследования двуедина: определить методологию, способную соответствовать вызовам современности, сконструировать динамическую модель данной, учебной, МКК (прежде всего с учётом её основных параметров «на выходе»). Объект исследования — факторы, определяющие параметры современной эффективной модели учебной МКК, реализующейся в учебном процессе по русскому языку как иностранному (РКИ). В свою очередь, предметом исследования стала методологическая основа проектирования эффективной динамической модели учебной МКК на русском языке, нацеленной на конечный результат.

Проблематика данной работы состоит в том, что в современном обществе, а особенно в СМИ, всё большую силу набирают манипулятивные технологии, в результате действия которых происходит подмена понятий, в том числе и жизненно важных, таких, от которых зависит, выживет в конечном итоге человечество или нет. Сказанное актуально и для феномена МКК, как реальной, так и учебной. Так, в разных источниках к атрибутам реальной МКК относят следующие реалии и вызовы сегодняшнего дня.

С одной стороны это: а) глобализация, непосредственно связанная с цифровизацией, и, как следствие, размыванием культурных границ, идентичности; б) виртуализация общения, дискурса и жизни в целом; в) трансформация поведенческих стилей и обусловленная данными факторами ситуация несоответствия, разрыва (разной степени и направленности в разных странах) между стремительно устаревающими форматами и новыми возможностями и потребностями участников МКК;

С другой стороны это: а) антиглобалистские выступления, стремление защитить свою этнокультурную (в т. ч. религиозную) идентичность, повышение культурной сензитивности; б) конфликты и войны — информационные, вооружённые и т. п.; введение санкционных режимов; пандемии и «локдауны» как факторы постоянно растущего напряжения и неблагополучия, в том числе хронического стресса, эмоциональной и когнитивной перегрузки всех субъектов данного процесса; в) антивоенные настроения, митинги и протесты, приобретающие различные формы, в том числе и с использованием дипломатических ресурсов, эзопового языка, самых различных технологий воздействия на сознание реципиента; г) использование виртуальных средств общения, блогосферы как для защиты истинных ценностей, выработанных мировой культурой, всем развитием истории человечества и т. д., так и для деконструкции и «пересборки» мышления современного человека в новой конфигурации со знаком «минус».

Под воздействием перечисленных факторов формируется опасность увеличения потенциальной конфликтогенности такого рода межкультурной коммуникации. Всё сказанное относится и к образовательной сфере, где в данной связи особую важность приобретают отечественные методики преодоления непонимания, отчуждённости и т. п.

В целях корректного теоретического анализа и проектирования определим базовые термины, исходные принципы и теоретические положения, на которые мы будем опираться в настоящей работе.

Принимая во внимание исследования культурологов, специалистов, работающих в области МКК[1], мы определяем феномен МКК через понятие *коммуникация,* дифференцируя при этом феномены *коммуникация* и *общение*[2]. В результате нам удаётся установить, что понятие *коммуникация* шире, чем понятие общение и, следовательно, не всегда включает в свою структуру семантический компонент *взаимодействие* и не всегда предполагает *обратную связь;* тогда как для феномена *общение* это обязательно[3].

Изучая теоретические работы по определению сущностных характеристик феномена МКК[4], мы обратили внимание на тот факт, что все установленные нами характеристики базовых понятий *коммуникация* и *общение* учёными переносятся на понятия МКК и *межкультурное общение,* хотя не всегда с достаточной дифференцировкой этих двух понятий. Однако представленных выше экспликаций, как мы думаем, достаточно, чтобы определить МКК как *коммуникацию, протекающую в условиях межкультурных контактов*, т. е. «*между представителями разных культур, по крайней мере, двух культур*»[5] (курсив наш). Она (МКК) может быть *диалогична* (и здесь имеет место *межкультурное общение* как компонент МКК), или *односторонне направленной,* реализующей связь, контакт[6]. На данном этапе исследования *учебную МКК* мы *определяем* как МКК, реализующуюся в учебных условиях (рабочее определение).

В качестве исходного методологически значимого принципа в данной работе мы выбираем антропологический принцип современных гуманистически ориентированных наук[7].

На основе современных теоретических источников[8], а также принимая в качестве **методологической основы** базовый, антропологический, принцип современных гуманистически ориентированных наук[9], мы выделили следующие сущностные признаки МКК (в широком смысле понимания данного термина) как феномена, к реализации которого представителям современных цивилизаций необходимо стремиться:

1) формирование умений взаимодействия, обмена информацией и социальной перцепции: а) изучение этнокультур контактирующих народов с формированием качеств толерантности, эмпатии, развитием эмоционального интеллекта, уважительного и вежливого отношения друг к другу; б) овладение средствами выражения категории вежливости: речевым этикетом и иными средствами культуры общения; забота о наличии обратной связи;
2) осуществление коммуникативного взаимодействия как в устном непосредственном общении (назовём его традиционным), так и в письменном при помощи современных технических средств с учётом специфики национального коммуникативного поведения участников МКК;
3) включение в межкультурное общение предметов/компонентов косвенной коммуникации как способа расширения и углубления коммуникативного пространства между коммуникантами, представителями разных этнокультур[10].

Создавая (проектируя) модель эффективной современной *учебной* МКК, мы понимаем, что в идеале данную модель следует соотносить с моделью МКК в максимальной степени, ибо первостепенной задачей проектируемой учебной модели является подготовка обучающихся к успешному межкультурному общению в том социокультурном пространстве, в котором находится (будет находиться) наш субъект коммуникации.

Из сказанного можно было бы сделать вывод, что выявление характеристик (по крайней мере, базовых) МКК и их учёт при проектировании *учебной* МКК способны оказать решающее влияние на характер протекания последней, на её *эффективность/неэффективность*. Однако, как мы видим из практики, такой взгляд на природу рассматриваемых явлений хотя (частично) и верен, но весьма абстрактен и, более того, оторван от реальной жизни. Наша практическая деятельность в учебной аудитории иностранных учащихся, изучающих русский язык, показывает, что осуществление моделирования учебной МКК по подобию МКК (и это касается учёта всех её типов и вариантов) — только одна сторона решения задачи построения эффективной модели учебной МКК.

Иные стороны определяются факторами и условиями конкретного учебного процесса. Так, например, для иностранного учащегося, изучающего русский в реальных (а не виртуальных) условиях российского вуза и планирующего в дальнейшем работать в условиях своей родной страны, её культуры и языка, первостепенное значение в большей степени имеет именно учебная МКК, способствующая усвоению им учебного материала и обеспечивающая: а) успешное коммуникативное взаимодействие с преподавателем (а особенно с преподавателем-предметником) на изучаемом языке (РЯ), что квалифицируется как учебная МКК;

б) успешное коммуникативное взаимодействие иностранного учащегося с носителями русского языка за рамками учебных занятий, т. е. в «*культурно-языковой среде*», с одной стороны, зачастую являющейся фактором его стрессов и коммуникативных неудач, с другой — образовательной площадкой, способствующей его успешной речевой деятельности, в том числе, и на занятиях по специальности.

Приведённый пример призывает нас, методистов, теоретиков и практиков, при моделировании эффективной учебной МКК прежде всего учитывать целевую аудиторию (ЦА), её потребности и возможности в заданных условиях. В связи со всем сказанным рассмотрим влияющие на современную *учебную* МКК разнородные факторы.

Первый весьма важный фактор — верный выбор **методологических оснований** конструирования искомой модели. Поскольку интересующая нас МКК — учебная, следовательно, нам необходимо опираться на уже имеющиеся, верифицированные и валидные, модели учебного процесса, протекающего в условиях, по весьма важным критериям сходным с условиями реальной МКК. В качестве такой модели мы находим обучающую модель, выкристаллизовавшуюся в русле личностно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам (ИЯ)[11] и разработанную в рамках такой науки, как антропологическая лингводидактика (РКИ).

Методология данной науки выстраивается на основе трёх базовых принципов. На первый из них, **антропологический**, при данном конструировании мы можем опираться как *на базовый*, *интегрирующий*, с одной стороны, сущностные характеристики настоящей, оптимистичной и валидной, МКК (см. выше), с другой — учебной МКК. Второй принцип, **коммуникативный**, базируется на положении о том, что нужно обучать учащихся именно **общению** на изучаемом ИЯ и задаёт, что весьма важно, *перспективу* учебного процесса (за счёт моделирования данного процесса «на выходе») с градуированием *содержания обучения общению* (на ИЯ/РКИ) на основе такого компонента, как *промежуточная* компетенция[12]. Реализация третьего принципа, **когнитивного**, предусматривает конструирование обучающих моделей с учётом возможностей и способностей общающейся личности в континууме её развития.

В данной работе мы попытались обосновать методологию создания обучающих моделей, релевантных континууму учебной МКК. В фокусе данной методологии находится антропологический принцип гуманистически ориентированных наук, а реализующее данный принцип содержание генерируется на основе двух, весьма важных, источников: с одной стороны, успешных в плане бесконфликтного развития цивилизаций моделей МКК, с другой — учебного процесса, реализующего принципы антропологической лингводидактики. Таким образом, современная методологическая платформа и имеющийся методический инструмента-

рий предоставляют возможности проектирования эффективной учебной МКК даже в условиях современных социальных вызовов.

Дальнейшая перспектива рассмотренного исследования связана с детальной проработкой обучающих моделей и их реализации в зависимости от заданного контингента с максимальным учётом его экзистенциальных потребностей, «болей», способностей и возможностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д.* Антропологический принцип как перспектива в развитии лингвострановедения // Русский язык как иностранный: лингвистические проблемы: сб. статьей / под ред. Е. Г. Борисовой, Л. Н. Шердаковой. М.: ИРЯП, 1997. С. 8–12; *Тарасов Е. Ф.* Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. статей / под ред. Н. В. Уфимцевой. М.: Институт языкознания РАН, 1996. С. 7–22; *Shaklein V. M., Mamontov A. S.* Russian as a foreign language teacher's professional culture in the globalized world // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. London, 2019. P. 420–430; *Мухаммад Л. П., Обид Х. О., Линь С.* О понятии «общение как деятельность» применительно к обучению иностранцев в соответствии с антропологическим принципом гуманитарных наук // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 3. С. 105–107.

[2] *Мухаммад Л. П., Обид Х.О., Линь С.* Указ. соч. С. 105–107.

[3] Там же. С. 105–106.

[4] *Тарасов Е. Ф.* Указ. соч. С. 7–22; *Shaklein V. M., Mamontov A. S.* Op. cit. P. 420–430.

[5] *Мухаммад Л. П., Обид Х. О., Линь С.* Указ. соч. С. 107–108.

[6] Там же. С. 105–107.

[7] *Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д.* Указ. соч. С. 8–12; *Альбрехт Ф. Б., Гусейнова И. А., Ипполитова Л. В. и др.* Личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства. М.: Директ-Медиа, 2022. 144 с.

[8] *Тарасов Е. Ф.* Указ. соч. С. 7–22; *Shaklein V. M., Mamontov A. S.* Op. cit. P. 420–430.

[9] *Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д.* Указ. соч. С. 8–12; *Альбрехт Ф. Б., Гусейнова И. А., Ипполитова Л. В. и др.* Указ. соч. 144 с.

[10] *Мухаммад Л. П., Обид Х. О., Линь С.* Указ. соч. С. 105–108.

[11] *Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.; Воронеж, 2001. 448 с.

[12] *Арутюнов А. Р.* Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся. М.: ИРЯ им. А. С. Пушкина, 1989. 99 с.; *Альбрехт Ф. Б., Гусейнова И. А., Ипполитова Л. В. и др.* Указ. соч. С. 30.

Ippolitova, L. V.; Muhammad, L. P.

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DESIGNING EDUCATIONAL CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE PRESENT DAY SITUATION

The purpose of the article is to identify and validate the methodological basis for building teaching models within the frameworks of educational cross-cultural communication of international students in the Russian language. The novelty of the work lies in the construction of a methodologically relevant teaching model based on the integrative anthropological principle of humanities.

Keywords: educational cross-cultural communication in the Russian language; anthropological principle of the humanities; anthropological linguodidactics.

Карань Ольга Борисовна,
Халили-Квасова Светлана Вячеславовна

Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь

olgakaran76@gmail.com; khalili-kvasova@yandex.ru

НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЯ ПО РКИ В ВУЗЕ НА ЭТАПЕ ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ

В статье рассматриваются нестандартные формы организации и проведения занятий по русскому языку как иностранному (РКИ) на этапе обобщения и систематизации знаний. Статья имеет теоретико-практическую направленность, в ней дается не только теоретическая характеристика интерактивных форм организации занятия, но и предлагается описание собственных методических материалов, внедрённых в практику преподавания (на примере работы с иностранными студентами 3-го курса специальности «Русская филология»).

Ключевые слова: нестандартные формы организации и проведения занятия; инновационные технологии в преподавании РКИ.

Удельный вес инновационных технологий в практике преподавания РКИ увеличивается с каждым годом, так как это соответствует общей направленности современного образовательного процесса, целью которого является не только приобретение специальных знаний, умений и навыков, но и всестороннее (физическое, психическое, интеллектуальное, нравственное, творческое) развитие личности.

Одним из способов внедрения инновационных технологий в практику преподавания является использование интерактивных, нестандартных форм организации и проведения занятий.

В настоящей статье мы хотели бы представить наш опыт проведения таких занятий (с использованием групповой формы работы) на этапе обобщения и систематизации. Выбор нестандартной формы позволяет нам преодолеть схематизм и предсказуемость структуры традиционного урока, оптимально сочетать разнообразные методы и приемы, использовать эвристические задания. Интерактивность стимулирует инициативу и ответственность студентов, обогащает их рецептивный и продуктивный словарь, расширяет фоновые знания, повышает общий культурный уровень, раскрывает творческие способности и тренирует навыки аналитического мышления, создает устойчивую внутреннюю мотивацию к самостоятельному и систематическому изучению русского языка. Кроме того, такие обобщающие занятия как нельзя лучше способствуют достижению одной из главных целей урока РКИ — сформировать у иностранных обучающихся коммуникативную компетенцию.

Студенты с разным уровнем владения русским языком активно включаются в работу на таких занятиях, как урок-конференция, мастер-

ская переводчика, урок-квест, брейн-ринг, деловая игра, заседание дискуссионного клуба, круглый стол, подготовка творческого проекта, урок с использованием технологии «перевёрнутый класс». Остановимся подробнее на некоторых из них.

По завершении темы «Проблемы перевода» (данная тема входит в программу аспектной дисциплины «Практика устной и письменной русской речи» и предлагается для изучения студентам 3-го курса специальности «Русская филология») и в связи с празднованием в Республике Беларусь 140-летия со дня рождения классиков белорусской литературы Янки Купалы и Якуба Коласа мы организовали *мастерскую переводчика*.

Выбор данной формы, которая соответствует *технологии педагогических мастерских*, в первую очередь обусловлен тем, что она способствует эмоциональному вовлечению студентов в процесс сотворчества и самостоятельного открытия нового знания через направляемую преподавателем работу в группах. Перед началом занятия все студенты были разделены на группы таким образом, чтобы в каждой группе были обучающиеся с разным уровнем владения русским языком.

На первом этапе индукции для создания необходимого настроения, включения чувств и подсознания студентам было предложено посмотреть видеоролик, активизирующий личные воспоминания об экскурсии на родину белорусских поэтов, а также прослушать песню «Мой родны кут, як ты мне мілы!..» («Родной мой край, как ты мне мил!..») на стихи Якуба Коласа в исполнении ансамбля «Песняры».

На втором этапе самоконструкции студенты познакомились с подстрочным переводом данного стихотворения, а также с переводами Е. Седова и В. Гагиной. После обсуждения в группах каждый из участников сформировал свое представление о возможных отличиях подстрочника и поэтического перевода и записал его.

Затем студенты выполнили ещё одно задание. Группы получили разделённое на четверостишия стихотворение Я. Купалы «Деревня» в переводе Н. Рыбалко для перевода на китайский язык. Затем студенты обменялись получившимися текстами, для того чтобы сделать обратный перевод на русский язык, расположить получившиеся катрены в правильной последовательности и сравнить свой опыт с профессиональным поэтическим переводом. Свои выводы студенты оформили в виде кратких тезисов.

На следующем этапе социоконструкции и социализации группам были предложены стихотворения классиков китайской поэзии — Мэн Хаожаня и Ли Бо. Студенты должны были:

1) прочитать стихотворение на китайском языке;
2) передать его содержание в виде понятийного, ассоциативного рисунка, выделив какие-то важные, по их мнению, образы и смыслы;
3) перевести на русский язык, сделав подстрочный перевод;

4) прочитать имеющиеся поэтические переводы на русском языке (для каждого стихотворения предлагалось 2–3 перевода);
5) сравнить оригинал и все имеющиеся переводы (в том числе и свой собственный);
6) выбрать самый точный перевод и аргументировать свой выбор;
7) сформулировать, как изменился бы (или не изменился) их рисунок, если бы они передавали на бумаге образы переводного текста.

На данном этапе мы использовали не только работу с текстом, но и с понятийно-ассоциативным рисунком, так как это способствует медленному, вдумчивому чтению лирического произведения и развивает умение интерпретировать неадаптированные тексты через осмысление деталей.

Каждый член группы получил определенное задание, от выполнения которого зависел конечный результат. Это помогало студентам интегрировать идеи и сопоставлять свои мысли и достижения с мнением и восприятием других членов группы. Мы, педагоги, также участвовали в работе групп, направляя рассуждения студентов попутными вопросами и комментариями.

После этапа афиширования, на котором студенты презентовали свои переводы, участники коллектива обменялись выводами, интегрировали результаты работы каждой группы в совместный опыт, мы предложили (на этапе «разрыва») познакомиться со словами переводчика С. А. Торопцева, согласно мнению которого «перевод — это всегда искажение национальной культуры автора», потому что «поэзия не в словах, а за ними, в таинственной глубине поэтического мира, в чувствах поэта»1. Обсуждение данной цитаты углубило представление студентов не только о проблемах художественного перевода, но и о таких лингвистических понятиях, как коннотативная сема в структуре лексического значения, национально-культурная специфика, фоновые знания, что особенно важно для студентов-филологов. Завершилось занятие этапом рефлексии.

Данная технология, на наш взгляд, наиболее эффективна после изучения тем, связанных с гражданской, нравственной позицией, с вопросами смысла жизни, счастья, успеха, любви, взаимоотношений.

Темы, насыщенные специальной лексикой и связанные с экономикой, экологией, внутренней политикой, хорошо коррелируют с такой формой обобщающего занятия, как *деловая игра*. Так, данный формат позволил нам в достаточно увлекательной форме проверить комплексное усвоение экономических понятий и умение использовать их в собственных монологических и диалогических высказываниях.

На первом этапе предоставления (а в нашем случае — систематизации) необходимой информации студенты, распределенные в рабочие группы, повторили в формате брейн-ринга экономическую терминологию, затем составили кластер, обобщающий их знания по отраслям экономики, видам ресурсов, факторам производства вообще и в конкретных компаниях, успешных на современном рынке, проанализировали фор-

мулу рыночных отношений, а также течение экономического кризиса в разных странах (и поработали с глаголами изменения состояния).

Затем (на этапе работы в группах по моделированию определенной ситуации) студенты должны были придумать и подробно описать конкретную бизнес-идею в рамках выбранной случайным образом сферы (торговля, производство, услуги), а также, используя формулу «прибыль = доходы – расходы» доказать ее эффективность.

Защита проектов проходила в формате дискуссии: оппоненты из других групп задавали вопросы, высказывали свои критические замечания, поддерживающие определенную идею.

Этап дискуссии продолжился экономическими дебатами, в ходе которых студенты обсудили преимущества и недостатки экономических моделей (плановая, рыночная, смешанная экономика) в разных странах. Все студенты были настолько увлечены занятием, что продолжили обсуждение различных элементов урока и после его окончания в групповых чатах.

Среди тем, посвященных известным людям (нобелевским лауреатам, представителям науки и искусства), есть тема «Выдающиеся ученые-филологи». Для того чтобы активизировать интерес к их личности и научной деятельности, мы провели занятие в виде *пресс-конференции*. Это ролевая игра, предполагающая инсценировку беседы известных людей с журналистами, представляющими различные научные СМИ, и студентами филологического факультета.

Данный тип занятия предполагает достаточно объемную и творческую самостоятельную работу в период подготовки. Студенты (в зависимости от выбранной роли) должны были изучить материал о стиле проведения настоящей пресс-конференции, выбрать интересные факты биографии, систематизировать научные открытия, продумать план беседы и составить вопросы, подготовить выступления основных персонажей. Разумеется, подготовительную работу всех групп и отдельных персонажей мы контролировали и направляли.

Во время занятия аудитория разделилась на три группы: «ведущий» и «основные герои» («Л. В. Щерба», «В. В. Виноградов», «Д. С. Лихачев»), «представители прессы», «студенты». После слов приветствия «ведущий» в формате краткого информационного сообщения представлял «ученого», затем инициировал диалог «гостя» с «представителями прессы» и «студентами», в ходе которого каждый из «выдающихся филологов» предлагал выполнить задание, например, определить части речи в знаменитой «Глокой куздре...» и объяснить свой выбор, классифицировать фразеологизмы, провести компонентный анализ лексического значения слова «интеллигентность», перевести с древнерусского языка отрывок из «Плача Ярославны» («Слово о полку Игореве»). В конце пресс-конференции со студентами в формате теле-

моста пообщался известный белорусский учёный, русист, профессор И. С. Ровдо. Присутствие на конференции «живого ученого», которого студенты каждый день могут встретить в университете и который является наставником и научным руководителем их преподавателей, вызвало новый всплеск оживления к теме занятия. Поиск в русском и китайском языках безэквивалентной лексики, лакун, слов с отличающимся фоновым значением прошёл очень и очень активно.

Занятие было оформлено в соответствии с выбранным форматом: портреты ученых, карточки с указанием имени и званий, бэйджи, блокноты с логотипами у журналистов и другие средства наглядности. Взаимодействие между участниками также проходило в соответствии с выбранной ролью: представители прессы называли свое СМИ, к ученым обращались в соответствии с их званиями. Для того чтобы не превратить урок обобщения в просто спектакль (пусть интересный и полезный), все участники в ходе занятия заполняли рабочие листы с заданиями, проверяющими понимание произносимого в аудитории.

Иностранные студенты уходили в прекрасном настроении и, как показал проведенный через некоторое время мониторинг, усвоили данную тему на достаточно высоком уровне.

Большую подготовительную работу предполагают и занятия с использованием *технологии «перевёрнутый класс»*. Используя данную технологию и формат *урока-игры*, мы провели занятие по теме «Еда. Рацион. Посещение ресторана».

Сюжетной основой для «остановок» в ходе игры послужил мультипликационный фильм «Рататуй». Урок-игра начался с точки «старта», где студентов с помощью иллюстраций, предметов интерьера, цветов, ароматов, музыки ждало погружение в атмосферу парижского ресторана и французской кулинарии. На следующих «ходах» участники игры отвечали на вопросы брейн-ринга, позволившие им активизировать активную лексику и грамматические конструкции по данной теме, вели дневниковые записи, восстанавливающие сюжет мультфильма, творчески озвучивали диалоги и вспоминали настоящие реплики персонажей, в форме рисунков отражали ключевые идеи и образы мультфильма, создавали авторский рецепт рататуя и защищали его. На «финишной прямой» капитаны команд, перевоплотившись в героев мультфильма, обратились к слушателям с монологом, посвященным рациональному и вкусному питанию, а также наполненным уважением и вниманием друг к другу отношениям как важным компонентам здорового образа жизни. Обсуждение монологов и рефлексия завершили урок-игру.

На наш взгляд, представленные в статье нестандартные формы организации и проведения обобщающего занятия по РКИ помогают нам, преподавателям, вдумчиво и креативно подходить к каждой рассматри-

ваемой теме, а для студентов являются хорошей возможностью раскрыть свой интеллектуальный и творческий потенциал.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Торопцев С. А.* Интервью для проекта «Российское китаеведение — устная история» [Электронный ресурс] // Сайт Института востоковедения РАН. [М., 2020]. — URL: https://china-oral.ivran.ru/f/018_Toroptsev_08–10_2017.pdf (дата обращения: 02.04.2023).

Karan O. B.; Khalili-Kvasova S. V.

Belarusian State University, Republic of Belarus

NON-STANDARD FORMS OF ORGANIZING AND CONDUCTING CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE UNIVERSITY AT THE STAGE OF GENERALIZATION AND SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE

The article deals with non-standard forms of organizing and conducting Russian as a foreign language classes at the stage of generalization and systematization of knowledge. The article has a theoretical and practical orientation, since it not only gives a theoretical description of the interactive forms of organizing a lesson, but also offers a description of its own methodological materials introduced into teaching practice (on the example of working with foreign students of the 3rd year of the specialty “Russian philology”).

Keywords: non-standard forms of organizing and conducting classes; innovative technologies in teaching Russian as a foreign language.

Карпеченкова Юлия Геннадьевна,
Олейник Марина Анатольевна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

karpechenkovayu@herzen.spb.ru; marina180565@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ НОВОГО УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 7-го КЛАССА ШКОЛ С КИРГИЗСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена описанию нового учебника по русскому языку для 7-го класса школ Кыргызской Республики. Концепция предполагает ситуативно-тематическую организацию материала, комплексность, текстоцентричность, страноведческую составляющую, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности, работу над проектами, соответствие методике РКИ и уровню владения языком В1. В статье авторы также приводят пример уроков обобщения, завершающих каждый тематический блок в учебнике.

Ключевые слова: концепция; обучение; учебник; русский язык; 7-й класс; Республика Кыргызстан.

На современном этапе межкультурных связей и коммуникаций между Россией и странами СНГ ситуация с русским языком существенно изменилась. Ранее в школах Кыргызстана, Узбекистана, Таджикистана и других стран русский язык преподавался как неродной, но сейчас с изменением политической ситуации и приоритетов, русский язык стал изучаться в меньшей степени, и поэтому его изучение перешло в разряд русского языка как иностранного.

В Кыргызской Республике русский язык сохраняет хорошие позиции по сравнению с соседними государствами, являясь официальным языком, функционируя во всех сферах общественной жизни: социальной, политической и культурной. Русский язык используется наряду с государственным языком в сфере государственного управления, законодательства и судопроизводства Кыргызской Республики. В соответствии с Предметным стандартом по предмету «Русский язык» для 5–9-го классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики (для школ с киргизским, узбекским и таджикским языками обучения) и Постановлением от 22 июля 2022 года № 393 «Об утверждении Государственного образовательного стандарта школьного общего образования Кыргызской Республики» требования к владению русским языком в школах определяются коммуникативным подходом с применением уровневой системы обучения русскому языку в школе[1]. В рамках образовательного сотрудничества специалистами из Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена составлены новые линейки учебно-методических комплексов русского языка с 1-го по 11-й класс, включающие учебники, рабочие тетради и методические руко-

водства для школ Республики Узбекистан (введены в использование) и Кыргызской Республики (апробированы). УМК написаны совместными авторскими коллективами и отвечают требованиям к уровням владения русским языком как иностранным (от А1 до В1+), а также коммуникативному подходу в обучении. Ведущей задачей обучения становится практическое овладение языком, комплексное совершенствование умений в четырех видах речевой деятельности — говорении, аудировании, письме и чтении, материал представлен ситуативно, темы отвечают интересам обучающихся младшего, среднего и старшего школьного звена.

Авторы данной статьи работали над созданием учебно-методического комплекса по РКИ для общеобразовательных школ Кыргызстана с родным языком обучения для 7-го класса. При разработке авторы учебника постарались учесть все предъявляемые требования к уровню владения русским языком как иностранным. Далее подробнее остановимся на способах их реализации.

Требования[2] к уровню владения школьниками русским языком (как иностранным) в 7-м классе предполагают знание языка на уровне А2, формируют и развивают коммуникативные умения и навыки на уровне В1.1 (уровень В1 разбит на три подуровня в 7-м, 8-м и 9-м классах в соответствии с программными требованиями и количеством часов, отводимым на изучение русского языка в школе).

Основной целью обучения русскому языку является обеспечение навыками свободного владения русским языком во всех видах речевой деятельности. В этом и заключается одна из главных особенностей данного учебника — взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности[3], что предусматривает обучение языку с одновременным формированием рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения, письма, ориентируясь на требования к речевым умениям и критериям оценивания Международных стандартов по русскому языку как иностранному.

Способом подачи лингвистического и практического материала является форма диалога с учебным текстом, тем самым реализуется текстоориентированный подход к обучению. В учебнике используются авторские, прецедентные, неадаптированные либо подвергшиеся учебной адаптации тексты (культуроведческая составляющая компетентностно-ориентированного обучения). В качестве материала для чтения предлагаются отрывки из художественных текстов, учебные тематические тексты, нелинейные тексты.

Учебник «Русский язык. 7 класс» включает 36 тем. Все уроки являются комплексными и текстоцентричными. Традиционная структура, предполагающая введение грамматического материала и его отработку повторением и множеством заданий, заменяется концепцией, акцентирующей внимание на развитии всех видов речевой деятельности. Блоки

«чтение», «говорение», «аудирование», «письмо» включены в каждый урок, и грамматический материал отрабатывается на всех уровнях речи. В качестве материала для аудирования (открывается с помощью QR-кода) предлагаются: отрывки из художественных текстов (прозаических и поэтических), учебные тематические тексты, песни, мультфильмы.

Кроме этого, в основе учебника лежит так называемый «разворотный принцип», который предполагает изучение одной темы в течение одного урока, расположение материала которого соответствует одному развороту[4]. Уроки могут располагаться парно, например, уроки 1–2 или уроки 3–4, что предусматривает изучение темы пары уроков в течение двух учебных часов. Таким образом, парное расположение поурочного материала обеспечивает изучение языка в течение одной недели. Данный принцип выбран также и потому, что изучать грамматическую тему и полноценно отрабатывать материал в течение одного часа затруднительно и малоэффективно.

В содержании учебника и названиях уроков две темы — лексическая и грамматическая. Лексическая тема может объединять два и более урока, она соответствует темам программы и диктует тематику текстов, включающих соответствующую лексику. Грамматическая тема отражает соответствующий материал для изучения и усвоения на данном уроке. Новый материал предъявляется через контекст, в котором ученики должны распознать новую лексику и вычленить новую грамматическую форму либо категорию. Грамматическая информация, отмеченная специальным значком, представлена в виде комментария и рассчитана на понимание, анализ, узнавание, а затем применение, а не на заучивание. Одно из главных правил — не многократно повторять и репродуцировать теоретическую информацию о грамматических структурах в русском языке, а уметь пользоваться знаниями на практике, то есть в коммуникации. Грамматический комментарий не начинает урок, а продолжает послетекстовую работу по теме.

Лингвострановедческий материал отобран и адаптирован в соответствии с возрастными особенностями и требованиями к первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Уроки обобщения и контроля, которые даются после каждого блока уроков, также являются комплексными и включают работу всех видов речевой деятельности. Остановимся на данных уроках более подробно.

После каждого блока уроков в учебнике даются уроки-обобщения, имеющие определенную структуру и цель — повторение и контроль усвоения темы. На уроки отводится два часа, что дает возможность не только обобщить информацию по предложенным материалам, но и закрепить усвоенное, вернувшись к теме, которая вызвала наибольшие затруднения. Уроки повторения и обобщения знаний требуют к себе особого подхода, так как материал учащимся уже известен. Чтобы учащимся

было интересно ещё раз обращаться к теме, можно провести уроки в нетрадиционной форме: например, урока-игры, урока-путешествия. Уроки повторения пройдут успешнее, если в них будут представлены игровые моменты. Рассмотрим данные уроки более подробно.

Например, тема 14 посвящена обобщению и контролю по темам 11–13 (Тема «Имя числительное»). Занятие начинается с лексического диктанта (учитель диктует полностью или выборочно слова уроков, которые ученики должны были выучить). Затем следует работа с высказываниями: нужно прочитать их, объяснить значение, согласиться (или не согласиться), обосновать своё мнение, а также назвать числительные и определить их разряд. Цель этого задания не только в умении высказать своё мнение, но и в умении выделить числительные, а также рассказать о них, используя изученный грамматический материал. В качестве задания на развитие навыков аудирования предлагается песня В. Шаинского «Дважды два — четыре»: ученики анализируют данный текст и выписывают услышанные числительные, тем самым закрепляя уже пройденный материал. После прослушивания песни учитель может предложить учащимся исполнить её.

Творческое задание предполагает сравнение двух объявлений, в одном из которых даты и часы записаны цифрами, а в другом — словами. Учащиеся должны определить, какой из видов записи чаще используется и доказать, что текст написан в официально-деловом стиле. Далее идут задания с игровым компонентом: «расшифровать» и «зашифровать» запись, поучаствовать в игре «я поэт» и других видах активности. В качестве домашнего задания учащимся предлагается написать сочинение на одну из тем: «Я хочу жить здоровым» или «Девять десятых нашего успеха зависит от здоровья», используя имена числительные. Темы сочинений подводят итог лексической теме «Здоровье. Долголетие», а использование числительных в них обобщает и систематизирует грамматический материал по рассмотренной теме. Уроки обобщения и контроля способствуют развитию навыков мышления, а именно сбора и синтеза информации. Данные уроки также являются комплексными и предусматривают взаимодействие всех видов речевой деятельности, что соответствует концепции представленного учебника.

Таким образом, авторским коллективом был создан современный учебный комплекс, учитывающий национальную специфику обучающихся и социолингвистические изменения в сфере преподавания русского языка, происходившие в течение последних десятилетий на постсоветском пространстве (постепенный переход русского языка из статуса родного и неродного в статус иностранного). Такого рода учебный комплекс построен с учетом уровня владения школьниками русским языком, учебный материал структурирован, подобраны тексты и упражнения для творческой, исследовательской работы учащихся. Предложенные

в учебнике упражнения носят преимущественно творческий (коммуникативный) характер, представлены различные формы работы — парная, групповая, фронтальная, индивидуальная, ролевая и другие.

Информация, представленная в учебнике, реализует принцип научности в преподавании, обеспечивает взаимосвязь уроков русского языка с другими предметами. Созданный учебник наполнен иллюстративным материалом и нелинейными текстами, разнообразными заданиями, он ориентируется на современные интерактивные педагогические технологии. Апробация рассмотренного учебника в общеобразовательных школах Кыргызстана показала, что учебник соответствует нормам стандарта Министерства образования и науки Кыргызской Республики и помогает быстрее вывести обучающихся в коммуникацию, что является основным требованием в изучении иностранного языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Постановление от 22 июля 2022 года об утверждении Государственного образовательного стандарта школьного общего образования Кыргызской Республики / Кабинет министров Кыргызской Республики. 2022. С. 24–32.

[2] Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрюшина и др. М.; СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.

[3] Предметный стандарт по предмету «Русский язык» для 5–9 классов общеобразовательных организаций Кыргызской Республики (для школ с кыргызским, узбекским и таджикским языками обучения) / Министерство образования и науки Кыргызской Республики; Кыргызская академия образования. Бишкек, 2020. 43 с.

[4] *Карпеченкова Ю. Г.* Новая концепция обучения русскому языку как иностранному в учебнике 7-го класса для школ Республики Узбекистан // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 7. СПб.: РОПРЯЛ, 2022. С. 1257–1262.

Karpechenkova, Yu. G.; Oleynik, M. A.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia

THE CONCEPT OF BUILDING A NEW TEXTBOOK ON THE RUSSIAN LANGUAGE FOR THE 7TH GRADE OF SCHOOLS WITH THE KYRGYZ LANGUAGE OF INSTRUCTION

The article is devoted to the description of a new textbook on the Russian language for the 7th grade of schools in the Kyrgyz Republic. The concept assumes situational and thematic organization of the material, complexity, text-centricity, a country-specific component, interrelated training in types of speech activity, work on projects, compliance with the RFL methodology and the level of language proficiency B1. In the article the authors also give an example of generalization lessons that complete each thematic block in the textbook.

Keywords: concept; education; textbook; Russian language; 7th grade; Republic of Kyrgyzstan.

Китунина Нина Николаевна,
Меркушева Елена Станиславовна

Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова, Россия

kitunina@mail.ru; e.s.merkusheva@yandex.ru

УСТНЫЙ ИНТЕНСИВНЫЙ КУРС РКИ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ КАК ТЕХНОЛОГИЯ АФФИЛИАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ ПОДВИЖНОСТИ

Авторы исследуют современные взгляды на методику преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. Согласно теории доминанты предпринята попытка обоснования технологии обучения, которая способна обеспечить значительный результат повышения когнитивной подвижности и аффилиации учащихся в иноязычном социуме. Инновационное учебное пособие для военных медиков «Я в России: 100 часов по-русски» создано на основе проведенного исследования.

Ключевые слова: речевая деятельность; русский язык как иностранный; РКИ; аффилиация; когнитивная подвижность; технология обучения; теория доминанты Ухтомского.

Стремление совершенствовать освоение иностранного языка знакомо большинству образованных людей. В настоящее время в условиях поликультурного общения народов проблема обучения иноязычной культуре и неродному языку продолжает оставаться актуальной. Поиск наиболее эффективных методов, приемов, способов обучения русскому языку, преподаваемому как иностранный (РКИ), в условиях его использования для освоения профессиональной деятельности в высшей школе занимает в этом ряду важное место. Обучение РКИ и речевой деятельности на нем в целом изучено глубоко[1] и инвентарь методов и приемов широко представлен и описан[2]. Тем не менее, подбор наиболее эффективных способов социально-речевой адаптации учащихся и их аффилиации в целом в первые недели пребывания в стране обучения требует пристального внимания и доработки.

Гипотезой исследования послужили следующий технологический ход: оптимизация обучения и способов социокультурной адаптации учащихся в процессе обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе может быть достигнута за счет собственно психофизиологических процессов организма человека и ресурсов его языковой личности.

Психолого-педагогической основой рассматриваемого исследования послужила теория доминанты А. А. Ухтомского, указывающего: «Ведущее действие, или доминанта, как полезный инструмент в восприятии окружающего объективного мира и в оценке фактов дана тогда, когда, будучи предупреждены предыдущими событиями, мы начинаем с полуслова понимать скрытый смысл текущих вопросов, отрывки речей и направление мысли собеседника, вскрывая их внутреннее значение»[3].

Анализируя формы и виды речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному, мы пришли к выводу о том, что

в отечественной методике на начальном этапе традиционно принято использовать комплексный подход, поскольку, по мнению классиков методической науки, «при обучении видам речевой деятельности и аспектам языка происходит их взаимное подкрепление, что облегчает вывод языкового материала в речь и перенос речевых навыков и умений из одного вида речи в другой»[4]. Справедливо отметить, что такая позиция дает свои плоды, и преимущества комплексного подхода трудно переоценить, имея в виду окончательный результат обучения.

Комплексный подход, как указывают Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, отражая, «с одной стороны, тесную взаимосвязь фонетики, лексики, грамматики и аудирования, говорения, чтения, письма, с другой — специфику каждого аспекта языка и вида речевой деятельности, <...> реализуется в параллельном усвоении произношения, лексики, грамматики и развитии устной речи, чтения и письма с самого начала обучения». Однако при более пристальном взгляде на роль и место каждого вида речевой деятельности в естественной среде обитания человека можно заметить, что в прагматическом аспекте на первом плане оказываются устные виды деятельности, если иметь в виду коммуникативно ориентированную необходимость пребывания учащихся в языковой среде страны пребывания с первого дня.

Насущная потребность общения не должна, как нам кажется, быть сразу отягощена звуко-буквенными, то есть фонетико-графическими трудностями освоения нового языка. Особенно это касается взрослых людей, то есть тех, кто в культуре родного языка свободно пользуется устной и письменной формами речи, в том числе в профессиональных целях. Владеющий умениями работы с графическим отображением речи, то есть механизмом ее звуко-буквенных соответствий, изучая новый язык, прежде всего пытается освоить способы извлечения информации в привычных ему текстовых форматах. Другими словами, взрослый человек стремится к чтению. И проигрывает.

Как известно, звуко-произносительные навыки в речи наименее осознаваемы, они идиоматичны для каждого языка, а следовательно, устойчивы к проникновению «вирусов» новой языковой системы. «Имунные», защитные механизмы первичной языковой системы, ее артикуляционной базы настолько сильны, что возникает отторжение нового языка, то есть тревога, агрессия, другими словами, «поднимается температура» языкового сознания индивида.

Преодоление интерферентных явлений при языковом контакте занимает значительное время, сужая возможности динамического обучения в условиях нефилологического вуза.

Традиционные методики обучения произношению на нулевом этапе значительную роль отводят объяснению звуко-буквенных соответствий, в то время как широко известно, что «именно усвоение артикуляторной

базы обеспечивает правильное произношение»[5], а не чтение отдельных звуков и слов.

Говоря о когнитивной готовности обучающихся, следует справедливо оценивать прогнозируемое отсутствие в ее составе теоретических знаний об артикуляционной базе родного языка и тем более стойкости ее сопротивления новой системе языка у учащихся-нефилологов.

Как представляется, причины трудности усвоения артикуляционной базы, помимо лингвистической (типологическое и этимологическое несходство языков), имеют явную психофизиологическую основу. Так, в своих экспериментальных исследованиях Э. А. Костандов отмечает, что «при усложнении психической деятельности, когда субъект должен последовательно решать несколько задач, значительно увеличивается инертность формирующихся при этом неосознаваемых установок»[6]. Он утверждает, что такой подход к организации психической деятельности «приводит к более длительному периоду рассогласования между новыми стимулами и сформировавшимся ранее внутренним состоянием». Дело в том, что при слушании слов активизируются верхние области височной коры головного мозга, а при говорении задействуются участки первичной моторной коры головного мозга, которые также соотносятся с височной средой. Но даже при пассивном смотрении на слова активизируются участки затылочной области коры головного мозга, и таким образом возбуждение возникает во всей коре мозга.

Было решено создать и осуществить оригинальный прием организации учебного процесса, основанного на инверсии видов письменной формы речевой деятельности на начальном этапе с целью интенсификации овладения устной формой речи.

Доминанта устной речи, не отягощаемой графическим, звуко-буквенным эквивалентом на самом раннем, наиболее болезненном этапе овладения иноязычной речью позволяет обучаемому сосредоточиться на звучащей стороне языка. Данное решение, по нашему мнению, служит наращиванию скорости центральной обработки информации и скоростных параметров процесса принятия решения, способствующего развитию языковой догадки.

Исследователями установлено, что «высокий уровень когнитивной подвижности является одним из факторов, обусловливающих успешность обучения в вузе»[7]. Поэтому в рамках интенсивного курса на подготовительном довузовском этапе в целях экономии учебного времени, повышения мотивации к изучению языка учебной среды, на кафедре русского языка Военно-медицинской академии была разработана система заданий на 100 академических часов без опоры на графический (звуко-буквенный) эквивалент слова. Интенсивная работа со звучащим, прослушиваемым и проговариваемым материалом обеспечивает устойчивое динамическое развитие артикуляционной базы применительно к системе изучаемого языка.

Тест «когнитивная подвижность» (разработан в ВМедА, 2010), применяемый для прогноза успешности обучения по невербально выявляемым характеристикам когнитивной подвижности личности учащегося, может служить подтверждением инновационному методу обучения РКИ на начальном этапе. Апробация метода в течение 2014/2015 и 2015/2016 уч. гг. завершилась созданием специального учебного пособия[8].

Однако справедливо признать, что в учебном процессе невозможно реализовать абсолютно весь инвентарь действительных ситуаций общения. Умения речевой иноязычной деятельности следует формировать, создавая систему тренировочных ситуаций в виде конкретных моделей речевого общения, в том числе профессионально ориентированных.

В процессе определения круга вопросов, координирующих формирование коммуникативной компетенции, мы установили, что его стоит ограничить «*ситуацией общения*, *интенциями* и *речевыми действиями*, способствующими достижению коммуникативного эффекта»[9]. Очевидным является и тот факт, что «комплексный подход к формированию коммуникативной компетенции предполагает изучение всех компонентов общения и личностных когнитивных возможностей участников общения: *говорящий — речь — слушающий — образ говорящего*».

Л. П. Крысин подчеркивает как важнейший фактор коммуникативной ситуации социальные роли, поскольку они «накладывают ограничения как на характер коммуникативного акта, так и на действие других переменных»[10]. Выделение психологами в обществе групп социальных ролей (ситуационные, позиционные, статусные)[11] применимо и к условиям педагогического процесса. Идентификация и самоидентификация представителя другой культуры в иноязычном социуме происходит по тем же признакам, что и у коренного жителя: для *статусных* ролей это пол, возраст, образование, национальность, профессия; для *позиционных* — должность, семейное положение.

Описание поведения, регламентируемого эпизодическим видом деятельности, связывают с *ситуационными* ролями. Так, будучи врачом (статус), в различных ситуациях в разное время одномоментно или с определенной частотностью человек будет выступать в ролях: водителя, туриста, родителя. Следует учитывать и то, что ситуационная роль не будет единообразной в зависимости возраста, семейного положения, национальности ее исполнителя.

В условиях обучения в иной культуре иностранцу необходимо осознать и усвоить весь ролевой репертуар. Если «усвоение *своей* статусной роли не представляет особых трудностей для иностранного военнослужащего, так как в данном случае всё сводится лишь к осознанию себя в качестве курсанта военного учебного заведения в культуре языка страны обучения»[12], то многомерность и многозначность позиционных и тем более ситуационных ролей зачастую приводит к возникновению рассо-

гласования личностных, культурных, концептуальных установок — все это «требует развитых тактик речевого поведения на изучаемом языке».

Исследование показало, что «обучающемуся необходимо овладеть совокупностью различных ситуаций, составляющих как его повседневную жизнь, так и подготовку к будущей профессиональной деятельности, а также определяющих многослойную и многообразную социально-психологическую природу общения». Такое понимание вопроса и потребовало организации кардинально нового образовательного пространства — в сжатые сроки расширить коммуникативные границы учебной среды.

В данной ситуации было принято методически оправданное решение применить стратегии и приемы, направленные на овладение устной иноязычной речью на доминантной основе, с использованием в обычном обучении психологических резервов личности учащегося и суггестивных средств воздействия (например, таких, как авторитет преподавателя, его искусственная инфантилизация, двуплановость поведения, особые паравербальные параметры речи преподавателя: интонация и ритм, концертная псевдопассивность и др.). Интенсификация потребовала повышенного внимания к различным формам педагогического общения, созданию особого психологического климата в группе, наращиванию учебной мотивации, преодолению психологических барьеров, оригинальным приемам релаксации.

Благодаря инверсии работы с графическими образами слова и письменной речевой деятельности в целом в течение первых 100 часов обучения русскому языку удалось создать максимально возможные условия для психологически комфортного общения, особый образ учителя-ученика в рамках учебной среды, что способствовало наряду с учебно-тренировочными заданиями преодолению гиперакузии и снижению уровня тревожности обучающихся.

За счет тщательного отбора лексики и речевых образцов, отвечающих требованиям медико-биологического профиля, расширен лексический минимум базового уровня, повышен уровень мотивации обучающихся, так как темы занятий стали максимально приближены к содержанию профессионально значимых сюжетов, что является, несомненно, актуальным для взрослых обучающихся. Специфика суггестивных приемов, в свою очередь, обеспечила разнообразие и многократность устных упражнений, побуждающих к активной речепродукции и рефлексии.

Таким образом, к моменту перехода к обучению звуко-буквенным соответствиям, чтению и письму на русском языке обучающийся по данной методике готов к восприятию и обсуждению не только прагматически и жизненно важных для него тем, но и вопросов обучения, значимости образования, дисциплины обучения, а также проблем преодоления социально-культурного барьера. Наконец, устное опережение подачи речевого материала как способ погружения в языковую среду значитель-

но расширяет возможности совершенствования артикуляционной базы обучающегося при условии естественного темпа и ритма произношения.

За счет доминантной организации учебного материала достигаются следующие результаты:

1) минимизация психологического стресса — путем организации непринужденной обстановки на занятиях, приближенной к естественной ситуации общения;
2) увеличение степени подвижности когнитивной установки на усвоение нового — путем краткого погружения в речевую среду;
3) уменьшение объема когнитивной установки — путем отказа от влияния звукобуквенного образа слова;
4) включение механизмов неосознанного артикулирования — расширение границ артикуляторных возможностей речевого аппарата;
5) возможность точечной коррекции преподавателем индивидуальных произносительных особенностей учащихся.

В итоге обретение когнитивной подвижности языковой личности происходит значительно быстрее, чем при стандартных методах обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / науч. ред. И. А. Зимняя. М.: Русский язык, 1985. 116 с.; *Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык. Курсы, 2009. 308 с.; *Китайгородская Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1986. 175 с.; *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1976. 136 с.; Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров и др. М., 1990. 268 с.; *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991. 222 с.; *Шатилов С. Ф.* Актуальные вопросы методики обучения русскому языку иностранных учащихся: учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1985. 56 с.; *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 224 с. и др.

[2] *Московкин Л. В., Щукин А. Н.* Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 552 с.

[3] *Ухтомский А. А.* Доминанта и интегральный образ [Электронный ресурс] // Ухтомский А. А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. — URL: https://pdfslide.net/documents/-563dba40550346aa9aa3fd08.html (дата обращения: 12.05.2023).

[4] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 214.

[5] *Брызгунова Е. А.* Звуки и интонация русской речи. М., 1981. С. 269.

[6] *Костандов Э. А.* Психофизиология сознания и бессознательного. СПб.: Питер, 2004. С. 148.

[7] *Юрченко И. А.* Психофизиологические корреляты успешности обучения студентов в вузах: автореф. дис. … канд. мед. Наук / Воен.-мед. акад. им. С. М. Кирова. СПб., 2010. 23 с.

[8] *Китунина Н. Н., Ефимчик С. М., Крайнова А. С. и др.* 100 часов по-русски: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Военно-медицинской академии, 2015. 172 с.

[9] *Ефимчик С. М., Китунина Н. Н., Крайнова А. С. и др.* Социально-культурная адаптация иностранных военнослужащих в медицинском вузе: вводный интенсивный курс русской устной речи // Вестник Российской Военно-медицинской академии. 2015. № 2 (50). С. 236–237.

[10] *Крысин Л. П.* Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 1989. С. 187.

[11] *Сорокин Ю. А.* Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М.: Едиториал УРСС, 2009. 328 с.

[12] *Ефимчик С. М.* Указ. соч. С. 237.

Kitunina, N. N.; Merkusheva, E. S.

S. M. Kirov Military Medical Academy, Russian Federation

ORAL INTENSIVE SPEECH COURSE RFL FOR BEGINNERS AS AN ENGINEERING OF AFFILIATION AND IMPROVING COGNITIVE MOBILITY

The authors explore modern views on the methodology of teaching Russian as a foreign language at the initial stage. According to the theory of dominance, an attempt was made to substantiate the technology of teaching, which is capable of providing a significant result of increasing the cognitive mobility and affiliation of students in a foreign language society. The innovative textbook for military medics “I am in Russia: 100 hours in Russian” was created on the basis of the study.

Keywords: speech activity; Russian as a foreign language; RFL; affiliation; cognitive mobility; learning technology; Ukhtomsky’s theory of dominance.

Кишкевич Елена Валентиновна

Белорусский государственный университет, Беларусь

alenakishkevich60@gmail.com

«СЕРОЙ ПТИЦЕЙ ЛЕСНОЙ ИЗ ДАЛЕКИХ ВЕКОВ Я К ТЕБЕ ПРИЛЕТАЮ, БЕЛОВЕЖСКАЯ ПУЩА». РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ ДЛЯ БУДУЩИХ БИОЛОГОВ И ХИМИКОВ

В данной статье рассматривается опыт внедрения в учебный процесс нового электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный. Профессионально ориентированное владение». В статье акцентируется внимание на то, какие новые возможности для активизации коммуникативной деятельности получают слушатели при работе с этим ЭУМК.

Ключевые слова: модуль химико-биологических дисциплин; адаптация; университетское образовательное пространство.

Факультет доуниверситетского образования БГУ давно стал научно-методической площадкой образования и интернационального воспитания представителей разных континентов и стран мира. Сегодня на факультете «осуществляется процесс прогнозирования, практического апробирования и внедрения инновационных образовательных технологий, различных форм организации учебной и внеучебной деятельности иностранных слушателей, в том числе и в рамках академической и социокультурной адаптации»[1].

Цель деятельности данного подразделения состоит в совершенствовании содержания образовательной программы подготовки иностранных граждан дальнего зарубежья и стран СНГ к поступлению в учреждения образования Республики Беларусь. Учебный процесс обеспечен полным комплексом учебно-программной документации для освоения профессионального обучения в рамках доуниверситетской подготовки, разработанным преподавателями Белорусского государственного университета: учебными планами, типовыми и учебными программами, электронными учебно-методическими комплексами.

Бюджет учебного времени составляет: всего 1560 часов, из них аудиторных занятий — 1040 часов, в т.ч. 680 часов на русский язык как иностранный (общее владение), 120 часов на русский язык как иностранный (профессионально ориентированное владение), по 120 часов — на каждую специальную дисциплину в соответствии с профилем обучения. Электронные учебно-методические комплексы включают в себя размещенные в электронной библиотеке и на образовательном портале университета учебники и учебно-методические пособия с грифами Министерства образования Республики Беларусь и учебно-методических объединений, а также контрольно-измерительные материалы, диагностические тесты речевого развития.

В настоящее время преподавателями РКИ разработан учебно-методический комплекс нового поколения по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный. Модуль профессионально ориентированного владения языком. Модуль химико-биологических дисциплин. I сертификационный уровень»[2].

Центральное место в ЭУМК занимает учебник, содержание которого направлено на достижение студентами I сертификационного уровня владения языком (уровня B1 в соответствии с Европейской шкалой уровней владения иностранными языками), который позволяет им участвовать в актуальной профессионально ориентированной коммуникативной деятельности на русском языке, способствует усвоению программного грамматического материала и лексического минимума в количестве 1500 слов дисциплин химико-биологического профиля.

Содержание учебного материала структурировано по модульному принципу. «Каждый модуль учебной темы содержит таблицы грамматических форм и конструкций научного типа речи, презентация которых осуществляется на основе текста. Единый комплекс упражнений и заданий позволяет формировать у слушателей необходимые компетенции, развивать навыки и умения во всех видах речевой деятельности слушателей»[3].

Например, при изучении модуля «Качественная характеристика предмета, явления, процесса» грамматической темой является выражение определительных отношений в простом и сложном предложении, а также синонимические преобразования конструкций с причастиями. На этих занятиях слушатели работают с текстами «Микробином» и «Мясо из пробирки». Модуль «Характеристика изменения процесса в зависимости от условий» соответствует грамматическому материалу по темам «Выражение причинно-следственных отношений в простом и сложном предложении», «Синонимичность деепричастных оборотов и придаточной части сложного предложения». Данные темы изучаются на материале текстов «Технология рекомбинантных кислот и генетически модифицированные организмы» и «Высшая степень адаптации». Модулю «Характеристика изменения процесса в зависимости от условий» соответствует грамматическое наполнение по теме «Выражение условных и уступительных отношений в простом и сложном предложении» и тексты «Биобанк семян» и «Сохранение биоразнообразия».

Наряду со специально составленными текстами, в каждом модуле учебника также содержатся материалы для самостоятельной работы слушателей. Часть из них рассказывает о развитии науки и техники в Беларуси, о знаменитых белорусских ученых. «Изучение судеб выдающихся ученых показало прямую зависимость между общей культурой и достижениями в профессиональной сфере. Высшей нравственной ценностью для ученого выступает поиск нового, стремления поставить

открытия на службу человеку»[4]. Итогом изучения данного модуля являются доклады слушателей, подготовленные для студенческой научной конференции. Например, в этом году китайские слушатели подготовили доклады по темам «Академики НАН РБ Федор Капуцкий и Александр Бильдюкевич — создатели Научно-исследовательского института физико-химический проблем БГУ», «Выпускник БГУ-1978 Андрей Рогач — директор Центра функциональной фотоники Университета Гонконга», «Белоруски в «Forbes» — Екатерина Скорб, выпускница БГУ-2005, директор научно-образровательного центра инфохимии Университета ИТМО (г. Санкт-Петербург)».

Для поддержания интереса к содержательно сложному курсу «РКИ. Модуль профессионально ориентированного владения языком» в учебнике содержится материал для открытых эвристических заданий. Например, при изучении модуля «Классификация предметов и явлений» студенты должны общими усилиями рассказать китайскую сказку «Нефритовый император и 12 животных», сюжет которой переносится в Беловежскую пущу. Учебная группа располагается таким образом, чтобы представители всех 12 традиционных для китайской культуры образов — крысы, быка-зубра, тигра, кролика-кота, дракона, змеи, лошади, овцы, обезьяны, петуха, собаки и кабана — могли видеть друг друга. Первый студент начинает сказку: «Давным-давно Нефритовый император прибыл в Беловежскую пущу, чтобы устроить соревнование для животных. В дремучей пуще жил-был очень большой бык-зубр, который очень любил…». В этот момент преподаватель прерывает рассказчика, а следующий студент должен продолжить сказку с фразы, на которой она была остановлена: «любил ходить по утрам в гости. Его лучшим другом была крыса, которая всегда висела у зубра на хвосте. Зубр взмахнул хвостом, и крыса первая оказалась перед Нефритовым императором…» Преподаватель дает возможность каждому участнику игры произнести несколько фраз, стараясь сделать неожиданным момент передачи слова носителю следующего образа. Каждый участник должен представить своего героя не только с точки зрения известной сказки, но и описать согласно Международному кодексу зоологической номенклатуры Карла Линнея, т. е. сказать к какому царству, типу, классу, отряду, семейству, роду, виду относится это животное в классификации животного мира. В условиях такого занятия лингвистическая, речевая и учебная компетенции формируются, взаимно дополняя друг друга, в соответствии с коммуникативными требованиями учебно-профессиональной сферы общения.

В учебнике представлена также рубрика «Интересно знать»: «В организме женщины содержание золота, в среднем, в 5–6 раз больше, чем в мужском» или «В Индии растет интересное растение калир-канда, которое ещё называется «обмани желудок». Съев 1–2 листочка его, человек чувствует сытость целую неделю несмотря на то, что в листьях нет

никаких питательных веществ». Биологические шутки можно прочитать в рубрике «Биологи шутят»: «Кошка гналась за мышью, но та успела скрыться в норке. Тогда кошка подошла к норке и залаяла. Мышка удивилась: «Как это: кошка и вдруг лает?! — высунулась из норки. Тут кошка её и съела. Потом облизнулась и подумала: «Как полезно знать хотя бы один иностранный язык!».

В ЭУМК содержатся методические рекомендации с указанием как на объем изучаемого содержания, так и на уровень его усвоения. Электронный ресурс, размещенный на университетском образовательном портале в системе Moodle, содержит материал для организации текущего, промежуточного и итогового контроля слушателей: лексико-грамматические тесты, упражнения с использованием конструктора интерактивных заданий Learning Apps на заполнение пропусков, на подбор соответствий и выбор правильных вариантов ответа и работу с научным текстом, специально адаптированным в соответствии с уровнем прохождения грамматического материала.

С целью облегчить иностранным студентам адаптацию к новой образовательной и социокультурной среде на факультете доуниверситетского образования существует практика организации учебных экскурсий в рамках профориентационно-адаптационной акции для иностранных слушателей «БГУ — мой шаг в будущее». Активизируют процесс погружения в профессионально ориентированную университетскую среду посещение факультетов БГУ, экскурсии в университетские музеи: для будущих биологов — в Зоологический музей и оранжерею биологического факультета, для будущих химиков — в музей камня. На страницах учебного пособия размещены специальные анкеты, помогающие иностранным студентам подготовиться к учебным экскурсиям, получить представление о белорусской системе высшего образования, скорректировать при необходимости выбор профессии.

В современной методике преподавания иностранных языков широко используются аутентичные материалы, которые «представляют широкое поле деятельности для самостоятельной работы и творчества, требуют от учащихся не изолированных знаний, умений и навыков, а их комбинации и интеграции, а также создают среду для практики и погружают обучающегося в реальный мир и реальную коммуникацию»[5].

В завершающем модуле учебника «Основные характеристики процесса» обобщение и систематизация изученного лексико-грамматического материала происходит с использованием видеофильма «Беловежская пуща. Первозданный лес» телеканала Animal Planet. Этот фильм показывает уникальный мир флоры и фауны Беловежской пущи. Студенты узнают, что на её территории обитает более 300 зубров — самых больших животных на европейском континенте; множество видов птиц, 75 из которых занесены в Красную книгу Беларуси. В фильме видеоряд

сопровождается комментариями ведущих ученых-орнитологов, также работающих в университете.

Перед демонстрацией фильма со слушателями проводится вступительная беседа о том, что природные и социально-политические условия Беларуси способствуют формированию и сохранению на её территории редких экосистем, видов растений и животных, которые в Европе находятся под угрозой уничтожения. Европейской природоохранной конвенцией Беловежская пуща названа территорией международного значения и занесена в список мирового наследия ЮНЕСКО. Упражнения на предварительном этапе помогают снять лексические трудности, ставят вопросы, которым надо уделить внимание во время просмотра.

На втором этапе после просмотра фильма слушатели выполняют следующие задания: *составить план-тезаурус, выписать опорные слова, заполнить пропуски в предложениях, расположить факты в нужной последовательности в соответствии с видеосюжетом, логически соотнести информацию в разных лексических корзинах, выполнить тест на множественный выбор для проверки содержания.* На последемонстрационном этапе слушатели должны продолжить рассуждение об увиденном и высказать личное отношение к проблеме, поделиться своим мнением об увиденном или поучаствовать в групповой дискуссии. С большим удовольствием обучающиеся выполняют упражнение «стоп-кадр», когда предлагается озвучить демонстрируемый фрагмент фильма. Здесь они могут использовать не только фрагменты текста, размещенного в учебнике, но и слова знаменитой песни «Беловежская пуща». Эта песня, написанная композитором Александрой Пахмутовой и поэтом Николаем Добронравовым, исполненная знаменитым ВИА «Песняры», стала одним из неофициальных символом Беларуси: *«Здесь забытый давно наш родительский кров, и, услышав порой голос предков зовущий, серой птицей лесной из далеких веков я к тебе прилетаю, Беловежская пуща...»*[6]

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Молофеев В. М., Кишкевич Е. В.* Особенности адаптации иностранного студента в университетском образовательном пространстве // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции / под ред. М. Н. Русецкой, Е. В. Колтаковой. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. С. 558–563

[2] *Кишкевич Е. В.* Русский язык как иностранный. Модуль профессионально ориентированного владения языком. Модуль химико-биологических дисциплин. I сертификационный уровень: электронный учебно-методический комплекс для иностранных граждан факультета доуниверситетского образования. Минск: БГУ, 2020. 175 с.

[3] *Кишкевич Е. В.* Русский язык как иностранный. Модуль профессионально ориентированного владения языком: химико-биологические дисциплины. Учеб.-метод. пособие. Минск: БГУ, 2022. 167 с.

[4] *Вербицкая Л. А.* Роль языка в жизни общества // Русский язык за рубежом. Избранные труды МАПРЯЛ. Специальный выпуск. 2019. С. 15.

[5] *Кишкевич Е. В.* Современный учебно-методический комплекс по РКИ. Белорусский социокультурный компонент // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ / под ред. Н. А. Боженковой, С. В. Вяткиной, Н. И. Клушиной и др. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. С. 782–787.

[6] *Добронравов Н.* Надежда — мой компас земной. М.: Эксмо АСТ, 2021. 224 с.

Kishkevich, E. V.

Belarusian State University, Belarus

"A GREY BIRD OF THE FOREST FROM LONG TIME AGO I COME TO YOU, BELOVEZHSKAYA PUSHCHA." RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR FUTURE BIOLOGISTS AND CHEMISTS

The article deals with the introduction of a new electronic educational and methodological complex for the discipline "Russian as a Foreign Language. Professional-Oriented Language Skills". The article focuses on the new possibilities for students to activate their communicative activity while working with this electronic educational complex.

Keywords: the module of chemistry and biology disciplines; adaptation; university educational space.

Ковалева Татьяна Анатольевна

Гимназия № 3 г. Владимира, Россия

kovaleva.phil@gmail.com

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ВЗРОСЛЫХ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена изучению проблемы формирования читательской грамотности у взрослых носителей русского языка. В работе изложены результаты социолингвистического опроса, направленного на оценку умения решать информационные, аналитические и интерпретационные задачи, связанные с текстом. Анализ полученных данных позволяет выявить проблемы декодирования текста, а также необходимость совершенствования навыков работы с ним.

Ключевые слова: функциональная грамотность; читательская грамотность; современный русский язык; метапредметность.

Одним из актуальных направлений современного школьного образования является развитие функциональной грамотности у учащихся. Значимость данного направления закреплена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». Так, среди общесистемных требований к реализации программы основного общего образования обозначено «формирование функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий»[1].

Термин *функциональная грамотность* не является новым, он был введен в середине XX века ЮНЕСКО и обозначал способность применить полученные из текста данные для решения бытовых задач[2]. Отметим, что изначально проблема формирования функциональной грамотности рассматривалась применительно к взрослому населению. Однако в последнее десятилетие особый интерес ученых, методистов и педагогов вызывает исследование функциональной грамотности в школьный и даже дошкольный период развития ребенка (см. работы Е. В. Бахаревой, А. В. Бондаренко, Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, И. М. Еремеевой, Г. С. Ковалевой, Н. С. Марининой, Е. Л. Рутковской, Л. Н. Стрельниковой, О. А. Юртаевой и др.). При этом нельзя отрицать важность функциональной грамотности для взрослого человека, работающего с документами, принимающего ответственные решения. В связи с этим, на наш взгляд, актуальным представляется исследование уровня функциональной грамотности взрослых носителей русского языка.

Как известно, понятие функциональной грамотности включает в себя несколько компонентов: креативное мышление, глобальную, естественнонаучную, математическую, финансовую и читательскую грамотность. В настоящей работе мы остановимся на исследовании уровня читательской грамотности как основного компонента функциональной грамотности, положенного в основу формирования метапредметных навыков и любого вида обучения посредством текста. Читательскую грамотность мы будем рассматривать как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни»[3]. Читательская грамотность включает в себя такие навыки, как понимание прочитанного, рефлексия о содержании и структуре текста, использование информации текста для коммуникации, принятия решений и иной деятельности.

С целью исследования уровня сформированности читательской грамотности у взрослых носителей русского языка нами был проведен социолингвистический опрос, позволяющий оценить умения решать информационные, аналитические и интерпретационные задачи, связанные с текстом. Исследование проводилось с 1 марта по 1 мая 2022 года методом CAWI (англ. *computer-assisted web interviewing*), в рамках которого респонденту было предложено самостоятельно заполнить анкеты в режиме онлайн. Проанализируем полученные данные опроса.

В исследовании приняли участие 576 респондентов в возрасте от 17 до 65 лет. Для всех участников опроса русский язык является родным. 53% имеют высшее образование, 34,5% получают его в настоящий момент, 7,5% обучаются по программам среднего профессионального образования, 3% заканчивают 11-й класс и 2% имеют степень кандидата наук.

Первый блок заданий был направлен на выявление умения понимать прочитанное, извлекать нужную информацию из сплошных и несплошных текстов. Так, респондентам был предложен несплошной текст (афиша) и задан вопрос «Где можно купить билет на спектакль?». Правильный ответ («В кассе музея-заповедника») дали 86,8% опрошенных, 13,2% предложили иные варианты, не представленные на афише: *в кассе, на официальном сайте, в кукольном театре, в интернете, в Алупке*. Думается, такой результат может свидетельствовать как о невнимательном чтении афиши, так и о непонимании вопроса.

Второй вопрос предполагал работу со сплошным текстом художественного стиля — отрывком из поэмы «Мертвые души» Н. В. Гоголя о чинопочитании. Респондентам предлагалось выбрать утверждения, которые соответствуют содержанию текста. «Чинопочитание преображает человека внешне» как верное отметили 41,7%, «На Руси обращение к человеку зависело от его социального положения» — 84%, «Преклонение перед чинами переносилось из канцелярий и ведомств в повседневную

жизнь» — 44,4%, «Иностранцы строят своё общение с русскими людьми в зависимости от финансового положения последних» — 10% и «У нас есть такие мудрецы, которые будут разговаривать с людьми разного социального положения совершенно одинаковым голосом» — 11%. Содержанию текста соответствуют первые три утверждения, однако все верные ответы одновременно указали лишь 32% опрошенных.

Следующий блок включал задания, связанные с интерпретацией текста, выявлением и аргументацией позиции автора. Для решения подобной задачи необходимо не только понять прочитанный текст, но и выделить главную и второстепенную информацию, выявить аргументацию и мотивы рассказчика. Так, респондентам был задан вопрос по тексту «Какой факт, по мнению автора текста, свидетельствует о том, что «кузница» служила местом кормёжки не одному десятку поколений дятлов?». Отметим, что верный ответ содержался в предложении 12: *Оказывается, эта кузница служила местом кормёжки не одному десятку поколений дятлов (12). Вероятно, о том же говорил и лежащий под дубом целый курган разбитых сосновых шишек.* Исходя из формулировки вопроса, респондент должен был словесно описать необходимый факт. С этим заданием справились 46,5% опрошенных. 23,5% в качестве ответа указали предложение 12, в котором действительно содержится верный ответ, однако формулировка вопроса требует описания факта, а не номера предложения. 19% респондентов обозначили номера предложений 10–12, 11, 8, 9, 8 и 12, что нельзя считать верным ответом на заданный вопрос. 9,5% дали неверные формулировки. Ср.: *Уже более полувека в ней работают дятлы, как говорится, без единого выходного дня; В жизни птиц ещё много тайн и загадок, разгадывать их придётся не только нам, но и нашим детям, и внукам, и правнукам; Одной и той же «кузницей» пользовались и другие, словно передавая её из поколения в поколение; Об этом подсказывает нам проводник, лесничий в 10–11 предложениях* и др. Представляется интересным сопоставить результаты взрослых респондентов с результатами учащихся 5-го класса, решавших аналогичное задание. Так, правильный ответ дали 62% пятиклассников, 11% формулируют ответ с речевыми недочетами (например, «Под деревом валялось много пустых шишек»), 27% учеников не может ответить на этот вопрос. Отметим, что в трети ответов как взрослых, так и детей наблюдается коммуникативный сбой, связанный с непониманием вопроса, невнимательностью либо неумением декодировать текст.

Третий блок опроса включал аналитические задания, которые проверяют умения делать выводы, прогнозировать, строить суждения на основе информации, полученной из прочитанного текста. Вопросы были основаны на научно-популярном тексте Б. Иомдина «Битва за норму». Сначала респондентам было предложено построить предположение, какой из двух вариантов, предложенных ниже, судя по данным опроса,

в будущем станет нормой. «Обзор телефона» выбрали 39,6% опрошенных, «обзор на телефон» — 60,4%. Верным является последний вариант, так как данное сочетание употребляет более молодая аудитория.

Далее был задан вопрос «Какую форму единственного числа слова «кроссовки» словари указывают как правильную? Запишите слово „кроссовки“ в этой форме». Опираясь на фактологические данные текста, 84,5% респондентов ответили верно «кроссовка (одна кроссовка)», 11% записали форму «кроссовок (один кроссовок)» и 4,5% — «кроссовки».

В третьем вопросе участникам опроса было предложено записать в нужной форме словосочетание *лев.. ботин...* так, как оно было бы написано в книге, изданной в 1909 году. Верно проанализировали текст и ответили «левая ботинка» 87% опрошенных, 4% выбрали современную норму «левый ботинок», также были указаны варианты *левый ботинка, одна ботинка, один ботинок, левъ ботинок и лева ботинка.*

Итак, анализ результатов социолингвистического опроса дает основания полагать, что проблема формирования функциональной грамотности актуальна не только для школьников, но и для взрослых носителей русского языка. Наибольшую трудность вызывают информационные задачи, связанные с пониманием содержания художественного текста, интерпретационные задачи, направленные на выявление аргументации автора, а также аналитические задачи по прогнозированию на основе анализа фактов текста.

Читательская грамотность у взрослых носителей языка ни в одном из задний не достигает ста процентов, что обусловлено как собственно лингвистическими (трудности в декодировании текста, выделении главной и второстепенной информации, формулировка мысли в соответствии с коммуникативной задачей и др.), так и экстралингвистическими факторами (концентрацией внимания, усталостью, скоростью выполнения заданий, мотивацией и др.). Думается, проблема формирования читательской грамотности как метапредметной компетенции должна быть многосторонне изучена не только филологами, методистами, педагогами, но и психологами, специалистами по когнитивной лингвистике и работе мозга.

Безусловно, формирование функциональной грамотности требует совершенствования за пределами системы школьного образования. Возможно, для решения обозначенной проблемы могут быть организованы прикладные занятия в университетах, курсы повышения квалификации в организациях, поскольку умение понимать и анализировать текст является основой успешного образования, коммуникации, выполнения задач.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». [М., 2022]. —

URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000 (дата обращения: 1.03.2022).

[2] UNESCO. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. General Conference of UNESCO. [Электронный ресурс] // Портал ЮНЕСКО. — URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (дата обращения: 1.03.2021).

[3] Исследование «PISA для школ». Руководство читателя к школьному отчету. [Электронный ресурс] // Сайт Организации экономического сотрудничества и развития. — URL: https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools/Reader's%20guide%20in%20Russian.pdf (дата обращения: 1.03.2022).

Kovaleva, T. A.

Gymnasium № 3 of Vladimir, Russia

THE FORMATION OF READING LITERACY WITH RUSSIAN ADULT NATIVE SPEAKERS

The article is focused on the problem of the formation of reading literacy with Russian adult native speakers. The author reviews the results of the sociolinguistic survey aimed at assessing the ability to solve informational, analytical and interpretive tasks regarding the text. The analysis of the data obtained makes it possible to identify the problems of text decoding, as well as the need to improve the skills of its processing.

Keywords: functional literacy; reading literacy; modern Russian; metadisciplinarity.

Козина Наталья Олеговна

Учебно-издательский центр «Златоуст», МГТУ «СТАНКИН», Россия

n.kozina@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ ДЖЕМ-СЕЙШЕН КАК ФОРМАТ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ (ИЗ ПРАКТИКИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО/ВТОРОГО)

В статье представлен пример методического джем-сейшена, адресованного преподавателям русского языка как иностранного/второго и подготовленного на основе принципов контекстного обучения. Рассмотрена технология проведения мероприятия, обоснована его целесообразность и научно-методическая ценность. Указаны возможности применения методического джем-сейшена для решения задач повышения квалификации преподавателей.

Ключевые слова: повышение квалификации; контекстное обучение; активные форматы.

Отечественный и зарубежный опыт обучения взрослых позволяет утверждать, что в основу повышения квалификации преподавателей может быть положен андрагогический подход, при котором ведущая роль отводится учащемуся. Данный подход подразумевает активную познавательную и практическую деятельность самих учащихся, а не усвоение ими готового знания, переданного преподавателем в лекционной форме. Как правило, взрослые люди привносят в обучающие ситуации собственный профессиональный и жизненный опыт, стараются соотнести эти ситуации со своими целями и задачами. Для взрослых людей важно видеть необходимость обучения и возможности применить его результаты для улучшения своей деятельности. По мнению С. И. Змеёва, целесообразно рассматривать обучение как целенаправленное пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путём его приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике[1].

Активная познавательная позиция взрослых требует активных форм обучения, ведь именно они в наибольшей степени отвечают их потребностям, потому что эти формы способны реорганизовать опыт учащихся, стимулировать их профессиональный рост и одновременно обогатить новыми знаниями. Как показывает анализ литературы и практики, активные формы обучения широко используются в системе повышения квалификации работников образования[2]. Свою эффективность доказали деловые и ролевые игры, хакатон, кейсы, тренинги и прочие активные формы учебной деятельности.

Одна из форм активного обучения — контекстное обучение. Согласно А. А. Вербицкому, это обучение, в котором моделируется предметное и со-

циальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности в профессиональную деятельность специалиста[3]. Главная черта контекстного обучения состоит в том, что оно позволяет воссоздавать учебные ситуации, аутентичные той рабочей обстановке, в которой трудится специалист. Названное свойство позволяет моделировать «предметное и социальное содержание профессионального труда, и тем самым обеспечивать условия трансформации учебной деятельности в профессиональную деятельность специалиста»[4].

Центральным понятием контекстного обучения является *проблемная ситуация*, с помощью которой моделируются условия профессиональной деятельности учащихся во всей сложности и полноте. Иначе говоря, взятая из реальной жизни и важная для учащихся проблема в виде профессиональной задачи является дидактической единицей учебного процесса. Учащиеся должны решить эту задачу, применив свои профессиональные знания, и получить реальный результат.

В контекстном обучении возможны любые формы, методы и процедуры. Традиционные формы, лекции и практические занятия, не исключаются, но они сочетаются с другими формами обучения. Главное условие состоит в том, чтобы форма организации учебной работы была адекватна содержанию профессиональной деятельности учащихся. Как правило, наиболее адекватными оказываются разнообразные групповые формы работы. Таким образом, контекстное обучение создаёт уникальную ситуацию опробования, проигрывания, применения полученной информации в совместной деятельности с другими участниками группы и под руководством преподавателя-руководителя[5].

Обобщая сказанное, можно заключить, что основные элементы контекстного обучения представляют собой:

1) проблемную ситуацию, представленную в проблемной форме, выступающую в качестве основной единицы содержания обучения;
2) диалогическое общение участников во время совместного анализа проблемы и коллективного поиска её решений;
3) игровую форму, то есть вовлечённость участников в игровые процедуры;
4) двуплановость содержания, то есть возможность внедрения игровых элементов в традиционную форму обучения — лекцию или практическое занятие. Таким образом создаются два плана: условный, игровой и реальный, направленный на формирование и развитие профессиональных умений и навыков.

С учётом преимуществ контекстного подхода и андрагогических принципов обучения специалистами учебно-издательского центра «Златоуст» (Санкт-Петербург) был разработан и проведён *методический джем-сейшен* (англ. jam session). Это учебное мероприятие адресовано преподавателям русского языка как иностранного/второго и предназначено для повышения их профессиональной квалификации.

Своеобразным прототипом названного методического мероприятия стал музыкальный джем-сейшен, то есть «совместная, последовательная

индивидуальная и общая джазовая импровизация нескольких музыкантов-джазменов на определённую тему; смешение различных джазовых стилей»[6].

Джем-сейшн — профессионально важное и многоплановое мероприятие, предназначенное для демонстрации мастерства, поиска новых решений, разработки подходящей техники исполнения музыкальных произведений. Не исключаются мероприятия, где происходят дружеские встречи с публикой, однако более популярны закрытые джем-сейшены, на которых мастера показывают свою виртуозную игру и творческие находки только узкому кругу коллег. Можно даже сказать, что джем-сейшен имеет черты закрытого соревнования и позволяет объективно оценить профессиональные способности участников.

Правила музыкального джем-сейшена оказались приложимы к методическому семинару для преподавателей РКИ. Сходство состоит в том, что во время методического джема несколько экспертов в области преподавания РКИ в режиме реального времени без предварительной подготовки создавали итоговый продукт по заданной теме, а за их работой наблюдали коллеги[7].

Рассмотрим технологию проведения этого мероприятия. Джем-сейшен проходил онлайн в приложении Zoom в режиме реального времени с использованием виртуальных вебинарных комнат и с возможностью переходить из комнаты в комнату. Ход методического джем-сейшена представлял собой два событийных ряда, два параллельных процесса, которые имели несколько точек соприкосновения.

Первый событийный ряд — действия группы экспертов, в роли которых выступали пять ведущих, наиболее опытных специалистов в сфере преподавания русского языка как иностранного. Второй событийный ряд обеспечивали их коллеги - преподаватели РКИ из вузов и языковых школ. Эту группу будем называть слушателями.

Перед экспертами стояла задача: за ограниченный отрезок времени и без предварительной подготовки создать учебный продукт для конкретной группы учащихся по конкретному техническому заданию с установленными параметрами. Слушатели джем-сейшена могли перемещаться по вебинарным комнатам и чередовать наблюдения за работой экспертной группы с посещением лекции по методике преподавания иностранного/второго языка.

Задание для экспертов заключалось в следующем: опираясь на фрагмент конкретного учебника, разработать очный урок для мультиязычной закрытой группы из 12 человек, без русскоязычного фона в биографии, со средним образованием и владением русским языком на завершённом уровне А1. Продолжительность урока по разработке составляла 90 минут (2 академических часа). Ранее эксперты не были знакомы с учебником и получили его непосредственно на джем-сейшене.

Работа экспертов состояла из трёх этапов. На первом этапе они познакомились с предъявленными им материалами и условиями работы, сформулировали цель и задачи урока, выбрали тип урока и наметили его предварительную структуру. На втором этапе эксперты работали непосредственно с материалом учебника: отбирали упражнения для работы на уроке и для домашней работы, дополняли материалы учебника упражнениями из других источников, принимали решения о том, как ученики будут выполнять упражнения — самостоятельно или в группе, а также решали, как преподаватель будет контролировать работу и каких результатов следует добиться. Третий этап работы экспертов стал обобщающим: были собраны и структурированы все материалы, написан и отредактирован сценарий урока, рассчитан хронометраж и предъявлен готовый план, с которым можно идти на урок.

Экспертная группа демонстрировала слушателям результаты каждого этапа работы, комментировала свои решения, отвечала на вопросы.

Второй событийный ряд включал действия слушателей джем-сейшена, от которых тоже требовалась активность. Во-первых, обязательным условием их присутствия на джеме было написание предварительной разработки урока для собственной целевой группы по заданной схеме. Это дало возможность слушателям сопоставить свою разработку с разработкой экспертов и критически её оценить. Во-вторых, программа предусматривала традиционные лекции, которые участники могли слушать во время мероприятия и соотносить теоретические знания с их практическим применением. В-третьих, после мероприятия слушатели прошли тест, дали оценку работе экспертов и провели саморецензирование стартовой разработки. Наконец, по окончании мероприятия слушатели получили готовую разработку, выполненную экспертной группой. В итоге учебно-методического мероприятия слушатели получили саморецензии, алгоритм работы от определения цели до итогового продукта, обоснование каждого этапа работы и готовую модель работы в группе.

Научно-методическая ценность джем-сейшена состоит в следующем:

1) в рамках контекстного подхода и с учётом андрагогических принципов впервые в отечественной истории преподавания русского языка как иностранного/второго апробирован новый формат контекстного обучения и технология его проведения, адекватные возрастным и социально-психологическим особенностям преподавателей как взрослых;
2) на практике реализованы принципы контекстного обучения в системе повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного/второго, в проблемной форме представлена проблемная ситуация, организовано диалогическое общение участников во время совместной учебной деятельности, участники вовлечены в игровые процедуры, благодаря которым созданы условный и реальный планы, обеспечивающие эффективное развитие профессиональных умений и навыков;
3) предложена новая форма решения учебно-профессиональных задач, в которой смоделирована ситуация профессиональной деятельности специалистов в области преподавания русского как иностранного/второго языка.

Есть основания надеяться, что данное мероприятие послужит успешным образцом для проведения учебно-методических мероприятий для преподавателей русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Змеев С. И.* Андрагогика: Становление и пути развития // Педагогика. 2005. № 2. С. 66.

[2] *Копылова А. В.* Особенности андрагогической модели в системе повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования // Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 10. С. 43–46; *Петросян Ж. В., Кузьмина Л. Г.* Педагогический хакатон как современное средство профессионального развития преподавателей вузов // Вестник ВГУ. Серия «Проблемы высшего образования». 2022. № 3. С. 90–94.

[3] *Вербицкий А. А.* Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. М., 1990. 64 с.

[4] *Почтарёва Е. Ю.* Контекстное обучение в системе повышения квалификации педагогов: праксеологические универсалии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2010. № 3. С. 22.

[5] Там же. С. 22.

[6] *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 1084 с.

[7] Идея методического джем-сейшена принадлежит руководителю отдела проектов А. Н. Акулич. Разработкой сценария и подготовкой содержательной части проекта занимались главный редактор учебно-издательского центра «Златоуст» А. В. Голубева и заместитель главного редактора учебно-издательского центра «Златоуст» Н. О. Козина.

Kozina, N. O.

Zlatoust Publishing House & School, MSUT STANKIN, Russia

METHODICAL JAM SESSION AS A FORMAT OF CONTEXTUAL LEARNING (FROM THE PRACTICE OF ADVANCED TRAINING COURSES FOR TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE/SECOND LANGUAGE)

The article presents an example of a methodological jam session for teachers of Russian as a foreign/second language, prepared on the basis of the principles of contextual learning. The technology of the event is considered, its feasibility and scientific and methodological value are substantiated. The author identifies the possibilities of using the methodological jam session for the professional development of teachers.

Keywords: professionally oriented training; contextual learning; active formats.

Колосова Елена Ивановна,
Садыкова Илсояр Афтаховна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

hkolosova@yandex.ru; isadikova7@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Авторы статьи предлагают в качестве контента для изучающих русский язык как иностранный два электронных образовательных ресурса, ориентированных на развитие навыков последовательной, поэтапной и систематической работы над русскими текстами в свете актуальной проблемы сохранения и передачи гуманитарного образования в современных условиях цифровизации. Основополагающими в создании данных ресурсов стали принципы развивающего обучения, принцип сознательности и активности, а также принцип наглядности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; цифровизация; компетентностный подход; чтение; письмо; аудирование.

Сегодня мы наблюдаем активное внедрение цифровых технологий в сферу образования, принципиально меняющих и саму структуру обучения, и организацию образовательного процесса, отдававшего ранее приоритет гуманитарной составляющей. В то же время следует отметить, что гуманитарное образование не должно терять своей актуальности и в наши дни. Особенно тогда, когда речь идет о формировании в современной системе вузовского образования коммуникативной компетенции через призму текстов, в том числе классической русской художественной и научной литературы.

Нельзя не отметить, что благодаря государственному проекту «Современная цифровая образовательная среда» создаются, с одной стороны, условия для системного повышения качества обучения, доступного онлайн-обучения, организации смешанного обучения, расширения возможностей непрерывного образования, самообразования. С другой стороны, возникает настоятельная потребность в силу изменяющихся современных условий не только в формировании, но и в одновременной организации фундаментально новой структуры обучения на всех уровнях образовательного процесса. В соответствии с этим двойственным положением растет и неопределенность в среде педагогов и обучающихся.

Кроме того, выясняется, что цифровизация системы образования, опираясь на новые образовательные стандарты, требует использования и нового, компетентностностного подхода, в результате перехода к которому обучающиеся должны будут осваивать умения, позволяющие им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни.

Между тем новые образовательные стандарты требуют и новых инструментов создания учебного материала, в частности, для тех, кто изучает и/или планирует изучать русский язык как иностранный в условиях ограничений въезда в страну изучаемого языка. В этих условиях для эффективного доступа к контенту и знаниям культурным и профессиональным стратам потребуются более действенные и продуктивные технологии преподавания.

Как отмечается учеными, цифровизация высшего образования вносит изменения как в квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу, которые начнут применять цифровые технологии, облегчающие им работу, как мы надеемся, так и в форматы передачи ими знаний. Следовательно, изменится и роль педагога, который в дальнейшем станет не столько транслятором учебного материала, сколько проводником в цифровом мире. Это приведет к тому, что «электронные библиотечные ресурсы всех вузов мира, а также учебные материалы лучших преподавателей будут доступны для всех обучающихся»[1].

Созданные нами учебные пособия (практикумы) по курсам «Выразительное чтение» и «Древние языки и культуры» ориентированы на обучение навыкам последовательной, поэтапной и систематической работы с электронными ресурсами[2].

Признавая текст в качестве основной единицы коммуникации, исследователи рассматривают текст как средство и образец «речевой актуализации изучаемых на занятиях по иностранному языку единиц»[3]. В контексте активного использования педагогами текстоцентрического подхода целостный текст становится основной дидактической единицей учебного процесса и воспринимается как база для формирования умений и навыков одновременно в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности. Кроме того, по мнению авторов ряда статей, использование дидактических материалов будет способствовать возможности сравнивать и сопоставлять материальные и духовные ценности разных народов мира, выявлять в культурах национально-специфическое и общечеловеческое»[4].

Предметом настоящей статьи стали основные принципы создания электронного учебного пособия. Основополагающим стали методические рекомендации с ориентацией на развивающее обучение, в том числе принципы сознательности и активности, а также принцип наглядности. Эти ключевые понятия позволяют сформировать коммуникативные умения и качества, необходимые инофону для успешного вхождения в иноязычную среду и адаптации к ней в эпоху цифровизации.

Основной целью внедрения в обучение инофонов электронного пособия по выразительному чтению является желание сформировать не только навыки эстетического восприятия русских художественных текстов, но и впоследствии умения самостоятельного их воспроизведения. Эта

цель становится особенно актуальной на продвинутых этапах обучения языку, когда выразительное чтение может выступать как дополнительное эффективное средство контроля понимания русского языка и повышения уровня его осознанного владения.

В процессе изучения материала в рамках применения коммуникативных методов у обучаемого должны быть сформированы несколько видов взаимосвязанных компетенций, формирующих речевую деятельность: собственно лингвистическая (языковая), речевая, коммуникативная, лингвострановедческая, и все они взаимосвязаны и актуализируются в процессе формирования речевой деятельности[5]. Оставляя в стороне анализ каждой из них, перечислим те компетенции, которые актуализируются в рамках предлагаемых учебных пособий — это коммуникативная и лингвострановедческая. Первая предполагает включение в заданную речевую ситуацию; вторая — апеллирует к особенностям культуры, традиций и обычаев страны изучаемого языка.

Кроме того, имеют коммуникативную направленность и заслуживают особого внимания интенсивные методы, в частности, метод релаксопедии И. Е. Шварца, предусматривающий максимальную концентрацию со стороны преподавателя и обучаемого путем вовлечения в игровую коммуникативную среду, снятия эмоциональных барьеров посредством аудио-визуальных средств (музыки, света, обстановки). В рамках предлагаемых курсов активно применяется именно этот метод, поскольку он предполагает коллективную форму работы с предлагаемыми художественными текстами, с максимальной демонстрацией когнитивных возможностей каждого из них.

Представим краткий обзор предлагаемого контента по выразительному чтению и рассмотрим один из его модулей: *выразительное чтение в системе анализа басни.* Данный модуль включает комплекс упражнений, построенных вокруг анализа текста басни. При формировании данного модуля был составлен план, предполагавший, во-первых, актуализацию знаний инофонов о басне как жанре дидактической литературы, во-вторых, исполнительский анализ басни И. А. Крылова «Ворона и лисица» и, в-третьих, отработку навыков монологического чтения басни.

Прежде чем перейти к собственно выразительному чтению басни И. А. Крылова «Ворона и лисица», студенты выполняют следующие типы заданий, направленных на развитие коммуникативных компетенций:

1) предтекстовая работа, включающая актуализацию словарного запаса и его обогащение, в том числе новыми для инофонов словами (*лесть, лицемерие, взгромоздясь, пленил, плутовка* и т. д.), а также работу с памяткой о том, на что обратить особое внимание при подготовке басни к чтению (*обсуждается круг сюжетов, образов, мотивов, морализаторский вывод*);
2) текстовая и послетекстовая работа, предполагающие активное и самостоятельное участие студента в процессе чтения и просмотра басни (прочитать басню, посмотреть видеофайл по ссылке на видеохостинге Youtube), ответы на вопросы после текста в рамках смыслового анализа текста басни, выполнение теста

и чтение рекомендаций для подготовки к выразительному чтению (*как следует читать каждую часть басни, чтобы раскрыть характеры героев* и т. д.).

Пособие «Древние языки и культуры» для иностранных студентов бакалавриата, обучающихся по направлению 45.03.02 «Лингвистика. Профиль Русский язык как иностранный», призвано отработать навыки профессиональной коммуникации будущего специалиста. Для знакомства с темой студентам предлагается, помимо традиционной предтекстовой работы в виде лексического минимума, работа с глоссарием. Описание терминов в глоссарии строится по принципу словарной статьи с указанием возможной лексической сочетаемости. Возможности электронного пособия позволяют расширить контент за счет включения ссылок на аудио- и видеоматериалы. Студенты могут самостоятельно пройти по ссылке и выполнить задания: например, посмотреть в видеохостинге Youtube видеоролик по теме «Вавилонская башня» и выписать не менее 5 наиболее важных фактов об этом культурном феномене библейской истории; прослушав песню про древнегреческий алфавит, ознакомиться с его единицами и назвать те буквы, которые до сих пор используются в научном тезаурусе)

Потенциал электронных образовательных ресурсов дает возможность преподавателю РКИ использовать все основные виды работы в рамках занятия (чтение, письмо, говорение, аудирование), переключать внимание учащихся и активизировать их познавательные способности.

В представленных выше образцах заданий, заложенных в электронных учебных пособиях, отражается многоплановый комплекс упражнений, которые предполагают поэтапную работу с инофонами разного уровня подготовки. Обращение к рассмотренным пособием позволяет реализовывать на практике обучения РКИ принципы развивающего обучения, принцип сознательности и активности, а также принцип наглядности. Следование этим принципам, несомненно, позволяет сформировать у инофонов умения и качества, необходимые им для успешного вхождения в иноязычную среду.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Сафуанов Р. М., Лехмус М. Ю., Колганов Е. А.* Цифровизация системы образования // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. 2019. № 2 (28). С. 116–121.

[2] *Садыкова И. А.* Выразительное чтение: учебно-практическое пособие (практикум) для иностранных студентов [Электронный ресурс] // Каталог научно-образовательных ресурсов КФУ. [Казань, 2023]. — URL: https://repository.kpfu.ru/?p_id=253011 (дата обращения: 13.03.2023); *Колосова Е. И.* Древние языки и культуры: учебное пособие для студентов. [Электронный ресурс] // Каталог научно-образовательных ресурсов КФУ. [Казань, 2023]. — URL: https://repository.kpfu.ru/?p_id=271139 (дата обращения: 13.03.2023).

[3] *Ageeva J. V, Makrishina N. V.* Development of Communication skills in a foreign language: the role of text // INTEND Proceedings (15th International Technology, Education and Development Conference. 2021. P. 2548–2553.

[4] *Shtyrlina E, Palekha E., Kapralova J.* Educational potential of multicultural language teaching (on the Russian language teaching experience) // International Journal of Criminology and Sociology. 2020. Vol. 9. P. 989–993.

[5] *Пассов Е. И.* Коммуникативность обучения — в практику школы, М.: Просвещение, 1985. С. 126; *Makleeva E. A, Akhmetzyanova L. M, Zhike Y.* Features of the functioning of derivatives with the suffix -onok in Russian jargon // Academic Journal of Interdisciplinary Studies. 2019. Vol. 8. P. 186–190.

Kolosova, E. I.; Sadykova, I. A.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

DIGITAL RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS POTENTIAL IN THE ERA OF DIGITALIZATION

The authors recommend digital educational resources, which are oriented on the development of skills for consecutive, phased and systematic work on Russian texts, as a suitable content for the learners of Russian as a foreign language in light of the actual problem of humanitarian education preservation and transfer in the era of digitalization and its modern conditions. The principles of developmental education, consciousness and activity, as well as of the visibility, were fundamental in the creation of resources mentioned.

Keywords: Russian as a foreign language; era of digitalization; competence-based approach; ancient languages; reading; writing; listening.

Колосова Татьяна Николаевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

t.kolosova@spbu.ru

АСПЕКТУАЛЬНОСТЬ ИЛИ КАТЕГОРИЯ ВИДА. ЧЕМУ УЧИТЬ?

В статье рассматривается вопрос взаимосвязи теоретического понимания категории вида русского глагола и первого знакомства иностранцев с данной категорией. Доказывается практическая необходимость использования в учебном процессе понятия «аспектуальность», позволяющего опираться на родной язык учащегося и универсальные понятийные категории процесса и результата. Предлагается авторская разработка первого урока по теме «Виды глагола».

Ключевые слова: глагол; аспектуальность; категория вида; начальный этап обучения; русский язык как иностранный.

Глагольный вид относится к числу наиболее специфичных категорий русского глагола. С точки зрения теоретического описания, вопросы, связанные с категорией глагольного вида, традиционно относятся к числу наиболее сложных. Основная сложность заключается в межуровневом статусе данной категории, то есть в том, что она, будучи связанной с категорией времени, выходит «за пределы собственно морфологии» и включает в себя вопросы, связанные со словообразованием, синтаксической обусловленностью употребления данных грамматических форм, вопросами их соотношения с контекстом»[1]. Установить межъязыковую эквивалентность сложно даже со славянскими языками, поскольку и в этих языках наблюдаются отличия в видовом употреблении. Существует радикальное мнение, что лучше вообще не пытаться объяснять эту тему иностранцам, поскольку объяснения только путают их; научиться же правильному употреблению видов иностранцы могут, общаясь с русскоговорящими[2].

С объективными сложностями категории вида связаны и сложности её прикладного описания. Несмотря на значительное количество литературы, методисты и преподаватели-практики продолжают находиться в поиске оптимальных путей более точного предъявления данной категории иностранцам. «Обучая иностранцев употреблению видов глагола, мы должны рассматривать это обучение как непрерывный языковой эксперимент; это значит, что необходимо анализировать отрицательный опыт и искать такую модель описания вида, которая являлась бы наиболее приемлемой для иностранцев»[3]. Данная статья — ещё одна попытка в серии таких экспериментов.

В существующих учебниках и учебных пособиях и по русскому языку как иностранному отражается академическая точка зрения: вид — это «система противопоставленных друг другу двух рядов форм: ряда форм глаголов, обозначающих ограниченное пределом целостное действие

(глаголы совершенного вида) и ряд форм глаголов, не обладающих признаком ограниченного пределом целостного действия (глаголы несовершенного вида)». То есть вид трактуется в первую очередь как грамматическая категория, посредством которой выражаются те или иные способы протекания глагольного действия, что обеспечивается определенными грамматическими средствами (приставками и суффиксами)[4].

На первом уроке (или серии первых занятий) изучаются случаи употребления глаголов СВ, называющих действие как конкретный целостный факт, ограниченный пределом, и глаголов НСВ, которые называют действие как не ограниченный пределом процесс. На этапе семантизации учащимся предлагаются пары картинок, на которых субъект совершает/совершил определенное физическое действие, вводятся понятия *процесса* и *результата*. Даются для запоминания списки глагольных пар, в которых, как правило, выделяются словообразующие аффиксы (*делать — **с**делать, писать — **на**писать, да**ва**ть — дать, покупа**ть** — куп**и**ть* и т. д.), и набор лексических ориентиров — так называемые слова-сигналы НСВ и СВ (*долго, весь день, каждый день, часто, один раз, наконец* и др.). Далее предлагается система упражнений для отработки и закрепления изученного материала.

Такой путь уже можно считать классическим. Но на этом пути имеется ряд «подводных камней», которые порождают у иностранцев определенные трудности понимания. В данной трактовке русский глагольный вид предстает для иностранца не только как специфическая категория русского глагола, но и как специфическое языковое явление вообще, поскольку в процессе объяснения не предполагается наличие какой-либо опоры в его родном языке. Однако, как показывает практика, «при изучении на начальном этапе второй языковой системы, независимо от метода обучения, каждая новая лексическая единица связывается у обучаемого не с объектом действительности, а с соответствующим словом родного языка и только через него с самим обозначением объектов»[5].

Второй вопрос: что делать с такой важной частью урока, как формулировка темы, и где ее место в ходе урока? С точки зрения методики, тема должна быть написана на доске либо прочитана в учебнике и ее формулировка должна быть понятна учащимся, только после этого можно приступать к объяснению данной темы. Однако в силу своей сложности тема «Виды глагола» не может быть понятна даже в том случае, если студенты уже слышали или знают о том, что в русском языке существует подобная лингвистическая категория.

Также отсутствуют четкие связи между данной темой и тем материалом, который был изучен ранее: тема представляется обучаемым как абсолютно новая. При этом, с точки зрения методики, именно системность как упорядоченная и внутренне организованная совокупность образующих единство объектов является одной из базисных категорий обучения[6].

С нашей точки зрения, заполнить эти лакуны можно, обратившись к понимаю категории вида как одному из средств функционально-семантической категории аспектуальности. Данная категория «охватывает различные средства выражения характера глагольного действия»[7], то есть имеет понятийный характер и является универсальный — в каждом языке есть те или иные средства, служащие для выражения особенностей протекания действия. Отсутствие формально выраженной категории глагольного вида компенсируется в различных языках иными средствами (лексическими, словообразовательными, средствами контекста). Так, например, в английском для этого используется разветвленная система глагольных времен, в китайском длительность действия передается посредством морфемы *zhe,* законченность — с помощью морфемы *lai*, в венгерском языке аналогом СВ можно считать глаголы с приставкой *meg-* и так далее[8].

Если формировать у иностранца представление о видах русского глагола как о специфическом средстве выражения универсальной категории аспектуальности, то цель урока будет заключаться в том, как передать те или иные аспектуальные значения средствами русского языка.

Рассмотрим алгоритм работы при первом знакомстве с категорией вида. Он состоит из ряда четких последовательных шагов и опирается на принцип поэтапного формирования умений и навыков, в основе которого лежит движение от простого к сложному, от сознательного к бессознательному, и который предполагает членение процесса обучения на ряд посильных операций[9]. Решая несложные задачи, учащийся логически приходит к пониманию взаимосвязи между универсальными понятиями процесса и результата действия и специфическими средствами их выражения категорией русского глагольного вида.

Первый шаг. *Задачи.* 1. Установить аспектуальные связи между изучаемым (русским) языком и родным языком учащегося. 2. Создать базу для понимания важности противопоставления процесса и результата действия путем актуализации в речевом опыте учащегося тех средств родного языка, с помощью которых он выражает данные понятия.

Действия преподавателя. Оставляя на доске сверху место для последующего написания темы урока, пишем термины «Процесс» и «Результат». Показываем в произвольном порядке заранее подготовленные картинки с изображением 3–4 конкретных физических действий (например, *писать — написать, строить — построить, готовить — приготовить*) и спрашиваем, что это — процесс или результат. Сам глагол при этом называть не следует, поскольку визуальные элементы делают информацию универсальной. В столбик размещаем карточки под соответствующими «заголовками».

Предполагаемый результат. Не слыша русские эквиваленты и в результате так называемого «внутреннего проговаривания» учащийся бу-

дет соотносить содержание предъявляемых ему визуальных стимулов с имеющимся у него языковым опытом, актуализуя те средства родного языка, которыми он пользуется для выражения протекания и завершения действия. Таким образом будет формироваться база для психологического переноса явления родного языка на изучаемый язык.

Второй шаг. *Задачи.* 1. Переход от аспектуальности к категории вида: как выразить процесс и результат средствами русского языка. 2. Формирование представление об одной из функций НСВ и СВ — способности выражать значения процесса и результата глагольного действия. 3. Снятие лексических трудностей при запоминании глагольных пар.

Действия преподавателя. Подписываем под картинками, а затем прочитываем вслух соответствующие глаголы. Они уже знакомы учащимся и не вызывают сложностей. Говорим о том, что русские глаголы делятся на две большие группы, которые называются несовершенный и совершенный вид. Для облегчения понимания данных терминов можно использовать карточки с их переводом на родной язык учащегося, например, на китайский: 未完成体 и 完成体. Уточняем, что глаголы, которые выражают действие в его процессе, являются глаголами несовершенного вида. Пишем данный термин над термином «Процесс».

Обязательно используем возможность систематизировать изученный ранее лексический материал и делаем важное обобщение: все изученные ранее глаголы — это глаголы НСВ. Таким образом, количество незнакомого материла в теме урока значительно уменьшается, снижается и степень сложности данной темы. Говорим о том, что глаголы, которые в русском языке служат для выражения результата действия, являются глаголами совершенного вида. Обобщаем сказанное — в верхней части доски над «Несовершенный вид» и «Совершенный вид» пишем тему урока: «Виды глагола». Теперь она понятна учащимся.

Предполагаемый результат. Тема представляется учащимся не такой сложной — оказывается, они уже знают достаточное количество глаголов НСВ; незнакомой остается только правая часть схемы.

Третий шаг. *Задачи.* Знакомство с глаголами СВ, словообразовательными отличиями между глаголами обоих видов.

Действия преподавателя. Работаем с правой частью доски. Пишем соответствующие глаголы СВ, обращая внимание на приставку, которая формирует видовое значение. В первый урок традиционно включаются только случаи регулярной перфективации, поэтому (в отличие от суффиксальных образований) можно говорить о том, что глаголы СВ образуются от глаголов НСВ. Для большей наглядности выделим словообразовательные морфемы. Читаем вслух новые глаголы. Читаем глаголы парами. Случаи имперфективации стоит рассмотреть отдельно.

Предполагаемый результат. Представление о глаголах СВ формировалось с опорой на знакомый материал, что значительно облегча-

ет понимание нового материала и делает более сознательным его запоминание. Мы подготовили учащихся к пониманию сути видовой пары. Важно, что видовые пары глаголов не давались учащимся в виде готового списка, который следует заучить, а формировались «у них на глазах» на основе понятных логических связей, поскольку в их основу были положены знакомые факты родного языка и известные — изучаемого (русского) языка.

Пятый шаг. Для отработки и закрепления полученных знаний предлагаем упражнения на наблюдение за функционированием глаголов НСВ и СВ в контекстах, на образование изученных глаголов СВ от глаголов НСВ, упражнения подстановочного типа и некоторые другие. Хорошим заданием будет составление предложений по тем картинкам, которые были использованы в начале урока.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бондарко А. В.* Вид и время русского глагола (значение и употребление). М.: Просвещение, 1971. С. 3.

[2] *Караванов А. А.* Виды русского глагола: теоретическое и практическое пособие по употреблению видов русского глагола. М.: Перспектива, 1992. С. 13.

[3] Там же. С. 13.

[4] Русская грамматика / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. С. 583.

[5] *Казаева Л. И.* Родной язык в процессе обучения иностранному // Вестник Югорского государственного университета. Вып. 6. 2007. С. 43.

[6] *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. С. 67–68.

[7] *Бондарко А. В.* Указ. соч. С. 4.

[8] *Борисова Е. Г.* Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 31.

[9] *Леонтьев А. А.* Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком / под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М.: Изд-во МГУ, 1969. 235 с.; *Платонов К. К., Голубев Г. Г.* Психология. М.: Высшая школа, 1973. 256 с.

Kolosova, T. N.

Saint Petersburg State University, Russia

ASPECTUALITY OR CATEGORY OF THE VIEW. WHAT TO TEACH?

The article deals with the issue of the relationship between the theoretical understanding of the category of Russian verb aspect and the first acquaintance with this category of foreign students. The practical necessity of using the concept of “aspectuality” in the educational process, which allows relying on the student’s native language and the universal conceptual categories of the process and result, is proved. The author’s development of the first lesson on the topic “Types of the verb” is proposed.

Keywords: verb; aspectuality; aspect category; initial stage of learning; Russian as a foreign language.

Коренева Анастасия Вячеславовна

Мурманский арктический университет, Россия

korenevaanast@mail.ru

РЕГИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

В статье обосновывается важность регионально ориентированного обучения лингвистическим дисциплинам в вузах Мурманской области. Описываются результаты исследования, которые позволяют утверждать, что студенты слабо представляют языковую специфику Кольского Заполярья, обладают недостаточным уровнем знаний регионально маркированной лексики и умений употреблять ее в собственной речи. Доказывается необходимость организации систематической работы, направленной на регионализацию обучения филологическим дисциплинам в вузе. Описаны некоторые приемы и задания, которые позволяют осуществлять работу по ознакомлению студентов со спецификой функционирования русского языка на Кольском Севере и с методикой проведения региональных уроков.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция; языковое образование; региональный компонент; Кольский Север; лингвистическое краеведение; филологическая регионалистика.

В последнее время в российском лингвистическом образовании придаётся большое значение «работе по формированию культуроведческой компетенции, определяющей личностное развитие, предполагающей обращение к культурным ценностям, выраженным в слове»[1]. Одним из условий эффективного формирования культуроведческой компетенции является создание региональных методических систем, под которыми понимается «управляемый процесс овладения учащимися русским (родным) языком, в котором все элементы действующей системы обучения (цель, содержание, принципы, методы и приёмы, средства обучения и организационные формы) скорректированы с учётом культурно-языковой специфики региона и направлены на формирование и развитие языковой личности учащихся»[2].

Региональный компонент по русскому языку для школ Мурманской области был разработан[3], прошел массовую апробацию и успешно использовался в учебном процессе в 90-х годах XX — начале XXI века. Однако в последние годы региональным аспектам русского языка уделяется гораздо меньше внимания, что снижает уровень сформированности лингворегионоведческой компетенции школьников. Об этом свидетельствуют результаты проведенного нами исследования, в котором приняли участие 78 студентов первых курсов — недавних выпускников школ. В ходе исследования мы стремились выявить знания студентами регионально маркированной лексики и определить сформированность у них умения пользоваться региональной лексикой в собственной речи. С этой целью был проведен диагностический срез, включающий девять заданий

Исследование выполнено в рамках инициативной НИОКР №124041100057-3.

(большинство из них использовалось нами при проведении аналогичной диагностики в школах Мурманска[4]):

1) напишите названия улиц, отражающие особенности климата севера;
2) напишите названия морей, рек и озер Мурманской области;
3) напишите слова, отражающие реалии Кольского Севера, которые относятся к тематической группе «Животный мир»: а) птицы; б) рыбы;
4) напишите слова, отражающие реалии, характерные для быта северян, в том числе поморов и саамов: а) названия построек; б) названия пищи;
5) дайте лексическое значение слов: *варница, пирс, сполохи, сопка, поветерь*;
6) найдите в каждом предложении слово, которое употреблено в несвойственном ему значении. Дайте правильное толкование: *В центре поморской избы стояла роскошная ела. По широкой малице плыл карбас. За столом сидела пожилая важенка в нарядном повойнике;*
7) напишите мини-сочинение на тему «Мурманск — мой мачтовый город», включив в него региональную лексику.

Выполнение первого и второго задания показало, что уровень знаний топонимов Мурманской области у студентов недостаточный. Не смогли выполнить задания или выполнили неверно в среднем 28% студентов. Они либо не давали ответ, либо называли всего 1–2 топонима. Некоторые называли реки и озера, не относящиеся к территории города Мурманска и Кольского Севера.

Выполнение третьего и четвертого заданий позволяло судить о том, насколько богат словарный запас учащихся в сфере региональной лексики. С этими заданиями справились все респонденты (отсутствующих и неправильных ответов нет). Однако типичными были варианты, где каждый ряд был продолжен всего двумя-тремя словами. Данные результаты указывают на то, что словарный запас студентов недостаточно обогащен лексикой, отражающей реалии Кольского Севера.

Пятое задание свидетельствовало о знании лексических значений региональных слов. Правильными считались ответы, где было дано точное и полное значение слов. К частично правильным относились ответы, в которых давались недостаточно полные и точные толкования слов. К неправильным — ответы, в которых лексическое значение слов определено неверно. Результаты представлены в таблице.

Таблица. Результаты выполнения задания на знание значений региональных слов.

Регионально маркированные лексемы	Правильные ответы (%)	Частично правильные ответы (%)	Неправильные ответы (%)
варница	25	55	20
пирс	10	60	30
сполохи	50	10	40
сопка	40	50	10
поветерь	20	15	65

Как видим, многие отвечавшие либо не знают регионально маркированных лексем, либо имеют поверхностное представление о том, что они обозначают. Обращает на себя внимание, что 40% респондентов не знают, что такое *сполохи* (слово, которое называет знаковое для Мурманской области явление, синоним *северного сияния*); 75% отвечавших плохо представляют, что такое *варница*, несмотря на то, что в Мурманске есть всем известный топоним *Сопка Варничная*.

Восьмое задание проверяло знание наиболее известных в регионе слов поморского говора. Студентам надо было найти в предложениях слова, употребленные в несвойственном значении, и объяснить суть ошибки, дав правильное толкование лексем (*малица* — одежда саамов; *ела* — вид поморского судна; *важенка* — самка оленя). Результаты следующие: правильные ответы в среднем составили 22%, частично правильные — 43%, неправильные — 18%. Остальные студенты задание не выполнили.

Девятое задание проверяло сформированность у студентов умения пользоваться региональной лексикой в собственной речи. Формулируя тему сочинения, мы учитывали особенность нашего города, связанную с его приморским положением, в результате чего в речи мурманчан всегда была распространена морская лексика. Однако, несмотря на то, что задание выполнили 93% первокурсников, большая часть из них использовала при написании сочинения общелитературную лексику, крайне редко применяя специальные «морские» слова: названия судов, названия профессий, связанных с рыбным промыслом, названия судового оборудования.

Результаты диагностики не позволяют говорить о достаточной сформированности у студентов культуроведческой компетенции (ее региональной составляющей). В связи с этим возникла необходимость в актуализации работы, направленной на регионализацию обучения филологическим дисциплинам в вузе. Особенно важен этот аспект подготовки при обучении будущих учителей русского языка и литературы, которые должны хорошо знать языковую специфику Кольского Заполярья, так как именно от них в дальнейшем будет зависеть эффективность реализации регионально ориентированного подхода на уроках словесности.

С учетом выявленных проблем преподаватели кафедры филологии и медиакоммуникаций Мурманского арктического государственного университета усилили работу по ознакомлению студентов со спецификой функционирования русского языка и литературы на Кольском Севере и с методикой проведения региональных уроков. Студенты регулярно пишут курсовые работы по региональным темам («Морская лексика в произведениях писателей Мурманской области», «Региональные фразеологизмы как отражение специфики Кольского Заполярья», «Заимствованные слова, называющие реалии Кольского Севера»). Каждый год

защищаются дипломные работы по лингвистическому и литературному краеведению (например, «Изучение на региональных занятиях по русскому языку лексических особенностей поморского говора Мурманской области», «Методы и приемы обучения региональному фольклору на уроках литературы»).

Для целенаправленной подготовки в области филологической регионалистики крайне важно, что в учебные планы введены регионально ориентированные спецкурсы «Саамская этнолингвистика», «Устное народное творчество поморов», «Лингвокраеведение на уроках русского языка». Охарактеризуем, например, содержание дисциплины «Функционирование русского языка и литературы в трансграничном регионе Арктики». Содержание дисциплины включает три блока.

1. **«Функционирование русского языка в современном социокультурном и образовательном пространстве Мурманской области».** К вопросу о формировании языковой личности на Кольском Севере. Поморский говор Мурманской области. История преподавания русского языка на Кольском полуострове. День славянской письменности в Мурманске: традиции и современность. Культурно-образовательные проекты региона по продвижению русского языка в странах Северной Европы.
2. **«Особенности функционирования русского языка в Северной Норвегии».** Языковая политика в Северной Норвегии. Специфика языковой палитры Северной Норвегии: место русского языка среди языков мигрантов. Русский язык в детских садах и системе дополнительного образования Северной Норвегии;
3. **«Литература и фольклор Кольского Севера».** Специфика поморского и саамского фольклора. Литература Мурманской области. Русские писатели XIX — нач. XX века о Кольском Севере. Советские писатели о Кольском Севере.

Для усвоения содержания курса предлагаются вопросы и задания, например:

1. В чем заключаются особенности формирования языковой личности на Кольском Севере?
2. Перечислите языковые особенности поморского говора.
3. Назовите тематические группы лексики, отражающие факты традиционной материальной культуры поморов Кольского Севера.
4. Охарактеризуйте словарь И. С. Меркурьева «Живая речь кольских поморов». Какие еще региональные словари вы знаете?
5. В чем проявляются языковые контакты северян? Приведите примеры взаимовлияния норвежского и русского языков, финского и русского языков.
6. Законспектируйте статью М А. М. Половинкина «История изучения русского языка в Норвегии». Изложите основные положения статьи на занятии.

Особенно привлекают студентов задания практического характера, связанные, например, с просмотром видеосюжета «Язык поморов Архангельской области» на видеохостинге Youtube. На основе его анализа учащимся предлагается составить словарик диалектизмов, а при помощи словаря «Живая речь кольских поморов» определить, используют ли эти слова поморы Мурманской области.

В качестве примера приведем фрагмент ответа студента при выполнении данного задания: «1. Выть — трапеза. В словаре И. С. Меркурь-

ева ***выть***, -и, ж. I. Прием пищи; время приема пищи. Вечёрня выть. 2. Количество корма, принимаемое за один раз (о сене). Выть сёна дали корове. 3. Съеденная пища. Пусь выть малёнько улёжыцця. 2. Жареха — жареная еда. В словаре И. С. Меркурьева ***жарёха***, -и, ж. Рыбное жаркое. Камбалушки попадаут речные на уху, на жарёху. 3. Говорья — язык. В словаре И. С. Меркурьева слово отсутствует».

Для закрепления тем предлагаются тестовые задания, например:

1. Язык торгового общения поморов и норвежцев в XVIII–XIX вв. — это _____.
2. В региональной лексике Мурманской области есть заимствования из языков северных народов-соседей. Укажите, какие слова пришли из финского языка: а) фьорд, шнека, шхеры, б) килька, лосось, тундра, в) камбала, морж.
3. Какие особенности говоров севернорусского наречия совпадают с нормами русского литературного языка: а) оканье, б) взрывной звонкий заднеязычный, в) твердый [т] в глагольных окончаниях 3 лица, г) совпадение окончаний дат. и творит. падежей во мн. Числе.
4. Автор тематического словника «Лексика Кольского Севера» — это _____.
5. Какие особенности НЕ характерны для поморского говора: а) оканье, б) иканье, в) еканье, г) исконная мягкость звука [р].
6. К какой тематической группе относятся слова поморского говора *камаши, койбы, рокан, тоборки, упорки, шкары*: а) предметы быта, б) обувь, в) природные явления, г) рыбный промысел.
7. Как называют поморы залив Белого моря? _____.

В конце курса студенты могут либо написать реферат по проблемам филологической регионалистики или регионализации обучения русскому языку, либо разработать свой проект по лингвокраеведению и защитить его на зачетном занятии.

Практика показывает, что систематическая и целенаправленная работа по регионализации обучения филологическим дисциплинам в вузе направлена не только на совершенствование культуроведческой компетенции студентов, не только на расширение и углубление их знаний о родном языке и родном крае, но и на развитие личности, на воспитание патриотов своего Отечества, своей малой родины.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Добротина И. Н.* Формирование культуроведческой компетенции на уроках русского языка // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей X Международной научно-практической конференции. Т. 2. Симферополь: Изд-во Типография «Ариал», 2016. С. 118–122.

[2] *Новикова Т. Ф., Корнейко Е. А.* Особенности регионально ориентированной методической системы преподавания русского языка // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2015. № 6. С. 90–98.

[3] *Коренева Л. А.* Национально-региональный компонент предмета «русский язык» в школе: (содержание, пути реализации): автореф. дис. … канд. пед. наук / Институт общеобразовательной школы РАО. М., 1995. 19 с.

[4] *Коренева А. В., Девяткова Т. Н.* Проблемы регионально ориентированного обучения русскому языку в школе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 67.

Koreneva, A. V.

Murmansk Arctic University, Russia

REGIONALLY ORIENTED APPROACH TO TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES AT THE UNIVERSITY

The article substantiates the importance of regionally oriented teaching of linguistic disciplines at the universities of the Murmansk region. The results of the study allow one to state that the students have little idea of the language specifics of the Kola Arctic, have an insufficient level of knowledge of regionally marked vocabulary and the ability to use it in their own speech. The necessity of organizing systematic work aimed at the regionalization of teaching philological disciplines at the university is proved. The author offers some techniques and tasks that allow students to get acquainted with the specifics of the functioning of the Russian language in the Kola North and with the methods of conducting regional lessons.

Keywords: cultural competence; language education; regional component; Kola North; linguistic local history; philological regionalism.

Корчагина Елена Львовна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

ninakorchagina@yandex.ru

ТАКТИКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА УРОКАХ РКИ В ВЕК ИНФОРМАТИЗАЦИИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье рассматривается динамика деятельности преподавателя при реализации в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) параметров современной образовательной парадигмы в условиях информатизации и цифровизации в зависимости от формата урока: традиционного классного, традиционного с применением электронных средств обучения, дистанционного, гибридного. Обосновывается необходимость выбора и применения системы методических приёмов, релевантной каждому формату.

Ключевые слова: современная парадигма образования; методика обучения РКИ; взаимодействие субъектов процесса обучения; формат урока; методические приёмы.

Неожиданная повсеместная интервенция в 2020 году в образовательный процесс дистанционного формата в связи с пандемией коронавируса и практически полный отказ от данного формата после её окончания потребовал осмысления таких проблем, как:

1) способы и приёмы организации продуктивной деятельности обучающего в тесном взаимодействии с самостоятельной творческой учебной деятельностью второго субъекта обучения — учащихся;
2) возможность, необходимость, эффективность применения обучающим тех или иных методических приёмов в совокупности с упражнениями и заданиями;
3) эффективность и оптимальность применения электронных средств обучения иностранным языкам для решения конкретных методических задач.

Налицо изменение учебной ситуации, влияющее на взаимодействие партнеров учебного процесса (обучающего и обучаемых). В настоящее время наблюдается чрезмерная увлечённость большинства методистов техническими (электронными) средствами обучения и новыми технологиями, носящими, как правило, развлекательный характер в ущерб традиционным закономерностям, принятым в методике обучения РКИ. Между тем для комплексной реализации и достижения всех актуальных целей обучения иностранному языку (коммуникативных, образовательных, воспитательных, развивающих) требуется, прежде всего, внимание к содержательной стороне деятельности преподавателя, и лишь потом определение релевантных этому содержанию и условиям обучения средств, технологий и форм обучения. В свете постулатов ФГОС проблема взаимодействия субъектов процесса обучения решается через уточнение релевантных образовательным и методическим целям и задачам методических приёмов, предъявляемых системно на уроках разных форматов языковых упражнений, речевых и коммуникативных заданий.

Именно с этих позиций должны происходить динамические изменения в деятельности преподавателя, а также учебной деятельности ученика при овладении языком в современных условиях информатизации и цифровизации нашей жизни.

Известно, что социальный заказ общества привёл к замене традиционной образовательной парадигмы (ОП — совокупность теоретической и методической базы, определяющей конкретные действия педагога в различных видах образовательной деятельности в качестве руководства и образца действия) на современную, актуализируя цель формирования самостоятельной творческой личности, мотивированной к получению дальнейшего образования в течение всей жизни.

Современная ОП ориентирована на личную самоактуализацию и самодостаточность ученика. Личностно-ориентированный подход, при котором тип взаимодействия обучающего с обучаемыми приобретает форму сотрудничества, является отличительной чертой новой образовательной модели в эпоху информатизации общества. Обучающий призван давать новые знания и рекомендации, побуждать учащегося самостоятельно развивать его природный потенциал к овладению иностранным языком и развитию способностей. Изменение цели повлияло на процесс обучения в целом и на каждый урок в частности, изменяя деятельность его участников.

В дидактике понятия *процесс обучения* и *урок* являются одними из основополагающих. Конечная цель процесса обучении иностранному языку в настоящее время определяется как готовность обучаемого осуществлять межкультурную коммуникацию в разных жизненных ситуациях в соответствии с возникающими у него жизненными потребностями. Цель же урока как наименьшей структурной единицы процесса обучения — решение конкретной методической задачи (т. е. решение коммуникативной задачи вкупе с образовательной и педагогическими) на пути достижения конечной цели. Отсюда и урок при всей своей структурной прозрачности представляет собой не простую единицу учебного времени, а *сложную дидактическую систему* взаимосвязанных элементов, которые способствуют организации и осуществлению обучающей деятельности преподавателя наиболее оптимальным образом.

В данную дидактическую систему входят такие компоненты, как цель, (т. е. *стратегия обучения*, т. к. без цели невозможна никакая деятельность); соответствующее цели содержание (чему учить) и применяемые релевантные технологии и методические приёмы обучения (как учить), а также рациональные формы контроля и оценивания (что, с какой целью и как проверять), другими словами, отвечающая цели *тактика* работы преподавателя РКИ.

Появившиеся в век информатизации и цифровизации новые технические возможности на практике породили уроки разных форматов.

Наряду с *традиционными* аудиторными уроками, проводимыми при непосредственном контакте преподавателя с учеником/ учениками, востребованы уроки *дистанционные* (через платформы Zoom, скайп, Google Meet и т. п.), во время которых взаимодействие субъектов происходит опосредованно через экран монитора, что порождает у учащихся чувство полной независимости и свободы от происходящего по другую сторону экрана, убеждая их в возможности фрагментарного участия в общей работе и отвлечения от неё по разным поводам, в том числе и по причине неустойчивой технической связи, и в любой момент.

Участники дистанционного урока зачастую могут находиться не только в разных странах, но и в разных часовых поясах, что вносит свои коррективы в проведение занятия онлайн. Ещё одна проблема — усталость от неподвижного сидения перед экраном. Причём в этой ситуации нет привычного для традиционной классной формы урока взаимодействия не только между преподавателем и учащимися, но и между самими учащимися, группой и отдельным учеником, что, безусловно, влияет на активность учащихся и продуктивность их познавательной, мыслительной, учебной деятельности, развитие их умственного потенциала и творческих способностей. Ещё сложнее ситуация на уроках *гибридного* формата, когда часть учеников работает в непосредственном контакте с обучающим в аудитории, а часть — дистанционно. Есть и ещё более сложный вариант этого формата, когда и преподаватель работает дистанционно, а часть учащихся находится в аудитории. В этих ситуациях перед преподавателем прежде всего встают задачи удержания внимания обучаемых, выбора способов организации совместной работы всех участников, присутствующих на занятии офлайн и онлайн.

Также на первом плане находятся педагогические задачи формирования желания и умения работать самостоятельно, умения работать в команде, искать нестандартные решения коммуникативных задач. Особенности проведения уроков в новых форматах требуют от преподавателя много времени и сил на их подготовку. И это не просто овладение теоретическим знанием, а владение искусством организации взаимодействия всех участников процесса обучения в реальном времени.

Таким образом, сегодня кардинально меняется учебная ситуация, а её успешность напрямую зависит от правильной организации и осуществления взаимодействия обучающего и обучаемых.

В новых условиях и при новых целях обучения преподаватель выступает *менеджером*, *координатором*, *воспитателем* и *мотиватором*. Действительно, основной функцией деятельности преподавателя становится *управление* учебной деятельностью ученика посредством различных адаптационных программ, обеспечивающих ему личностно-индивидуализированный подход к овладению межкультурным общением на изучаемом языке. Использование адаптационных программ было не-

возможно в традиционной образовательной парадигме в силу их отсутствия. Однако и сегодня при проведении урока в традиционном формате это затруднительно, так как здесь акцент делается на групповой фронтальной работе, а не на индивидуальной. Подсказка индивидуального пути в овладении изучаемым материалом, нужного традиционного или электронного средства обучения, дополнительных к групповым упражнений и заданий по изучаемой теме входит в задачу преподавателя. Также проводится *координация* индивидуальной учебной деятельности и групповой.

Задачи *воспитания*: формирование желания непрерывно учиться; умений самостоятельного получения знаний; умений целеполагания; умения творческого решения коммуникативных задач, поиска нестандартных решений; умения работать в команде. В качестве *мотиватора* преподаватель выступает, если его действия направлены на формирование внутренней мотивации учащегося, которая, как известно, наилучшим образом интенсифицирует процесс обучения.

Следовательно, в рамках новой учебной ситуации меняются и функции преподавателя. Теперь он уже не столько исполняет функции транслятора знаний и контроля, а готовит учащихся к самостоятельному получению знаний, применению их в совместной деятельности с преподавателем и другими учащимися, помогает искать самостоятельно или при своей поддержке возможности для активной практики на изучаемом языке, в том числе с помощью интернета, социальных сетей, обучающих платформ.

Повышение эффективности деятельности обучающего связывается с тактикой обучения, под которой понимается система методических приёмов. Целесообразность рассмотрения методического приёма как структурной единицы тактики обучения обусловливается необходимостью подхода к процессу обучения как диалектическому единству, то есть рассмотрению обучающих действий преподавателя и учебных действий учащегося во взаимодействии, что делает этот процесс управляемым.

Методический приём является наименьшей обучающей единицей в деятельности преподавателя, призванной решить комплексно конкретную методическую и педагогическую (развивающую, воспитательную) задачи. Комплексный учёт всех целей и задач требует разработки особых форм презентации системы упражнений и заданий, включающей инструкции по выполнению действий по алгоритму и формирующей у учащегося установку на выполнение задания с определёнными параметрами и формой работы (с заявленной целью/ задачей или с самостоятельно поставленной учащимся, устно, письменно, в группе, в паре, индивидуально или при участии преподавателя и т. п.), с применением родного языка или языка-посредника или без них, с использованием различных средств наглядности, моделей, опор или без них и др.

Таким образом, система методических приёмов, сопровождающая систему упражнений и заданий и отражённая в установке к ним, выступает как абстрактная модель деятельности преподавателя, управляющей деятельностью обучаемого на уроке. В основу системы методических приёмов положена универсальность процесса обучения (ознакомление с новым материалом, языковая и речевая тренировка, коммуникативная практика, контроль), учитывающая процесс усвоения, и универсальность структуры урока (введение в языковую среду — речевая и фонетическая зарядка; активизация внимания и умственной деятельности учащегося — сообщение темы и цели урока; объяснение материала, или его тренировка, или практика, или контроль; подведение итогов урока, постановка ближайших задач).

С точки зрения обеспечения учебно-познавательной деятельности учащегося можно выделить 4 типа методических приёмов.

1. Цель — ознакомление учащихся с языковым, речевым и операционным материалом, т. е. с ориентировочной основой учебных действий (алгоритмами, правилами). Она включает разнообразные формы:

   а) презентации лексико- грамматических средств;
   б) ознакомления с правилами функционирования слов в речи;
   в) ознакомления с последовательностью осуществления речевых действий.

   Методические приёмы этой группы базируются на индуктивном или дедуктивном способе презентации материала, описательном или проблемном подходе к подаче материала. Специфичным для современной образовательной парадигмы является предварительное самостоятельное ознакомление учащегося с теорией (аналогично технологии «перевёрнутого класса»).

2. Цель — организация покомпонентной тренировки видов речевой деятельности с целью формирования автоматизированных навыков. Использование методических приёмов этой группы в современных форматах (традиционный урок с использованием ИКТ, дистанционный урок, гибридный урок, выполнение домашних заданий, самостоятельных и контрольных работ на обучающих платформах с автоматической проверкой) может значительно повысить эффективность работы в классе с преподавателем и сэкономить время для коммуникативной практики.

3. Цель — организация коммуникативной практики с целью развития умений решения коммуникативных задач в изменяющихся ситуациях.

4. Цель — контроль и оценка овладения навыками и умениями общения учащимися. Контролирующие методические приёмы обеспечивают и формирование навыков самооценки и самоконтроля у учащихся. Здесь себя хорошо зарекомендовали презентации, квесты, ролевые игры, а также тестовые технологии. Выполнение контролирующих действий целесообразно сегодня также на различных платформах с функцией автопроверки, что значительно экономит учебное время в аудитории.

Выступая в единстве всех функций, названные типы методических приёмов обеспечивают целостность тактики обучения иностранному языку, что наряду со сложностью и упорядоченностью является признаками системы. А системность — необходимое условие эффективности любой деятельности.

Только сам преподаватель может проследить, насколько разнообразны приёмы, которые он собирается применить. А это необходимо, чтобы не допустить монотонности урока, усталости работы мозга ученика, внести нужный для интенсивной учебной работы эмоциональный настрой, организовать работу в группе, в командах или в парах. Особенно это касается уроков дистанционных и гибридных. Об этом методисты говорили всегда, но только сейчас в условиях цифровизации образовательного процесса начинают появляться большие возможности для осуществления их ожиданий. И простым включением компьютера или переводом бумажного учебника в электронную форму в этом случае не обойтись.

Korchagina, E. L.

Lomonosov Moscow State University, Russian Federation

TACTICS OF THE TEACHER IN RFL LESSONS AT THE AGE OF INFORMATIZATION AND DIGITALIZATION

This article considers the dynamics of the teacher's activity in the process of teaching Russian as a foreign language (RFL) parameter of the modern educational paradigm in the context of informatization and digitalization, depending on the format of the lesson: traditional classroom, traditional e-learning, distance, hybrid. The necessity of selecting and applying a system of methodical methods relevant to each format is substantiated.

Keywords: modern paradigm of education; teaching methodology of RFL; learning goals and objectives; lesson format; interaction of subjects of the learning process; methodical technique.

Котикова Патимат Батыровна,
Норейко Лариса Николаевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

pkotikova@mail.ru; nor-larisa@yandex.ru

ОБ ОПЫТЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье рассматриваются возможности коррекции слухо-произносительных навыков на материале художественного фильма с использованием электронных ресурсов. Обсуждается эффективность и увлекательность данных форм работы. Предполагается, что использование аутентичного материала в сочетании с возможностями электронных ресурсов способствует более интенсивному вовлечению учащихся в процесс совершенствования языковых и речевых навыков. В статье описывается опыт работы с использованием игровой электронной платформы, позволяющей корректировать навыки и умения адекватного коммуникативного поведения в социально значимых ситуациях общения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; слухо-произносительные навыки и умения; языковая и коммуникативная компетенция; электронные ресурсы; аутентичный звучащий текст; социальный контекст общения.

На продвинутом этапе обучения РКИ актуализируется проблема коррекции слухо-произносительных навыков и умений студентов в аутентичных ситуациях общения. С этой точки зрения электронные ресурсы предоставляют широкие возможности выбора для работы звучащего текста с целью создания аутентичной языковой среды и ситуации общения.

Мы ставим перед собой задачу развивать способность дифференцировать воспринимаемые слова и звуки в потоке речи, выделять смысловые синтагмы, осуществлять осмысление содержания в социальном контексте.

Наши наблюдения подтверждают тот факт, что причиной коммуникативных неудач является недостаточная сформированность слухо-произносительных навыков, необходимых для восприятия и понимания звучащей речи в естественных условиях общения. По этой причине и возникает необходимость в аутентичных материалах, размещенных в электронной среде. При этом подчеркнем, что привычка воспринимать звучащую речь с опорой на печатный текст является отрицательным моментом в процессе формирования слухо-произносительных навыков.

Разнообразие аудиоматериала электронных ресурсов позволяет удовлетворить потребность в понимании речи разного темпа, разных вариантов ее фонетического и интонационного оформления различной степени языковой сложности.

Определим, какой уровень слухо-произносительных навыков и умений нам необходим для успешной коммуникации. Поскольку нас интересует коммуникативная сущность речемыслительного процесса аудирования, то наиболее точно она выражена в следующем определении: под аудитивной компетенцией понимается «способность определять

общую идею звучащего текста и имплицитно выраженный в нем смысл, различать эмоциональные состояния и значения высказываний, формулировать собственное отношение к услышанной информации»[1].

Говоря о компетенции в аудировании, необходимо заметить, что она формируется сложнее и длительнее других компетенций, поэтому работу по развитию соответствующих навыков целесообразно продолжать и на продвинутом этапе обучения РКИ. Восприятие звучащей речи, ее адекватное осмысление и интерпретация — сложный психолингвистический процесс, в котором отражается предшествующий языковой опыт, общий уровень развития студентов, объем их культурных знаний и аналитических способностей.

При прослушивании или просмотре аутентичного материала студенты часто испытывают затруднения в осмыслении интенций говорящего. А именно такой материал должен предлагаться для интерпретации на продвинутом этапе обучения РКИ. В связи с этим должны использоваться средства и приемы, позволяющие воссоздать естественную языковую среду и соответствующий этому социальный контекст общения. Напомним, что аутентичными принято считать тексты, которые являются реальным продуктом носителей языка[2].

В этих целях организуем подготовительный этап работы с аудиоматериалом. Это настроит аудиторию на восприятие звучащей информации, создаст необходимую для такой работы мотивацию.

С этой точки зрения, электронные ресурсы дают богатейший простор для выбора тем и сюжетов прослушивания и их дальнейшей обработки. Аутентичными, таким образом, будут тексты интервью, фрагменты фильмов, аудио и видеосюжеты на видеохостинге Rutube.

Наибольшую трудность будет составлять распознавание звуков в потоке речи, лексическо-грамматическое оформление сообщения, выделение синтагм и предложений.

Трудности понимания звучащей речи чаще всего связаны с неразличением глухих и звонких согласных, мягких и твердых звуков, неумением выделять синтагмы. Кроме этого, трудность представляют лексические, словообразовательные и интонационные особенности звучащей речи носителей языка. Поэтому такого рода трудности должны быть отработаны в заданиях до прослушивания предлагаемого фрагмента информации.

При использовании игровых платформ, например, Kahoot, мы учитываем уровень, интересы учащихся, а также их национальные особенности и предпочтения. Задания в игровой форме вносят разнообразие в занятие, повышают его эмоциональный фон, способствуют созданию соревновательной атмосферы. Живой языковой материал заданий дает возможность студентам использовать его в практике общения.

Приведем пример создания заданий на материале фильма «Москва слезам не верит». Электронная игровая платформа позволяет создавать

тестовые задания Quiz, где есть несколько вариантов выбора ответа, а также тестовые задания типа true/false («истинно или ложно»).

Игровые платформы такого типа позволяют организовать тестовые задания, где каждый студент играет за себя, либо можно организовать выполнение задания в командах, что более продуктивно и динамично. В этом случае у команд будет дополнительное время для обсуждения ответа.

Приведем пример задания, где каждый студент выполняет поставленную задачу самостоятельно. К каждому заданию прикрепляется звучащий материал. Сразу после выполнения каждого задания присваиваются баллы не только за правильность ответа, но и за скорость выполнения. В заданиях на тренировку слухо-произносительных навыков мы можем проверить фонетические навыки и умения студентов различать твёрдые и мягкие, звонкие и глухие согласные звуки. Такие задания также направлены на формирование навыков самоконтроля и самооценки.

Продемонстрируем это задание на примере.

1. Выберите слово, в котором вы слышите только твердые согласные:
   а) момент; б) кандидаты; в) комплекс; г) шашлык.
2. Выберите слово, в котором вы слышите три мягких звука:
   а) талантливый; б) знаменитый; в) слишком; г) получился.

В следующих заданиях отрабатывается навык различать звонкие и глухие согласные звуки, например:

3. Выберите слово, в котором вы слышите только звонкие согласные звуки:
   а) жизнь; б) должность; в) хорошо; г) абсолютно.
4. Выберите слово, в котором звук [Б] звучит как глухой [П]:
   а) боялся; б) абсолютно; в) быть; г) больше.

Цель следующего задания — развитие у иностранных студентов навыка и умения различать интонационные конструкции (ИК), а также формирование произносительных навыков в области ритмической организации слова и интонации. В этом задании проверяется понимание интенций на слух: вопрос — переспрос, нейтральный вопрос, вопрос — удивление; выражение согласия или несогласия. Приведем примеры:

5. Выберите правильный ответ: какую интенцию передает реплика:
   — Вы это серьёзно?
   а) нейтральный вопрос; б) вопрос — удивление.

На заключительном этапе работы после просмотра видеосюжета предполагается закрепление навыков употребления новой лексики. Эти игровые задания мы предлагаем выполнять коллективно в командах. Это особенно актуально при дистанционном обучении, когда у студентов отсутствует живое общение. Задания могут выполняться в формате true/false («истинно или ложно») либо в форме вопросов.

Приведем пример игрового теста на семантизацию ключевых единиц, определяющих особенности развития диалога. Продемонстрируем этот тип заданий на следующих примерах:

6. Как вы понимаете значение выражения «за мной подарок»?
   а) подарок вручат позже; б) подарок спрятан за спиной.
7. Как вы понимаете значение выражения «комплекс неполноценности»?
   а) неуверенность человека в себе; б) убежденность в своей правоте.

В следующем задании мы проверяем понимание цели и мотива говорящего, характер его отношения к предмету речи и адресату. Это задание мы предлагаем провести классическим способом, где каждый играет за себя. Этот способ проверки достаточно эффективен, так как дает возможность студенту увидеть свой личный результат, а преподаватель, учитывая сделанные ошибки каждым студентом, может скорректировать работу над ними.

Работу на понимание смысла предложенного фрагмента можно организовать в формате теста, представляющего собой множественный выбор. Приведем пример такого задания:

8. Посмотрите фрагмент «Пикник» из фильма «Москва слезам не верит» и выберите правильный вариант ответа к каждому из заданий.
1. Героев связывают:
   а) родственные отношения; б) общие интересы и взгляды;
   в) дружеские отношения.
2. Герои обращаются друг к другу:
   а) эмоционально; б) вежливо; в) фамильярно.

Применению электронных платформ как средству индивидуальной и групповой активизации формирования и проверки языковых навыков посвящен ряд статей[3].

Электронные приложения, в частности, Kahoot, рассматривают и как один из способов повышения мотивации учебной деятельности на уроках иностранного языка[4]. Все эти работы посвящены использованию интернет-сервиса Kahoot при создании игрофицированной образовательной среды на уроках английского языка в школе. Однако источники, посвященные использованию данного электронного ресурса в вузе в практике преподавания русского языка как иностранного, нам не встречались.

Мы считаем, что одним из достоинств электронного ресурса Kahoot является возможность сохранить полученные результаты студентов для дальнейшего анализа преподавателем. Это дает преподавателю возможность пересмотреть содержание и представление учебного материала, выявить слабые места в языковой компетенции студентов. Кроме того, в Kahoot есть возможность использовать режим Ghost mode, который дает возможность студенту после неудачно выполненного теста пройти его еще раз, но уже с учетом результатов первого выполнения. Таким образом, Kahoot выявляет уровень знаний обучающихся между первым игровым тестом и всеми последующими. Кроме того, использование на занятиях Kahoot позволяет интенсифицировать учебный процесс: открывается возможность задать 10 из 10 вопросов каждому студенту в отличие от линейного опроса при работе в аудитории.

Наш опыт показывает, что результаты исходного и конечного тестирования позволяют говорить, что учащиеся демонстрируют улучшение владения навыками аудирования, а также лексико-грамматическими навыками. Когда все тестовые задания решены, студенты видят на экране свои результаты. На этом этапе преподаватель может провести анализ успешности выполнения заданий. Студентам предлагается оценить тест по пятибалльной шкале, выразить свое отношение к результатам, оценить соответствие теста изученным темам/материалам.

Полагаем, что наряду с существующими традиционными методами обучения русскому языку как иностранному, игровая форма обучения является эффективным методическим приёмом активизации учебного процесса. При дистанционном формате обучения она может быть весьма полезна.

Опираясь на внеучебные интересы студентов (развлечения, путешествия, видеоигры), можно отобрать тот материал, который, скорее всего, привлечёт внимание учащихся. Как известно, причиной снижения эффективности усвоения языкового материала является однообразие форм учебной работы и отсутствие интереса к предлагаемому материалу. Мы провели анкетирование студентов об их мнении о результатах обучения с применением электронных ресурсов для совершенствования навыков понимания звучащей аутентичной речи. Результаты этого свидетельствуют об эффективности применения игровой платформы Kahoot как средства обучения и проверки сформированности языковых навыков.

Таким образом, применение анализируемых электронных ресурсов позволяет осуществлять комплексную работу по распознаванию звуков и слов в потоке речи, пониманию значения лексических единиц в контексте общения, осмыслению значимой информации и способов ее интерпретации. Использование аутентичных материалов позволяет сформировать у студентов представление о современном состоянии русского языка и контекстов употребления языковых средств.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Федотова Н. Л.* Методика преподавания русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2013. 192 с.

[2] *Гончар И. А.* Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Вып. 4. 2011. С. 118–120.

[3] *Пак Л. Е., Данилина Е. К.* Азимут научных исследований: педагогика, психология. Т. 8, № 3 (28). 2019. С. 199–210; *Царев Р. Ю.* Применение KAHOOT при геймификации в образовании // Международный журнал перспективных исследований. Т. 7, № 1. 2017. С. 198–208.

[4] *Скрынник Е. С., Караваева А. А.* Приложение Kahoot! как один из способов повышения мотивации учебной деятельности на уроках иностранного языка // Городской методический журнал. 2019. № 1(21). С. 43–49.

Kotikova, P. B.; Noreiko, L. N.

Lomonosov Moscow State University, Russia

ON THE EXPERIENCE OF USING ELECTRONIC RESOURCES AT THE ADVANCED STAGE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TRAINING

The article discusses the possibilities of correcting auditory skills based on the material of a feature film using electronic resources. The effectiveness and fascination of these forms of work are discussed. It is assumed that the use of authentic material in combination with the capabilities of electronic resources contributes to a more intensive involvement of students in the process of improving language and speech skills. The article describes the experience of using an electronic gaming platform that allows you to adjust the skills and abilities of adequate communicative behavior in socially significant communication situations.

Keywords: Russian as a foreign language; auditory-pronouncing skills and abilities; language and communicative competence; electronic resources; authentic sounding text; social context of communication.

Кочарян Марина Ашотовна,
Петросян Лиана Вячеславовна

Российско-Армянский университет, Армения

marina.kocharyan80@gmail.com; lipetrosian@gmail.com

РОЛЬ СКАФФОЛДИНГА В ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

Статья посвящена рассмотрению роли скаффолдинга в проблемно-ориентированном обучении РКИ. Проблемный подход к обучению является актуальным в современную эпоху, поскольку позволяет развивать не только когнитивные, но и метакогнитивные компетенции. Сложности реализации проблемного подхода в обучении связаны как с выбором проблемы для конкретной аудитории, так и с возрастными, психологическими особенностями студентов. Авторы предлагают в качестве решения данных проблем на этапах проблемного обучения использовать скаффолдинг.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; проблемно-ориентированное обучение; скаффолдинг; контентно-ориентированное обучение; навыки XXI века.

Основные стратегии и цели преподавания РКИ на современном этапе находят свое воплощение в новой образовательной парадигме, в которой студент — это центральная фигура учебного процесса. В условиях различных общественных преобразований обучение в XXI веке не может идти отдельно от происходящих в мире общих тенденций и требований, которые предъявляются к будущим специалистам. И это прежде всего обучение так называемым «мягким навыкам», которые предоставляют современному студенту возможности для успешной коммуникации, сотрудничества, развития креативного и критического мышления, умению самостоятельно преодолевать трудности и решать возникшие задачи на протяжении всей жизни.

Следовательно, преподавателям необходимо мотивировать студента не только к изучению языка, но и к поиску решений проблем с помощью изучаемого языка. В связи с этим считаем, что введение проблемно-ориентированного обучения на занятиях по РКИ может стать связующим звеном между проблемой реального мира и миром изучаемого языка.

Обращаясь к методам проблемного обучения, подчеркнем, что при богатой теоретической базе исследований[1], практическое воплощение данной технологии в различных трудах и методических разработках отличается достаточным разнообразием. Суть проблемного обучения понимается по-разному и находит свое отражение в самых различных формах. В современной методике эффективность методов проблемного обучения зачастую определяется уровнем заложенной в нем проблемности. Именно процесс решения проблемы содержит в себе большой потенциал с точки зрения развития необходимых компетенций студентов.

Эффективность учебной деятельности и активизация мыслительных процессов напрямую зависят от возрастных и психологических особен-

ностей современных учащихся. Наблюдения за работой и поведением студентов показали, что наряду с лидирующими, активными и пассивными учащимися можно выделить еще один психотип, так называемый «апатичный» тип студентов, представители которого проявляют равнодушие к учебному процессу, десоциализируются и замыкаются в цифровом мире. Несмотря на то, что проблемное обучение ориентировано на решение реальных задач, приводит к повышению эффективности обучения, развивает как когнитивные, так и метакогнитивные навыки, необходимые любому человеку вне зависимости от конкретной дисциплины, практика показывает, что не всегда аудитория автоматически вовлекается в процесс поиска решения проблемы. Именно поэтому использование скаффолдинга представляется одним из продуктивных способов преодоления данного затруднения.

Зачастую при обучении грамматике студенты плохо запоминают и усваивают материал, что затрудняет их выход в коммуникацию. Следовательно, встает вопрос в использовании эффективных стратегий, которые преодолевали бы блокирование информации у студента и способствовали продвижению к цели урока и выходу в свободную ситуацию говорения. Основной акцент в этом случае ставится на выбор темы: ресурсная база урока должна быть интересной и в то же время потенциально богатой в языковом плане, чтобы поддержать задачу. Кроме того, тема может и должна стать ресурсом для серии разных видов деятельности на уроке. Каждый этап в структуре подобного урока призван формировать у студента компетенции, соответствующие учебным целям. При поиске решения учащиеся могут испытывать разочарование, неуверенность и беспокойство, потому что им предлагается решить проблему с помощью знаний, которые выходят за рамки их возможностей и способностей, что может привести к неудаче. Поэтому наиболее эффективное обучение происходит в том случае, если мы даем новую трудную задачу и при этом предоставляем высокий уровень поддержки, то есть обеспечиваем студентов такой опорой, которая поддерживала бы их зону ближайшего развития.

Для того чтобы процесс обучения протекал эффективно, студент должен решать задачи, уровень сложностей которых выше его уровня компетенции. Таким образом, придерживаясь мнения Л. С. Выготского о том что «только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития»[2], мы подходим к преподаванию и обучению с точки зрения предугадывания и развития необходимых навыков будущего.

Так как обучение — это социальный процесс, мы считаем, что студент, включенный в социальное взаимодействие и диалог посредством скаффолдинга, в состоянии самостоятельно и с пониманием решать поставленную проблему[3]. А роль преподавателя заключается в моделировании ситуации вокруг определенной проблемы, создании среды для

сотрудничества, «рефлексивного диалога» и поиска смысла посредством языка[4]. Понимание того, в каких рамках студенты будут решать задачи при помощи конкретных инструкций, помогут преподавателю создать среду для развития необходимых знаний и навыков. Используя скаффолдинг, преподаватель должен играть активную роль в том, чтобы сделать наглядным и эксплицитным изучаемый материал, сфокусировать внимание на важных узловых моментах, объяснить студентам используемые стратегии для решения проблемы в рамках конечных образовательных целей[5].

В рамках предложенного нами подхода был разработан и проведен урок по теме «Мы есть то, что мы едим». Рабочие группы были неоднородными по уровню владения русским языком (от A2 до B2). Время проведения урока — 2 академических часа. В конце данного занятия студенты должны были представить результаты исследования перед аудиторией. Урок состоял из определенных этапов проблемного обучения. Для каждого этапа преподавателем были разработаны четкие инструкции для студентов, работающих в командах, что отвечает требованиям скаффолдинга.

Первый этап занятия включал в себя применение так называемого приема «яркое пятно»: студентам предлагалось поэтапное рассмотрение фрагментов картины. При этом студентам выдавались таблицы, содержащие конструкции сравнения. Каждый раз преподаватель предлагал студентам после просмотра фрагмента картины обсудить в группе, на что похоже данное изображение и составить предложения по образцам в таблице. На следующем этапе шло обсуждение и сравнение составленных предложений, после чего студентам было предложено самостоятельно ознакомиться со следующим рабочим листом, который содержал различные деформированные предложения по теме. Студенты должны были восстановить их, используя изученный самостоятельно по инструкциям грамматический материал. На основании изученного лексического и грамматического материала студенты формулировали проблемы по теме. На следующем этапе преподаватель просил учащихся подумать в группах и предложить решения данных проблем.

Следующим шагом явилась демонстрация фотографий фруктов и овощей. Студентам нужно было угадать, на что и почему похож тот или иной фрукт или овощ, используя изученные сравнительные конструкции. После просмотра изображений студенты выдвинули гипотезу: «Если какой-то фрукт или овощ похож на определенный орган человека, то это доказывает их пользу для здоровья данных органов». Заданием для последнего этапа урока было самостоятельно исследовать данный вопрос в команде и подтвердить или опровергнуть выдвинутую гипотезу. Результаты исследования представлялись в устной форме перед аудиторией.

Анализ результатов проведенного нами экспериментального занятия показал, что использование скаффолдинга в проблемном обучении позволяет говорить о том, что во время занятия уменьшается когнитивная нагрузка за счет систематизации, организации и хранения знаний, что создает благоприятную ситуацию для обучения. Сокращается количество отвлекающих факторов: все члены команды активно задействованы в решении проблемы, а гаджеты используются только в учебных целях для поиска информации.

Студенты, владеющие русским языком на более высоком уровне, справляются с некоторыми проблемами быстрее. Однако положительным фактом является то, что не остаются в стороне и вовлекаются в решение проблемы студенты с более низким знанием языка, которые могут участвовать в обсуждениях с помощью рабочих материалов, поддерживающих решение задач.

Механическое деление учащихся на группы не гарантирует эффективного совместного обучения. Данную проблему можно решить за счет создания команды по смешанному типу, в которую войдут студенты разных уровней владения языком.

Уровень владения русским языком непосредственно влияет на процесс решения проблемной ситуации и приводит к тому, что студенты, сталкиваясь с одной и той же проблемой, предлагают различные гипотезы по ее решению. В результате, если одна группа работает только на уровне решения конкретной проблемы в рамках заданных задач, то другая использует навыки более высокого уровня — предлагает анализ и оценку данной проблемы.

Применение скаффолдинга показывает высокий результат в тех группах, где уровень исходных знаний и навыков учащихся ниже, что подтверждает теорию о зоне ближайшего развития.

Результаты проведенного анкетирования в рамках исследования показали, что:

1) проблемная тема актуальна, интересна и полезна с точки зрения изучения русского языка;
2) во время занятия происходит развитие не только предметных, но и метапредметных компетенций (коммуникативные и ораторские навыки, взаимосотрудничество в команде, уважение мнения других, управление временем, грамотный и самостоятельный поиск и отбор информации, навыки презентации полученных результатов и др.);
3) использование опорных конструкций и целенаправленных вопросов, инструкций преподавателя облегчает понимание и запоминание грамматического, лексического материала;
4) предоставляемые преподавателем на каждом этапе решения проблемной ситуации четкие инструкции позволяют снять затруднение в решении задач.

Применение скаффолдинга требует от преподавателя владения сложными навыками и во многом зависит от его знаний и опыта. Именно поэтому можно говорить о скаффолдинге самого преподавателя, исполь-

зующего данный подход в качестве опоры и поддержки при организации и проведении учебного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Проблемное обучение: прошлое, настоящее. будущее: коллективная монография / под ред. Е. В. Ковалевской. В 3 кн. Кн. 1. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. 300 с.

[2] *Выготский Л. С.* «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» // Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. С. 6.

[3] *Wood D., Bruner J. S., Ross G.* The role of tutoring in problem solving // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1976. Vol. 17 (2). P. 89–100.

[4] *Gray B.* Accelerating the Literacy Development of Indigenous Students. Darwin: CDU Press, 2007. 55 p.

[5] *Axford B., Harders P.* Scaffolding literacy: an integrated and sequential approach to teaching reading, spelling and writing. ACER Press, 2009. P. 17–18.

Kocharyan M. A.; Petrosyan L. V.

Russian-Armenian University, Armenia

THE ROLE OF SCAFFOLDING IN PROBLEM-BASED LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is dedicated to a survey of the role of scaffolding in the problem-based learning of Russian as a foreign language. A problem-based approach to the study is relevant to the modern era, in that it allows the development not only of cognitive but also meta-cognitive competencies. The complexities of implementing a problem-based approach to study, as with the choice of problem for a specific audience, are also linked with the age related, psychological specificities of students. The authors suggest the use of scaffolding in the role of solution to the given problems at the stages of problem-based learning.

Keywords: Russian as Foreign Language; problem-based learning; content-based learning; scaffolding; 21st century skills.

Краснокутская Надежда Владимировна

Московский государственный технологический университет «СТАНКИН», Россия

N.Krasnokutskaya@stankin.ru

О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ ИЗБЕГАНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ И СПОСОБАХ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

Внеаудиторная деятельность в вузе способствует всестороннему развитию иностранных учащихся. Однако, существуют причины, мешающие иностранным студентам включиться во внеучебную работу. Основными из них являются стеснение, отсутствие опыта, недостаток времени или интереса. В настоящей статье мы предлагаем некоторые способы преодоления данных трудностей: поощрение, опора на положительный опыт других учащихся, помощь преподавателей, включение элементов внеаудиторной работы в учебные занятия.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; внеаудиторная воспитательная работа; воспитательные мероприятия; развитие коммуникативных навыков; языковой барьер.

Внеаудиторная деятельность прочно закрепилась в сознании многих преподавателей и учащихся как работа легкая, веселая, расслабленная. В самом деле, кажется намного более интересным участвовать в театральных постановках, приходить на заседания разговорного клуба или обсуждать просмотренные фильмы, чем делать грамматические упражнения, писать диктанты и разбирать сложные тексты.

Первое, что сразу привлекает внимание в исследованиях, отражающих опыт наших коллег при организации внеаудиторной воспитательной работы, это то воодушевление, с которым они описывают процесс такой деятельности[1]. Невозможно усомниться в том, что иностранным учащимся действительно нравится участие в учебных экскурсиях и праздниках, «походы» в музеи и театры, самостоятельная творческая деятельность. На память о таких мероприятиях у студентов остаются поделки и рисунки, фотографии и видеоматериалы, а самое главное — положительные эмоции и интересный опыт. Не вызывает сомнений и тот факт, что в спокойной, расслабленной обстановке инофонам легче преодолеть языковой барьер, а в процессе игры или иной творческой активности они получают столь необходимую мотивацию для общения на русском языке[2]. Кажется, еще немного, и «скучные» традиционные формы работы будут отменены, а на смену им придет приятное времяпровождение в атмосфере кружка по интересам или разговорного клуба.

В этом смысле внеаудиторная деятельность вполне согласуется с личностно-деятельностным подходом, при котором большое внимание уделяется личности ученика, учитываются его потребности и интересы, индивидуальные особенности и предшествующий опыт[3]. Однако здесь возникает новая проблема: интересно ли условному ученику занимать-

ся разучиванием стихотворений или написанием эссе в то время, которое он привык считать свободным от уроков? Согласится ли он поехать на экскурсию в свой выходной день? Пойдет ли он на встречу разговорного клуба, если со своими друзьями он может пообщаться с помощью языка-посредника?

Таким образом, мы приходим к неизбежному противоречию: внеаудиторная работа, как правило, становится занимательной тогда, когда студенты уже полностью в нее погружены или когда они представляют результаты своего труда на концерте, вечере или конкурсе. Однако вначале те же самые студенты могут проявлять довольно мало энтузиазма, а иногда даже наотрез отказываться от участия в каких-либо «активностях». Причин этому может быть несколько, и здесь мы попытаемся обозначить самые, на наш взгляд, распространенные и предложить некоторые способы преодоления пассивного поведения учащихся.

Стеснительность. Привыкшие к обществу сокурсников и преподавателя иностранные студенты могут чувствовать себя неловко в незнакомой обстановке. Новички часто стесняются незнакомых людей, беспокоятся из-за ошибок в своей речи, боятся выглядеть глупо по причине незнания правил и норм, принятых в новом месте. Дополнительным фактором стресса будет участие в мероприятии носителей русского языка (школьников, студентов, других преподавателей). Таким образом, внеаудиторная работа может вызывать у студентов тревогу и волнение вместо ожидаемых положительных эмоций.

Страх сцены. Мы посчитали нужным выделить страх сцены в отдельный пункт несмотря на то, что во многих случаях он непосредственно связан с застенчивостью учащихся. Как показывает наш опыт, большинство иностранных студентов не имеет навыка публичных выступлений, поэтому даже активные и общительные учащиеся могут отказаться от участия в концерте или фестивале лишь потому, что у них нет соответствующего опыта. Многим студентам кажется, что для выступления на сцене необходимо обладать талантом или какими-то выдающимися достоинствами, даже если это сцена актового зала университета. Как мы заметили, самое распространенное объяснение причины, по которой учащиеся отказываются от участия в концерте или фестивале, звучит следующим образом: «К сожалению, у меня нет таланта».

Нехватка времени. Студенты-иностранцы, как правило, отлично понимают, что любая внеаудиторная работа — это прежде всего работа. Для участия в каком-либо конкурсе нужно подготовиться: выучить стихотворение, песню или танец, написать эссе или статью, сделать фотографии или рисунки. Экскурсия или туристическая поездка, посещение театра или музея может занять целый день. Обладающие практическим складом ума студенты сразу же определяют количество времени и усилий, необходимых на подготовку к такому мероприятию, и отказывают-

ся от участия в нем, посчитав более эффективным потратить свою энергию на выполнение домашних заданий и самостоятельные занятия.

Отсутствие интереса. К сожалению, не все виды внеаудиторной работы интересны иностранным учащимся. Наши коллеги также отмечают, что не каждому нравится посещение музеев и театров, не все увлекаются чтением художественных произведений и концертами российских исполнителей[4]. Мотивировать студентов заниматься в свободное время тем, что им неинтересно, представляется почти невыполнимой задачей, не говоря уже о том, что одно из основных требований, предъявляемых к подобным мероприятиям, это добровольное участие[5]. Конечно, интерес может возникнуть уже в процессе вовлеченности в общее дело, но случается это, к сожалению, не всегда.

Таковы, на наш взгляд, основные причины отказа иностранных студентов от участия во внеаудиторной деятельности. Несомненно, в каждом конкретном случае к ним могут присоединяться и другие: конфликты с преподавателем или однокурсниками, неуспехи в учебе, индивидуальные особенности учащихся, наконец, недостаточное количество или даже отсутствие какой-либо внеаудиторной деятельности в вузе. Все эти или подобные причины могут отрицательно сказываться на активности иностранных студентов во внеурочное время, существенно ограничивая или полностью подавляя ее. Но каковы бы ни были причины «пассивности» учащихся, преподавателям приходится искать эффективные способы вовлечь их во внеаудиторную деятельность.

Ниже мы выделим приемы, которые могут помочь заинтересовать иностранных студентов внеаудиторной работой. Эти приемы, основанные на нашем личном опыте, а также опыте наших коллег из Московского государственного технологического университета «СТАНКИН», не являются универсальными, однако могут быть изменены или дополнены в зависимости от условий обучений, студенческой аудитории и других обстоятельств.

Поощрение. Поощрение является, пожалуй, наиболее действенным методом влияния на иностранных (и не только) учащихся. Даже если внеаудиторное мероприятие не предполагает награждения студентов, преподаватель может подготовить символические подарки для его участников. Отличными сувенирами на память могли бы стать открытки, совместные фотографии, видеозаписи, грамоты и сертификаты (пусть даже шуточные). Все эти совершенно бесполезные с практической точки зрения предметы становятся для учащихся аналогом оценки своего труда, полученной от преподавателя, а сама церемония награждения подводит итог внеаудиторному мероприятию и надолго остается в памяти студентов. Если же речь идет о вполне официальных грамотах и сертификатах, то их ценность тем более не вызывает сомнений: с помощью этих документов, подтверждающих активное участие в жизни универ-

ситета, иностранцы могут повысить свои шансы при поступлении в вуз (здесь мы говорим о студентах подготовительного факультета), подаче заявления на грант, устройстве на работу.

Ориентация на положительный опыт других студентов. Как правило, иностранных студентов намного легче привлечь к участию в каком-либо мероприятии, если кто-либо из их друзей или однокурсников занимался этим раньше. В таком случае новички могут положиться на опыт тех, кто уже проявил себя во внеаудиторной работе. Здесь могут быть весьма полезны встречи с участниками ранее проведенных мероприятий, их отзывы, фотографии, видеозаписи. Обсудив со своими «предшественниками» стоящие перед ними задачи, поделившись своими страхами и вооружившись их советами, иностранные студенты почувствуют себя более уверенно и настроятся на новый вид работы.

Поддержка преподавателя. Кажется излишним упоминание об обязательной включенности в процесс внеучебной работы преподавателя. Его участие, поддержка и помощь предполагаются как бы «по умолчанию». Тем не менее, отношение преподавателей к внеаудиторной деятельности может быть неоднозначным: полноценной включенности в воспитательную работу со студентами мешает как загруженность в учебное время, так и отношение к университетским мероприятиям как к чему-то излишнему, необязательному. Равнодушие и безынициативность, проведение внеаудиторных мероприятий «для галочки» сразу же становятся очевидными для иностранных учащихся. В этом случае студенты или вовсе перестают стараться и охладевают к какой-либо внеурочной деятельности, или же среди них выделяется группа активистов, которые становятся постоянными участниками всех мероприятий, в то время как на долю остальных выпадает роль зрителей. По нашему мнению, во время внеаудиторной работы роль преподавателя становится еще более значимой: помощь в подготовке творческих работ и концертных номеров, посещение репетиций, поддержка и поощрение участников мероприятия несомненно способствуют успехам иностранных учащихся в новой для них деятельности.

Включение элементов внеаудиторной работы в аудиторные занятия. Иностранным учащимся будет намного легче включиться в процесс внеаудиторной деятельности, если они подготовятся к ней в учебное время. Введение в учебный процесс таких видов работы, как групповая дискуссия, обсуждение прочитанного, создание презентаций и творческих работ, разыгрывание сценок, способствует развитию навыков и умений, необходимых для участия во внеаудиторной деятельности. Ознакомившись с новыми видами работы, студенты смогут намного быстрее адаптироваться к процессу внеурочной деятельности, почувствуют себя увереннее во время внеучебных мероприятий.

Подводя итог всему сказанному, добавим, что внеаудиторная работа предлагает много возможностей для всестороннего развития иностран-

ных учащихся и значительно обогащает их студенческую жизнь. Мы полностью согласны с нашими коллегами в том, что участие в конкурсах и концертах, посещение встреч разговорного клуба, поездки и экскурсии развивают творческий потенциал иностранных студентов, способствуют закреплению языковых и речевых навыков и умений, повышают уверенность в своих силах[6]. В то же время студенты не всегда реализуют свои возможности во внеучебной деятельности по ряду причин, некоторые из которых мы назвали выше. При вступлении на путь внеаудиторной «активности» иностранным учащимся приходится бороться с собственной ленью и неуверенностью, преодолевать коммуникативный барьер, обусловленный недостаточным знанием русского языка, тратить время и энергию на выполнение заданий, которые на первый взгляд не несут какой-либо практической пользы. Здесь особенно важна помощь и поддержка преподавателей кафедры, вовлеченность студенческого профсоюзного комитета и деканата.

Мы считаем, что без активного участия преподавателей, непосредственной заинтересованности администрации вуза, поддержки со стороны международного отдела, внимания к студенческим мероприятиям пресс-службы университета внеучебная работа в принципе невозможна или существенно ограничена. По нашему мнению, внеаудиторная деятельность не должна восприниматься как нечто необязательное и противопоставляться «серьезным» учебным занятиям, напротив, внеучебная активность иностранных студентов повышает их академическую успеваемость, способствует личностному и профессиональному развитию, существенно разнообразит студенческую жизнь и, несомненно, повышает в их глазах престиж учебного заведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Надха С. Э.* Разговорный клуб как особый вид учебной деятельности в преподавании РКИ базового уровня // Наука и школа. 2019. № 2. С. 145–151.

[2] *Дмитриева Д. Д.* Влияние внеаудиторной воспитательной работы на интенсификацию обучения русскому языку как иностранному (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2022. Т. 11. № 3 (30). С. 9–12.

[3] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. С. 154.

[4] *Злобина Ю. И., Сорокина М. О.* Оценка эффективности различных видов внеучебной деятельности в процессе обучения РКИ // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 99.

[5] *Чиркова В. М.* Развитие творческого потенциала студентов, изучающих русский язык как иностранный // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 96.

[6] *Дмитриева Д. Д., Рубцова Е. В.* К вопросу о внеаудиторной воспитательной работе с иностранными студентами-медиками в процессе обучения русскому языку (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ) // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 33–36.

Krasnokutskaya, N. V.

Moscow State Technological University STANKIN, Russia

ABOUT SOME REASONS FOR AVOIDING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES BY FOREIGN STUDENTS AND WAYS TO OVERCOME IT

The author argues that extracurricular activities at the university contribute to the comprehensive development of foreign students. However, there are reasons that prevent foreign students from engaging in extracurricular work. The main ones are shyness, insufficient experience, lack of time or interest. In this article, the author proposes some ways to overcome these difficulties: encouragement, reliance on the positive experience of other students, teacher's support, the inclusion of elements of extracurricular work in the classroom.

Keywords: Russian as a foreign language; extracurricular educational work; educational activities; development of communication skills; language barrier.

Криницкий Олег Григорьевич,
Смирнова Татьяна Владимировна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

oleg_krinitski@mail.ru; smyrnanova2.0@gmail.com

ТЕСТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ УРОВНЯ ТРКИ-IV/C2: К ВОПРОСУ О РЕНОВАЦИИ ФОРМАТА

В статье рассматривается вопрос обновления формата Теста по русскому языку как иностранному уровня ТРКИ-IV/C2. За почти три десятилетия существования системы ТРКИ структура теста на данный уровень не изменялась и не корректировалась, несмотря на значительные перемены в реалиях, специфике преподавания русского и других языков и аудитории ТРКИ. Авторы выделяют задания, которые нуждаются в пересмотре и отмечают основные проблемы, которые необходимо решить в ходе реновации структуры теста уровня ТРКИ-IV/C2.

Ключевые слова: Тест по русскому языку как иностранному; ТРКИ; типовые тесты; ТРКИ-IV/C2; обновление; реновация.

Тест по русскому языку как иностранному (ТРКИ) был впервые представлен в начале 1990-х годов. Описание системы ТРКИ опубликовано в таких документах, как типовые тесты для Элементарного (ТЭУ/A1), Базового (ТБУ/A2), Первого сертификационного (ТРКИ-I/B1), Второго сертификационного (ТРКИ-II/B2), Третьего сертификационного (ТРКИ-III/C1) и Четвертого сертификационного (ТРКИ-IV/C2) уровней, а также стандартов, требований и лексических минимумов для уровней от ТЭУ/A1 до ТРКИ-III/C1 включительно. Уровни ТРКИ соответствуют Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR). На сегодняшний день стало очевидно, что система ТРКИ нуждается в обновлении, в частности необходимо пересмотреть типы тестовых заданий и разработать задания, актуальные по структуре, коммуникативным задачам и содержанию[1]. Центром языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета за почти три десятилетия работы был накоплен опыт, который, как мы полагаем, будет полезен в работе по реновации заданий ТРКИ. В данной статье мы бы хотели рассмотреть наиболее сложный с точки зрения описания уровень — ТРКИ-IV/C2.

Типовой тест ТРКИ-IV/C2 был издан в последний раз в 1999 году и с тех пор не корректировался. Однако Общеевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR), с учетом которых разрабатывались сертификационные тесты по иностранным языкам в Западной и Восточной Европе и за их пределами, были изданы позже, в 2001 году. Это означает, что, хотя бы исходя из этих данных, его необходимо пересмотреть на предмет соответствия дескрипторам CEFR. Мы полагаем, что коммуникативные задачи и структуру заданий в настоящее время можно считать устаревшими. Необходимо помнить, что языковое тестирование представляет собой глобальный процесс, а не просто отдельные экзамены по разным языкам, так как оно основано на общих принципах CEFR

и его предназначение — подтверждение уровня владения иностранным языком для применения языка в различных странах. Наше внимание обращено именно на типовой тест, поскольку он является эталонным изданием как для тестирующих организаций, так и для преподавателей РКИ, которые готовят учеников к тестированию, и для составителей учебных пособий, так как иных стандартизирующих документов по данному уровню владения языком не существует. Отметим, что для уровня ТРКИ-IV/C2 отсутствуют требования и лексический минимум, что затрудняет подготовку к тестированию и, возможно, является причиной острой нехватки учебных пособий для данного уровня. Так, популярные учебные пособия «В мире людей» и др., созданные для подготовки к ТРКИ-II и ТРКИ-III, могли бы иметь логичное продолжение линейки изданий в виде пособия для подготовки к ТРКИ-IV. Именно такая практика наблюдается в пособиях для подготовки к экзаменам по другим иностранным языкам (английский, немецкий). Нельзя не заметить, что уровень ТРКИ-IV/C2 представлен в «Программе по русскому языку как иностранному»[2], но это издание предназначено в первую очередь для разработки учебных курсов и организации процесса обучения, что представляет собой несколько иные задачи, чем стандартизация ТРКИ.

За десятилетия существования системы ТРКИ в жизни общества, а также в преподавании РКИ произошли значительные перемены, в числе которых можно назвать географическое и количественное расширение контингента тестируемых на уровень ТРКИ-IV/C2. В связи с этим наблюдается утрата релевантности ряда заданий, коммуникативных задач, типов текстов, используемых в заданиях, критериев оценивания и т. д. На момент создания системы ТРКИ аудиторию кандидатов составляли по большей части иностранные граждане, которые приезжали в Россию с академическими целями, и в типовых тестах в качестве основной сферы применения сертификата ТРКИ указывались те или иные учебные программы: бакалавриат, магистратура, аспирантура и др. Целевая же аудитория ТРКИ-IV/C2 была представлена как иностранные граждане, планирующие получить «диплом специалиста и магистра филолога-русиста, кандидата филологических наук, а также кандидата педагогических наук (по специальности „Методика преподавания русского языка как иностранного“), что дает право на все виды преподавательской и научно-исследовательской деятельности в сфере русского языка»[3]. Однако в настоящее время сертификат, подтверждающий уровень владения иностранным языком, в том числе русским, на уровне C2 требуется специалистам и в других сферах — и у них задания, требующие знания лингвистики, могут вызывать затруднения. Отметим, что переводчики, многим из которых необходимо проходить тестирование на уровень ТРКИ-IV/C2, работают с текстами различной тематики, и, на наш взгляд, это говорит о необходимости расширить спектр тем в тестовых материалах. Целевая

аудитория изучающих русский язык, которым для карьерных целей необходим сертификат ТРКИ-IV/C2, на сегодняшний день достаточно широка, так как в ряде стран, например, в Турции, Греции, Узбекистане и др. сертификат ТРКИ-IV/C2 требуется и для замещения определенных должностей в различных государственных учреждениях, и в военной сфере.

Среди заданий на уровень ТРКИ-IV/C2, представленных в типовом тесте, мы бы хотели выделить несколько, наиболее ярко иллюстрирующих необходимость пересмотра задач, которые ставятся перед кандидатами. Например, в задании 1 субтеста «Письмо» кандидатам предлагается написать тезисы доклада. Отметим, что, во-первых, задание может быть понято двояко — под тезисами могут подразумеваться изложение основных мыслей доклада, предназначенное для подготовки к нему, или же документ, предназначенный для программы конференции, который направляется в оргкомитет. Во-вторых, мы полагаем, что успешно выполнить задание могут только те кандидаты, которые участвуют в академических мероприятиях и хорошо знакомы как с жанром доклада, так и с жанром тезисов. Кроме того, формат тезисов варьируется в зависимости от требований оргкомитета мероприятия. Задание 3 субтеста «Письмо» также вызывает вопросы. В типовом тесте в этом задании предлагается написать пересказ прослушанного текста, однако при этом не приводятся его характеристики, например, жанр, время звучания, форма предъявления (видео- или аудиоформат) и др. Немаловажно, что ознакомление со звучащим текстом усложняет процедуру проведения тестирования, в том числе увеличивает время выполнения субтеста, вследствие чего возрастает психологическая нагрузка на кандидата.

В субтесте «Говорение» нам представляется важным обратить внимание на задание 11, в котором кандидату предлагается выступить на радио и представить общественную организацию, клуб или объединение, выбрав одно из трех предложенных. С нашей точки зрения, задание в такой форме имеет не так много возможностей для разработки разных вариантов, что может привести к формированию кандидатами шаблона в процессе подготовки к тестированию. Кроме того, в этом задании предполагается диалог кандидата с гипотетическими радиослушателями после «выступления». Учитывая, что в связи с распространением интернета популярность радио снизилась, радиопередачи с участием слушателей могут быть незнакомы кандидатам, в частности в российском контексте, что может стать причиной затруднений при выполнении задания. Кроме того, данный жанр не предполагает длительного обсуждения, и более целесообразным заданием можно было бы считать неподготовленную дискуссию, которая присутствует, например, в субтесте «Говорение» на уровнях ТРКИ-II/B2 и ТРКИ-III/C1.

В заданиях субтеста «Чтение», на позициях 13, 14 и 15 кандидатам нужно указать три произведения русской литературы, которые «прямо

или косвенно названы в тексте». Очевидно, что успешно выполнить задание смогут лишь кандидаты, которые достаточно хорошо знакомы с произведениями русской литературы. Так как в настоящее время аудитория теста ТРКИ-IV/C2 расширилась, его проходят не только филологи, которые знакомы с русской литературой в силу профессии, такое задание может вызывать существенные трудности у кандидатов. Несмотря на то, что уровень C2 является достаточно высоким, включать задания, требующие от кандидатов дополнительных знаний, нежелательно.

При обновлении теста и его описания важно учитывать Общеевропейские компетенции владения иностранным языком и другие публикации разработчиков CEFR и исследователей в этой области. Так, например, в Дополнительном томе к Общеевропейским компетенциям, выпущенном в 2018 году, отсутствует понятие «носитель языка»[4], однако уровень ТРКИ-IV/C2 характеризуется как «близкий к уровню носителя языка»[5], что в соответствии с современным описанием уровня считается ошибочным. Приведенные выше примеры свидетельствуют о том, что для уровня ТРКИ-IV/C2 необходимо разработать требования и, исходя из них, основные типы заданий, которые могут входить в варианты теста. Разработка требований к уровню, а также лексических минимумов является одним из приоритетных направлений работы по реновации теста на уровень ТРКИ-IV/C2.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Дубинина Н. А., Ильичева И. Ю.* К вопросу о реновации заданий ТРКИ-II/B2, ТРКИ-III/C1, ТРКИ-IV/C2 // Тестология: сб. статей по материалам XLVII Международной филологической конференции (Санкт-Петербург, 19–28 марта 2018 г.). Казань. 2018. С. 25–30.

[2] *Глазунова О. И., Колесова Д. В., Попова Т. И.* Программа по русскому языку как иностранному. Уровни A1–C2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 216 с.

[3] Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Общее владение / Г. Н. Аверьянова и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 112 с.

[4] Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001 (французская и английская версии); М.: МГЛУ, 2003, 2005 (русская версия).

[5] Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Указ. соч.

Krinickii, O. G.; Smirnova, T. V.

Saint Petersburg University, Russia

THE TEST OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TORFL–IV/C2 LEVEL: TO THE ISSUE OF FORMAT RENOVATION

The article discusses the issue of Test of Russian as a Foreign Language TORFL–IV/C2 level upgrade. For almost thirty years of TORFL use, the TORFL–IV/C2 structure has never been changed nor upgraded, despite significant changes in realia, specifics of teaching Russian and other languages, and TORFL target audience. The authors highlight the tasks to be revised and point out essential problems that need to be solved in the course of TORFL–IV/C2 structure renovation.

Keywords: Test of Russian as a Foreign Language; TORFL; sample tests; sample tests update; TORFL–IV/C2.

Крюкова Лариса Борисовна

Национальный исследовательский Томский государственный университет, Россия

lar-kryukova@yandex.ru

Трунова Марина Васильевна

Томский государственный архитектурно-строительный университет, Россия

trunova87@yandex.ru

ПОЭТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ О СИБИРИ КАК ОБЪЕКТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Анализ поэтических текстов в лингвокраеведческом аспекте рассматривается как один из вариантов текстовой деятельности иностранных обучающихся. В фокусе внимания такой работы — особенности региональной сибирской культуры, отраженные в художественном произведении. Краеведческая информация, полученная в результате лингвосмыслового анализа стихотворений региональных авторов, способствует расширению и конкретизации знаний в области страноведения и регионоведения, повышает уровень коммуникативной и культурной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: лингвосмысловой анализ; региональный поэтический текст; лингвокраеведческий аспект.

Региональные художественные тексты, обладающие эстетической природой и способные отражать в художественной форме реалии окружающего мира, регулярно становятся объектом филологического анализа на занятиях по русскому языку и русской литературе в иноязычной аудитории. Подобные литературные произведения являются уникальными и обладают особой культурной ценностью, их многоаспектный анализ способствует развитию коммуникативных способностей, формированию межкультурной и лингвострановедческой компетенции обучающихся.

Национально-региональный компонент при обучении русскому языку как иностранному включает в себя два аспекта: общекультурный, обеспечивающий приобщение учащихся к национально значимым ценностям страны изучаемого языка, и региональный, ориентированный на осмысление учащимися языковых фактов, специфичных именно для того региона России, в котором они проходят обучение. Краеведческие тексты повествуют об истории, природе, климате, особенностях края, области, города или региона.

Изучение региона на основе художественных произведений предполагает многоаспектную работу с текстом и его изучение как на информативно-смысловом, так и на прагматическом уровне[1]. В процессе анализа

локальных текстов в фокусе внимания оказываются лингвокультуремы[2], определяемые как «диалектические единства лингвистического и экстралингвистического (понятийного и предметного) содержания», соединяющие в себе собственно языковое содержание и внеязыковую культурную среду, отражающие связь языка и культуры, а также языковые единицы, номинирующие специфические реалии природного или городского пространства.

Среди художественных текстов о Сибири особе место занимают поэтические произведения, знакомство с которыми является важной составляющей процесса обучения русскому языку как иностранному в учебных заведениях региона. Например, для успешной работы с поэтическими произведениями томских авторов студенты-иностранцы, обучающиеся в Томском государственном университете, получают соответствующие краеведческие знания о городе и регионе в рамках кампусных курсов и на занятиях «Русского клуба». Использование массовых открытых онлайн-курсов «Зарисовки о Сибири. Город Томск»[3] и учебного пособия «Томские этюды. Изучаем русский язык на текстах о Сибири»[4] также помогает студентам-инофонам воспринимать краеведческие поэтические тексты и способствует их погружению в региональную языковую среду.

В учебном пособии В. А. Масловой и У. М. Бахтикиреевой назван ряд факторов, которые оказывают влияние на результат эстетического восприятия поэтического текста: личность автора, личность реципиента, качества текста, традиции эпохи и тип культуры. Отмечая специфику поэтического текста, исследователи выделяют следующие его особенности:

1) в поэтическом тексте первичен и важен субъект высказывания и его отношение к изображаемому;
2) особая значимость и связь единиц языка способствуют слиянию всех элементов стихотворения в нерасторжимое единство;
3) большую роль играет креативный (созидательный) аспект языка, являясь орудием познания человеческой души;
4) реализация эстетической функции;
5) ритмико-мелодическая оформленность и интонационный рисунок;
6) образное понимание мира;
7) смысловая выразительность и постепенное раскрытие всех нюансов содержания в результате многократного прочтения[5].

В процессе изучения поэтических текстов на занятиях РКИ наиболее востребованными являются такие разновидности филологического анализа текста, как лингвистическое комментирование, лингвопоэтический разбор, лингвостилистический и лингвосмысловой анализ, которые позволяют, с одной стороны, сфокусировать внимание на языковой составляющей (проанализировать единицы разных уровней в их текстовом взаимодействии), с другой стороны, обсудить содержательные и стилистические аспекты произведения (жанр, идею, ключевые образы, изобразительно-выразительные средства и др.).

Н. В. Кулибина, определяя критерии отбора текстового материала для урока, акцентирует внимание на важности конечной образовательной цели и ожидаемого результата. Так как основной целью работы над художественным текстом в иноязычной аудитории является понимание и осмысление, то преподавателю стоит выбирать такие тексты, «которые потенциальный читатель хочет и может понять»[6]. Главным критерием в этом случае является интерес учащегося, его вкусы, потребности, желания. Вторым критерием становится соответствие лексико-грамматического состава текста читательскому уровню владения языком.

В работе И. В. Гладилиной и В. В. Волкова предложены следующие принципы отбора художественных текстов для учебных целей:

1) (лингво)страноведческая ценность;
2) (лингво)культурная ценность;
3) социокультурная ценность;
4) профессиографическая ценность;
5) языковая ценность;
6) коммуникативная целесообразность.

Главное отличие поэзии от прозы в исключительной смысловой нагруженности каждого слова, в глубине подтекста, в многообразии ассоциативных связей. «В поэтических шедеврах едва ли не каждое слово может быть связано с каким-то относительно самостоятельным мотивом, может подталкивать читателя к особой линии размышлений»[7].

В методическом отношении стихотворные тексты также имеют определенные преимущества: целостность восприятия достигается путем работы над отдельным стихотворением в течение одного урока, словесные образы постоянно находятся в поле зрения читателя, что позволяет устанавливать их внутритекстовые связи. Работа над поэтическим текстом на занятии строится «как последовательное раскрытие смысла художественного произведения: от понимания значения языковых единиц, составляющих конкретный словесный образ, к восприятию его образной сути и далее к постижению его роли в создании смысла художественного произведения»[8].

Соотношение общекультурной и регионально-культурной информации способствует реализации лингвокраеведческого подхода в обучении иностранных учащихся в условиях аспектного преподавания лингвистических дисциплин, знание особенностей культуры региона способствует формированию лингвокраеведческой компетенции. Благодаря включению в работу краеведческого материала происходит активизация познавательной деятельности учащихся. Н. Г. Нестерова, описывая критерии отбора текстов томских авторов на занятиях РКИ, отмечает, что необходимо учитывать насыщенность текста разнообразными изобразительно-выразительными средствами и языковыми явлениями[9]. Рассматриваемые поэтические тексты могут выступать не только как источник

социокультурной информации о регионе, но и как материал для развития у студентов-инофонов разных видов речевой деятельности, а также служить примером иллюстрации функционирования языковых единиц в различных коммуникативных условиях.

В предыдущих работах авторами статьи были проанализированы стихотворения «На трёх холмах…»[10] Сергея Заплавного и «Есть ли в Томске медведи?»[11] Бориса Климычева, в которых находят отражение культурные реалии Томска (*гордые терема, деревянные узоры*) и «мифы» о Сибири *(И нет от медведей покоя…)*. На данном этапе работы для анализа выбраны стихотворения известного томского писателя Михаила Андреева «Костяника», «Вечерние тусклые блики…» и «Ночью вспомнишь», в которых описывается природа Томской области. Прежде чем приступить к анализу стихотворений, студентам предлагается познакомиться с яркими фактами из жизни и творчества поэта[12].

Работа над рассматриваемыми стихотворениями в иноязычной аудитории предполагает решение следующих задач:

1) понимание смысла произведения;
2) выявление основных словесных образов и установление внутритекстовых смысловых связей;
3) анализ языковых единиц, необходимых для интерпретации поэтического произведения.

После выразительного прочтения стихотворения «Костяника»[13] следует презентация новой лексики, включающей краеведческую семантику. Лексические единицы вводятся через контекст, при необходимости преподаватель использует наглядно-визуальные опоры (фото и видео). Обучающимся предлагается выписать из текста выделенные слова: *костяника, заросли, пруд, бидон, марля, слякоть, косточки, мякоть,* провести их семантизацию с использованием синонимов. На первом этапе лингвосмыслового анализа определяются значения и формы языковых единиц, особенности их репрезентации в тексте, контекстные наращения, связь с идейным замыслом произведения.

В процессе анализа новой лексики закладываются основы понимания поэтического текста и варианты возможной интерпретации. Для успешного освоения материала обучающимся предлагается сопоставить отдельные элементы текста и установить отношения между ними, как это показано в примере упражнения ниже.

Упражнение 1. Соотнесите слова и словосочетания из первой и второй группы и составьте предложения: *1. Костяника. 2. Заросли. 3. Пруд. 4. Слякоть. 5. Тайник // А. Растет в лесу вдоль реки. Б. Густо разрослись вдоль реки. В. Зарос камышами. Г. Образовалась от постоянных дождей. Д. Был спрятан далеко от посторонних глаз.*

После выполнения упражнения и его коллективной проверки, студенты отвечают на вопросы: *1. Какие еще вы знаете ягоды, произра-*

стающие в России? В Сибири? 2. Почему врачи рекомендуют употреблять в пищу лесные ягоды? 3. Какие вы знаете лесные растения? Какие деревья можно встретить в лесах Томской области? 4. Были ли вы в сибирском лесу? Какие у Вас остались впечатления? (при возникновении затруднений, преподаватель делает комментарии).

Далее задание — найти в стихотворении эпитеты (пруд *величавый*, места *чудны*), метафоры и сравнение (костяника стоит *стеною, словно регулярные войска*; костяника — *жизни неотмеченный тайник*). Студентам предлагается подумать над ответом на вопрос: *Почему автор называет ягоду «тайником жизни»?*

Во второй части занятия преподаватель знакомит обучающихся со стихотворениями «Ночью вспомнишь»[14] и «Вечерние, тусклые блики…»[15], которые также содержат материал о природе Томской области. В стихотворениях речь идет о других лесных ягодах *клюкве* и *голубике* (иллюстрации на слайдах).

Выделенные в стихотворении «Ночью вспомнишь» слова (*вспомнишь, клюква, болото, корзина, переберешь*) семантизируются. Для понимания основной идеи предлагаются вопросы: *1. Что обозначает глагол «перебирать» в данном стихотворении? Только ли о ягоде идет речь? 2. Почему лирический герой не любит ходить один в лес за ягодой? Что кажется ему самым «тяжелым» в сборе клюквы? 3. Какую роль в понимании идеи стихотворения играет «посвящение»?*

> ***Упражнение 2.*** Выпишите из текста глаголы с приставкой *пере-* и образуйте от них начальную форму (с приставкой и без приставки). Подберите другие приставки и определите, как изменилось значение слова (образец: *передумаешь — передумать, думать — задумать*). Составьте предложения с «новыми» глаголами (пример: *Авторы проекта задумали отправить участников на необитаемый остров*).

Далее обучающиеся самостоятельно читают стихотворение «Вечерние, тусклые блики…» и отвечают на вопросы: *1. Один ли возвращается из леса домой лирический герой? С помощью какого глагола мы можем это понять? 2. Каково настроение лирического героя? Почему? (подтвердите языковыми единицами из текста). 3. Какие средства художественной выразительности используются в стихотворении? (олицетворение, сравнение, эпитеты).*

> ***Упражнение 3.*** Выпишите из стихотворения «Вечерние тусклые блики…» языковые единицы с семантикой зрительного и слухового восприятия *(тусклые блики, темнота, тихие тайны, шумят)*. Ответить на вопросы: *1. Как автор воспринимает окружающую природу? 2. Каким он видит вечерний лес?*
>
> ***Упражнение 4.*** Подберите антонимы к словам, отражающим настроение лирического героя: *вспомнишь, ночью, медленно, много, тяжело, вечерние, тусклые, сухая, тихие, темнота.*

На завершающем этапе работы обучающиеся самостоятельно формулируют ответ на вопрос: *Как в проанализированных стихотворе-*

ниях соотносятся настроение лирического героя и состояние сибирской природы?

В качестве домашнего задания предлагается написать эссе на одну из предложенных тем: «Человек и природа», «Красота и польза растений», «Природа — источник вдохновения».

Таким образом, анализ поэтических произведений в лингвокраеведческом аспекте рассматривается как один из вариантов текстовой деятельности, который позволяет иностранным студентам, с одной стороны, познакомиться и поработать с литературным поэтическим произведением, с другой стороны, сфокусировать внимание на особенностях региональной сибирской культуры. Полученная краеведческая информация способствует расширению и конкретизации знаний обучающихся в области страноведения и регионоведения, повышению уровня коммуникативной компетенции непосредственно в общении с жителями города, помогает адаптации и ориентации на новом месте. Благодаря реализации лингвокраеведческого подхода происходит погружение в культуру другой страны (региона) и осмысление страноведческих реалий, что способствует усилению мотивационного фактора в процессе усвоения языка и активизации познавательных интересов иностранных учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Подробно об уровнях текста см.: *Болотнова Н. С.* Филологический анализ текста: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2007. С. 239–245.

[2] *Воробьев В. В.* Лингвокультурология: (Теория и методы). М.: Изд-во РУДН, 1997. С. 44–45.

[3] Зарисовки о Сибири. Город Томск. Курс изучения русского языка [Электронный ресурс] // Сайт платформы «Лекториум». [СПб., 2023]. — URL: http://www.lektorium.tv/tomsk (дата обращения: 20.03.23).

[4] Томские этюды: изучаем русский язык на текстах о Сибири: учебное пособие / под ред. Н. Г. Нестеровой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. 172 с.

[5] *Маслова В. А., Бактикиеева У. М.* Филологический анализ поэтического текста: учебник для вузов. М.: Изд-во Юрайт, 2020. С. 12–19.

[6] *Кулибина Н. В.* Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015. С. 100.

[7] *Волков В. В., Гладилина И. В.* Художественный текст в преподавании русского языка как иностранного: Учебное пособие. Тверь: Издатель Кондратьев А. Н., 2014. С. 65–70.

[8] *Кулибина Н. В.* Указ. соч. С. 4–9.

[9] *Захарова Л. А., Нестерова Н. Г., Старикова Г. Н. и др.* Лингвистическое краеведение. Учебное пособие / под ред. Н. Г. Нестеровой. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. С. 104–105.

[10] *Трунова М. В., Хизниченко А. В.* Анализ поэтических текстов о Сибири: лингвокраеведческий аспект // Сборник материалов VII международной конференции молодых русистов. Mladá rusistika — nové tendencie a trendy VII / под ред. К. Яловой, Л. Чуды. Bratislava: Stimul, 2021. С. 118–126.

[11] *Крюкова Л. Б., Трунова М. В.* Региональный поэтический текст как объект лингвосмыслового анализа на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 7. Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ / под ред. А. В. Иванова, М. А. Ивановой, А. Ю. Яковлевой. СПб.: РОПРЯЛ, 2022. С. 1314–1320.

[12] Литературный сайт писателя М. В. Андреева [Электронный ресурс]. [Томск, 2023]. — URL: http://andreevmix.ucoz.ru/publ (дата обращения: 21.03.2023).

[13] *Андреев М. В.* Фотография на память. М.: Вариант, 2001. С. 72.

[14] Там же. С. 46.

[15] Там же. С. 72.

Kryukova, L. B.

National Research Tomsk State University, Russia

Trunova, M. V.

Tomsk State University of Architecture and Building, Russia

POETIC TEXTS ABOUT SIBERIA AS AN OBJECT OF PHILOLOGICAL ANALYSIS IN RFL CLASSES (LOCAL HISTORY STUDIES ASPECT)

The authors argue that analysis of poetic texts in the linguistic and local history aspect is considered as one of viable options for language learners' textual activities. The focus of attention is on the features of the regional Siberian culture as reflected in works of poetic art. Obtained as a result of linguistic-semantic analysis of regional authors' poems, the information on local history contributes to the expansion and substantiation of students' knowledge in the field of regional studies, and improves their communicative and cultural competence.

Keywords: linguistic and semantic analysis; poetic text; linguistic and local history aspect.

Кряквина Александра Андреевна

Языковая онлайн-школа BEBILING, Япония

aleksasha71@yahoo.com

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МАТЕРИАЛОВ РЕГИОНАЛЬНОЙ ТЕМАТИКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Цель данной работы заключается в выявлении лингводидактического потенциала использования материалов региональной тематики для обучения японских студентов русскому языку как иностранному на уровне А2 (аспект речевой деятельности «говорение») с учётом этноориентированного подхода в условиях отсутствия языковой среды. В статье описана авторская методическая разработка «Японские страницы Владивостока».

Ключевые слова: этнометодика; этноориентированный подход; этнопсихологические факторы; японский менталитет и национальный характер; региональная тематика в учебных материалах; аспект речевой деятельности «говорение».

Обращение к региональным материалам обладает значительным потенциалом для достижения эффективных результатов в обучении РКИ, способствует активизации интереса к России, русскому языку, повышению уровня мотивации студентов, а также способствует лучшему формированию искусственной языковой среды в условиях отсутствия естественной. Использование региональной, краеведческой информации, связанной с историей конкретного российского региона, необходимо также для формирования представления о русской национальной культуре.

Учитывая такие этнопсихологические особенности японских студентов, как психологический барьер на основе интровертного менталитета, который является одним из препятствий для обучения говорению, а также отсутствие мотивации или естественной потребности для осуществления говорения на иностранном языке, использование материалов региональной тематики представляется особенно актуальным, так как способно положительно повлиять на реализацию коммуникативных навыков на начальном и базовом уровнях владения русским языком. Роль мотивации нельзя недооценивать, поскольку она является чрезвычайно важным фактором успешного участия в устно-речевой коммуникации.

Создание этноориентированных учебных материалов региональной тематики на основе изучения этнопсихологических и этнокультурных особенностей японских студентов может способствовать оптимизации учебного процесса в моноэтнической группе вне языковой среды.

Представляемые материалы главным образом ориентированы на японскую аудиторию, так как автор Методической разработки «Японские страницы Владивостока»[1] владеет японским языком, имеет некоторый опыт преподавания русского языка японцам.

Учитывая характеристики японского менталитета и национального характера, особенности японского языка, способные оказывать влияние на усвоение русского языка, были сделаны выводы о том, что цели обучения японцев навыкам устного общения (говорению), наряду с работой по приданию речи грамматической и коммуникативной корректности, также сопряжены со снятием психологического барьера, нейтрализацией страха перед импровизацией, перед свободным спонтанным высказыванием, побуждением студентов к активному личностному творческому самовыражению. Для решения этих вопросов была создана методическая разработка, в которую мы включили знакомство с региональными текстами, чтобы помочь студентам ознакомиться с культурой региона, её национальными особенностями, что способно положительно повлиять на реализацию коммуникативных навыков на начальном и базовом уровнях владения русским языком.

Для создания учебных материалов по региональной тематике, адресованных японским учащимся, был выбран город Владивосток, как значимый тихоокеанский региональный центр, вызывающий большой интерес среди японцев. Кроме того, в этом отношении имеет значение и такая национальная особенность японцев, как крепкая духовная привязанность к своим истокам, корням, к своей родине, к своему родному городу, что актуализирует их желание узнать и о русском городе, где живёт и работает их преподаватель, что в целом укрепляет мотивацию говорения и даёт возможность прочувствовать исторически глубокую взаимосвязанность обеих культур — русской и японской.

Целью методической разработки стало развитие аспекта говорения с учетом этнопсихологических факторов японских студентов, формирование и развитие навыков и умений монологической и диалогической речи с использованием на уроках текстов с региональной тематикой города Владивостока, история которого тесно переплетается с Японией. Содержание рассматриваемой разработки направлено на решение следующих задач: помочь студентам приобрести навыки и умения разговорной речи; самостоятельно создавать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой; передавать содержание прочитанного текста; выражать собственное отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам. Работа с предлагаемыми материалами также направлена на формирование умения понимать содержание высказываний собеседника в определенных ситуациях, адекватно реагировать на реплики собеседника, начинать и вести диалог в разных речевых ситуациях. Обращение к разработке позволяет инофонам познакомиться с общепринятыми, социально обусловленными нормами речевого этикета.

На основе материалов, организованных с учётом культурных взаимосвязей Владивостока и Японии, было подготовлено 3 урока по темам:

«Во Владивостоке», «Семья», «В ресторане». Их общая тематика была обозначена как «Японские страницы Владивостока». Учебные материалы содержат адаптированные тексты, культурологические, страноведческие и региональные сведения, а их лексика и грамматика соответствуют базовому уровню владения русским языком — А2.

В основу отбора текстового материала были положены следующие критерии: культуроведческая направленность; познавательная и воспитательная ценность; их синтетичность, комплексность; возможность адаптации.

В результате для текстов были выбраны следующие занимательные сюжеты: романтическая легенда, связанная с японским писателем Оидзуми Кокусэки, о доме с башенкой во Владивостоке, и путешествие японской поэтессы Ёсано Акико из Владивостока в Париж[2].

Для развития навыков эффективного общения и выхода в коммуникацию были выбраны следующие типы упражнений: работа над техникой говорения (проговаривание); вопросно-ответные диалогические единства; работа над разными типами диалогических единств; правильное употребление образца в заданной ситуации; перенос усвоенных образцов в новые ситуации; работа над монологической устной речью.

Мы пришли к выводу, что методически оправданным для японских студентов будет ввести «главную героиню», при условии «фонового» использования в уроках страноведческого материала. В результате «главной героиней» уроков стала японская студентка Хана Наката, находящаяся на стажировке в Дальневосточном Федеральном университете во Владивостоке.

Структура уроков включает: «фонетическую разминку», учитывающую трудности произношения единиц русского языка, с которыми сталкиваются японские учащиеся; новую лексику с переводом на родной язык; тексты для чтения; предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, направленные на отработку новых и ранее изученных лексико-грамматических конструкций; задания с речевыми моделями по говорению, моделирующими реальную ситуацию. Кроме того, особая роль отведена текстам региональной тематики «Японские страницы Владивостока».

Презентация учебного материала организована по ситуативно-тематическому принципу на основе коммуникативно-деятельностного подхода. Каждый урок посвящён той или иной актуальной для речевого общения теме, выбор которых осуществлялся с позиции диалога культур, то есть с учётом ментальных особенностей обучаемых и информативной культурной значимости. Выбор грамматического материала в основном подчинён коммуникативным задачам уроков. Грамматика в уроках вводится поэтапно, грамматические интерактивные упражнения составлены в игровой форме. Предлагаются упражнения в форме беседы,

диалогов по ролям, чтение и пересказ текста, отгадывание пословиц, написание рассказа в качестве домашнего задания.

В августе 2022 года материалы методической разработки «Японские страницы Владивостока» были апробированы в моноэтничной японской группе из 6 человек с уровнем владения языком А2. Занятия проводились в режиме онлайн с помощью платформы Zoom.

По результатам опроса японских участников урока было выяснено, что: усилилась мотивация обучающихся; вызван интерес к дальнейшему изучению культуры и истории России, а именно города Владивостока, и к своей родной культуре и литературе; устранены «зажимы» в коммуникации с преподавателем, активизированы речевые навыки на уроке; в некоторой степени решена проблема языкового барьера; усилена эффективность освоения навыков коммуникации на русском языке.

Кроме того, апробация показала, что материалы требуют небольшого сокращения в объеме и более тщательной проработки грамматической составляющей текстов, а также расширения набора предтекстовых и послетекстовых упражнений.

Перспективой настоящего исследования может быть расширение составленной на основе этноориентированного подхода методической разработки с использованием материалов региональной тематики в направлении «Японские страницы Владивостока». Практическая значимость данной разработки также заключается в том, что она может быть использована преподавателями в качестве дополнения к учебным пособиям по русскому языку для японских студентов, обучающихся вне языковой среды, с целью оптимизации, повышения эффективности учебного процесса и усиления мотивации студентов благодаря опоре на учебный материал, вызывающий у них интерес.

Выявленные в ходе теоретико-практического исследования трудности, возникшие у студентов в области фонетики, лексики, грамматики, при обучении письму и нормам речевого этикета позволят педагогам эффективнее отбирать и структурировать учебный материал для преподавания РКИ японской аудитории на базовом уровне.

Таким образом, исследование лингводидактических возможностей текстов региональной тематики при обучении японцев русскому языку (аспект «говорение») с учётом этноориентированного подхода в условиях отсутствия языковой среды подтвердило предположение о том, что такой подход имеет высокий потенциал, а также способствует достижению актуальных целей обучения и реализации образовательных возможностей в области аспекта говорения.

В заключение хотелось бы добавить, что в истории Владивостока есть много ярких страниц, связанных с Японией. Например, памятное место, где располагался буддийский храм Урадзио Хонгандзи, места, связанные с такими выдающимися личностями, как японская актриса Мацуи Су-

мако, японский писатель Футабатей Симей и многие другие. Существует уникальная карта, подготовленная профессорами Восточного Института ДВФУ, на которой указаны и описаны исторические места, связанные с японской культурой. Эти культурно-исторические сведения могут послужить источником для расширения корпуса региональных материалов в преподавании РКИ, связанных с Владивостоком и Японией.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кряквина А. А.* Лингводидактический потенциал материалов региональной тематики в этнометодическом аспекте: магистерская диссертация / ДВФУ. Владивосток, 2022. С. 100–115 (Приложение: Методическая разработка «Японские страницы Владивостока»).

[2] Там же. С. 56–59.

Kryakvina, A. A.

BEBILING Online School, Japan

LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL OF REGIONAL TOPICS OF MATERIALS FOR TEACHING JAPANESE STUDENTS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The purpose of the article is to establish the linguo-didactic potential of using regional topics of materials related to Japan and Vladivostok in teaching Japanese students Russian as a foreign language at the A2 level (the aspect of speech activity “speaking”), considering an ethno-oriented approach outside the language environment. The article presents the author’s methodical development of the lesson for Japanese students “Japanese Pages of Vladivostok».

Keywords: ethnomethodology; ethno-oriented education; ethnopsychological factors; Japanese mentality and national character; regional topics in educational materials; aspect of speech activity “speaking”.

Кузнецова Наталья Владимировна,
Почтарёва Ольга Викторовна

Тюменский государственный университет, Россия

n.v.kuznecova@utmn.ru; o.v.pochtareva@utmn.ru

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ «ЯЗЫКА ИНТЕРНЕТА» В УЧЕБНОМ КУРСЕ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ

Язык реагирует на новые социальные и технологические тенденции появлением новых стилей и форм дискурса, новыми выразительными средствами, новыми коммуникативными стратегиями, что к настоящему времени изучено в достаточной степени. Накопленный массив практических и теоретических исследований коммуникативных и языковых процессов, происходящих в среде Интернета, побудил к созданию отдельного учебного курса для магистрантов.

Ключевые слова: интернет-дискурс; социолингвистика; учебный курс; паравербальные графические средства; эмоджи; переписка в мессенджере.

Интернет стал массовым явлением совсем недавно по историческим меркам. Так, доля населения России, охваченная Интернетом, превысила 50 процентов только в 2009 году[1]. Вместе с тем, мы уже сейчас можем говорить об истории «русского языка Интернета», о необходимости её изучения и преподавания в контексте изменений в коммуникации. Эти изменения осмысляются лингвистами (Е. А. Попов, Л. В. Попова, О. К. Голошубина, Т. А. Кудинова, Н. И. Полидовец и др.) и социологами (А. П. Глухов, Д. Е. Добринская и др.). Таким образом, накоплен обширный практический материал и сделаны теоретические обобщения об интернет-коммуникации и «языке Интернета»: жанрах интернет-дискурса, стратегиях использования эмоджи в чатах, типах интернет-мемов, тенденциях изменения лексики и др.

Данное обстоятельство побудило нас интегрировать накопленные сведения о языке и коммуникации в Интернете в единый курс для магистрантов, осваивающих учебную программу «Глобальная русистика / Global Russian Studies». Программа представляет собой совместный проект Тюменского государственного университета и Российского университета дружбы народов. Дисциплина «Интернет-лингвистика» предполагает разноаспектное изучение становящегося феномена интернет-дискурса в социальном пространстве региона, страны и мира. Актуальность содержания программы состоит в выявлении теоретических и методологических рамок для познания указанного феномена; в раскрытии внутренней динамики развития языка в Интернете, в осмыслении соотношений локального и глобального знания в нынешних условиях. При работе над содержанием дисциплины нужно учесть, что процессы, происходящие в русском сетевом пространстве, аналогичны тем, которые характерны для других языков. Подтверждением этому

служат многочисленные работы об одних и тех же явлениях интернет-дискурса в разных языках. Считаем, что изучение трансформаций русского языка и русской речи в интернет-пространстве является важной частью как языкового опыта, так и исследовательской работы не только для тех, чьим родным языком является русский, но и для инофонов, изучающих русский язык. Отметим, по магистерской программе «Глобальная русистика / Global Russian Studies» обучаются студенты из разных стран, в том числе и инофоны, и билингвы.

При изучении «языка Интернета» важно разграничить явления, появление которых обусловлено Интернетом, и явления, существовавшие до появления глобальной сети. Так, представляется некорректным говорить об особых, свойственных только «языку Интернета» способах словообразования: Интернет лишь популяризировал некоторые из них, но не обусловил их появление. А вот становящийся феномен переписки в мессенджере, в ходе которой складывается диалог со специфической, отличной от устного диалога, структурой, связанной с техническими допущениями и ограничениями, безусловно, необходимо сделать объектом изучения в рамках данной дисциплины.

Целью нашего курса стало формирование навыков лингвистического анализа речевых явлений, создаваемых в ходе интернет-коммуникации в ее разнообразных формах и жанрах. Мы определили следующие задачи:

1) формирование представления об интернет-пространстве как особой коммуникативной сфере, соотносимой с устной и письменной коммуникацией;
2) развитие навыков анализа текстов, создаваемых в рамках онлайн-дискурса, с учетом социолингвистических параметров коммуникантов;
3) формирование представления о диахроническом аспекте интернет-коммуникации;
4) развитие навыков рефлексии над собственными коммуникативными намерениями и способами их достижения в виртуальном пространстве.

Курс состоит из 18 занятий (36 часов), из которых 9 практических и 9 лекционных. В рамках практических занятий предусмотрено обсуждение ключевых научных исследований, связанных с языком Интернета, и представление магистрантами результатов собственных мини-исследований. Тематический план выглядит следующим образом.

Лекционные занятия:

1. **Интернет-дискурс в аспекте формы речи (2 часа).** Многообразие языковой деятельности человека. Приемы изучения речи. История неформального письма. Осмысление неформального письма через призму эффективности.
2. **Социолингвистика Интернета: группы интернет-пользователей[2] (4 часа).** «Первопроходцы Интернета», «полностью сетевые люди», «полусетевые пользователи», «доинтернетовцы» и «постинтернетовцы» как отдельные группы интернет-пользователей.
3. **Изменение традиционной структуры диалога в интернет-дискурсе: влияние технологий (2 часа).** Типичная структура диалога: единицы членения диалога

«речевой ход», «черёд», «коммуникативный эпизод». Принцип «один говорящий за один раз» как основной принцип естественного разговора (диалога и полилога). Трансформации классического принципа ведения диалога и полилога в интернет-пространстве.

4. **Графические средства выражения эмоций: точки, многоточия, повторение букв и подобные (2 часа).** Графические средства и знаки препинания в сети Интернет. Изменение восприятия точки как знака препинания. Сдвиг в функциях вопросительного знака. Повтор букв: семантика и закономерности. Клавиатурные смайлы в русскоязычной и англоязычной культуре.
5. **Паравербальные графические средства в интернет-коммуникации (2 часа).** История возникновения эмодзи. Два типа эмодзи: жесты и эмблемы, функциональная характеристика каждого из типов.
6. **Текстовые и жанровые характеристики блога: пост и комментарий (2 часа).** Понятие речевого жанра в современной русистике. Характеристика блога как нового гипержанра. Особенности письменных и устных (видео и аудио) разновидностей блога. Пост как субжанр блога. Комментарий как субжанр блога.
7. **Существует ли «интернет-язык» как целостное явление?** Представление о «речи в Интернете» как о «компьютерном дискурсе» (Е. Н. Галичкина). Теория гипертекста как один из ранних аспектов изучения «речи в Интернете». Вопрос о «нейтральном» (смешанном) стиле Интернета.

Практические занятия соотносятся с темами лекционных, причем на каждом занятии магистранты выполняли мини-исследования или лабораторные работы. Приведём примеры таких заданий.

Лабораторная работа в рамках темы «Способы речевой компрессии в интернет-коммуникации» (можно выполнять в группах до 3 человек или индивидуально):

1. Выбрать сегмент Интернета с текстами на русском языке (паблик / несколько пабликов; группа / несколько групп Вконтакте).
2. Собрать в этом сегменте материал — корпус из сокращений с контекстами. По 10 сокращений на каждого участника группы.
3. Представить данный материал в выступлении с презентацией на практическом занятии.

Исследовательские задания в рамках темы «Паравербальные графические средства»:

Задание 1 (сделать в синхронном срезе за две недели и ответить на вопросы):

1. Какие виды смайликов (эмодзи) вы используете чаще всего и в каких контекстах они появляются обычно?
2. Это единичные идеограммы, повторяющиеся одинаковые или последовательность разных?
3. Они сопровождают текст или являются отдельными репликами?
4. Всегда ли выбранный вами идеографический знак соответствует тональности разговора?
5. Понял ли собеседник ваше коммуникативное намерение, переданное посредством паравербальных графических средств?

Представить мини-доклад по проделанной работе.

Задание 2: В какой позиции (конечная согласная / последняя гласная / ударная гласная) в слове чаще всего повторяют буквы? (На материале разных соцсетей / сообществ в соцсетях). Представить мини-доклад по проделанной работе.

Опыт создания курса «Интернет-лингвистика» интересен как для самих студентов, так как они получили возможность изучать феномен,

в развитие которого каждый из них вносит некоторый вклад, так и для образовательного сообщества, обязанного реагировать на все изменения в современной коммуникации. Отдельно отметим, что наблюдения над активными языковыми процессами в интернет-среде включены лишь в немногие курсы по русскому языку и культуре речи как небольшой раздел. Дисциплины на русском языке по интернет-лингвистике, интернет-дискурсу и т. д. нами не обнаружено.

Наш курс, как представляется, позволяет изучать масштабные интернет-явления на конкретных примерах в общем контексте новой русскоязычной коммуникативной среды.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Статистика пользователей Интернета в России [Электронный ресурс] // Сайт Русинд Финанс. [Оренбург, 2022]. — URL: http://rusind.ru/polzovateli-interneta-v-rossii.html (дата обращения: 14.04.2023).

[2] Представление о группах интернет-пользователей в рамках данного курса опирается на концепцию лингвиста Гретхен МакКалик (*McCulloch G.* Because Internet: Understanding the New Rules of Language. 2019); перевод названий групп приведен по источнику: Smart Reading Ключевые идеи книги: Потому что интернет. Понимание новых правил языка. Гретчен МакКалок / Smart Reading — «Смарт Ридинг», 2020.

Kuznetsova, N. V.; Pochtareva, O. V.

Tyumen State University, Russia

THE HISTORY AND MODERNITY OF THE "LANGUAGE OF THE INTERNET" IN THE TRAINING COURSE FOR UNDERGRADUATES

The authors argue that the language reacts to new social and technological trends with the emergence of new styles and forms of discourse, new expressive means, new communication strategies, which have been studied to a sufficient extent by now. The accumulated array of practical and theoretical studies of communicative and linguistic processes occurring in the Internet environment prompted the creation of a separate training course for undergraduates.

Keywords: Internet discourse; sociolinguistics; training course; paraverbal graphic tools; emoji; messenger chat.

Куйдина Елена Петровна

Воронежский государственный университет, Россия

rosa.00@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ ВЫРАЖЕНИЮ ПРОСЬБЫ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье автор рассматривает специфику обучения иностранных студентов выражению просьбы на русском языке, выделяет трудности, с которыми могут столкнуться учащиеся, предлагает речевые тренировочные упражнения для отработки изучаемого явления.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; просьба; выражение просьбы.

Речевому этикету и речеэтикетным средствам общения в виде системы устойчивых языковых формул и выражений следует уделять постоянное внимание на всех этапах обучения иностранцев русскому языку. «От уровня сформированности речеэтикетной компетенции во многом зависит успех межкультурной коммуникации: знание и соблюдение правил речевого поведения позволяют добиться наибольших успехов в контакте с собеседником в различных ситуациях общения»[1].

Для иностранцев, изучающих русских язык, значительные трудности может представлять выражение просьбы. Н. И. Формановская определяет просьбу как «побуждающее речевое действие. Побуждать же адресата — это своей речью „заставлять“ его совершать какое-то действие, результат которого нужен говорящему… Так как просьба к другому всегда оборачивается выгодой для говорящего, он должен так совершить свое речевое действие (попросить), чтобы адресат выполнил то, о чем его просят»[2]. У адресата есть выбор: выполнить просьбу или нет. «Это определяет особую важность использования говорящим адекватных языковых средств, так как просьбы, языковое оформление которых не соответствует ожиданиям слушающего в определенной коммуникативной ситуации, могут привести к коммуникативной неудаче»[3].

Остановимся на одной из главных особенностей выражения просьбы в русском языке — это преобладание императивных конструкций. Данную мысль подтверждает исследование, которое провела Е. В. Румянцева[4]. Она произвела выборку высказываний с просьбой по данным Национального корпуса русского языка, из произведений русской классической литературы XIX–XX веков, текстов русской художественной литературы XX века, а также русских художественных фильмов, телесериалов и звучащей речи. Всего в выборку вошли более 1200 речений, которые автор проанализировала с точки зрения частотности способов выражения просьбы. Как оказалось, императивные конструкции составили 51%. Автор отмечает, что «распространенность императивных высказываний, возможность их употребления во всех коммуникативных контекстах при выражении как нейтральных, так и повышенно-вежли-

вых просьб свидетельствует о том, что русское коммуникативное поведение обладает коммуникативной импозитивностью, то есть оказание коммуникативного давления на слушающего является нормой»[5].

Повелительная форма глагола при выражении просьбы может сопровождаться не только словом «пожалуйста», но и такими формами актуализации вежливости, как «будьте любезны», «будьте добры». Как отмечает Т. В. Ларина, «просьбы, оформленные при помощи подобных актуализаторов вежливости, представляют особый интерес с точки зрения лингвокультурологии. Ввиду того, что они также содержат формы императива, просьба, выраженная при их помощи, содержит два императивных глагола, что приводит к усилению коммуникативного давления на адресата. Таким образом, парадокс представляет тот факт, что актуализаторы вежливости в подобных просьбах используются не для ее смягчения, а для интенсификации»[6].

Все вышесказанное может стать причиной лингвистического шока при общении иностранцев с русскими. «Многие ученые определяют лингвистический шок как состояние удивления, смеха или смущения, которое возникает у слушающего при общении с носителем языка, когда он слышит в иноязычной речи языковые элементы, звучащие на его родном языке странно, смешно или неприлично»[7]. Поэтому на уроках РКИ необходимо обращать внимание студентов на эти особенности и разъяснять их. Так, например, в туркменской культуре для выражения просьбы также используются формы императива, но такие конструкции характеризуются низкой степенью вежливости. Чаще всего их используют в неофициальной обстановке, тогда как в русской культуре вполне уместно в официальной ситуации обратиться с просьбой, используя императив вместе с актуализаторами вежливости.

«В целом речевой этикет — это зона устойчивых, стереотипных, коммуникативных единиц языка»[8]. Чтобы выразить определенную речевую интенцию необходимо знать этикетные формулы, а также правильно их выбирать в зависимости от ситуации общения, то есть учитывать роли и статусы коммуникантов, существующую между ними социальную дистанцию, сферу общения.

В русском языке существует немало этикетных формул для выражения просьбы. Задача преподавателя — научить иностранных студентов использовать их, соблюдая вышеуказанные положения.

Для изучения студентам предлагается ряд конструкций, рассмотрим некоторые из них. Безусловно, на первом месте стоят конструкции с императивом: *Дай (-те) ...! Дай (-те), пожалуйста! Будьте добры, дайте, (пожалуйста), ...! Будьте любезны, дайте...!* Здесь важно обратить внимание студентов на использование несовершенного и совершенного видов глагола. При выражении просьбы что-либо сделать обычно употребляется глагол совершенного вида, а при выражении просьбы что-либо не делать обычно употребляется глагол несовершенного вида.

В русском языке для выражения просьбы часто используются конструкции с частицей *не* и глаголом *мочь*, которые характеризуются повышенной вежливостью. «Говорящий как бы осведомляется о трудностях или возможностях адресата»[9].

Если вам (тебе) не трудно... Если вас (тебя) не затруднит, ...
Не могли бы вы (не мог бы ты) ...? Вы не могли бы (ты не мог бы) ...?
Вы можете ...? Ты можешь ...?
Вас (тебя) не затруднит ...?
Вы не сделаете ...? Ты не сделаешь ...?

Непринужденная форма просьбы может быть оформлена в виде вопроса с глаголом в форме будущего времени:

Сходишь в ...? Купишь...? Принесешь...?

Также просьба может быть оформлена в виде вопроса о наличии или отсутствии у собеседника какого-либо предмета:

У вас (тебя) есть ...? У вас (тебя) нет ...? У вас (тебя) не найдется ...?

Частотны следующие конструкции:

У меня к вам (к тебе) просьба. Будь другом, ... Сделай одолжение, ...

Выражения для ответа на просьбу:

Да, пожалуйста! Да, конечно! Хорошо! Ладно! Сейчас!
Глагол в форме будущего времени: Закрою! Схожу! Куплю!
Конечно, могу.
О чем речь? Конечно, могу.
Что за вопрос? Разумеется, могу.
Так и быть! Придется!
Я не могу! Никак не могу! Нет, не могу!
Я бы с удовольствием, но (к сожалению)...
Жаль..., но... Извини, но . .....,
При всем желании не могу (не смогу)...

Особое внимание на уроках следует уделить конструкциям для выражения просьбы о разрешении что-либо сделать самому:

Можно (мне) ...? Можно я ...?
Я сделаю ...?
Вы не разрешите мне ...?
Вы не против, если я ...?
Разрешите (позвольте) мне ...? Разрешите (позвольте) я ...?

В качестве ответа используются следующие конструкции:

Да. Да, пожалуйста. Да, конечно. Можно. Конечно, можно. Разумеется.
Что за вопрос?
Как хочешь.
Нет. Нельзя. Конечно, нельзя. Ни в коем случае! Об этом не может быть и речи! Это абсолютно исключено! Нет, нет и еще раз нет!
Я не разрешаю. ... Я не могу разрешить... Я запрещаю...

Для отработки темы «Выражение просьбы» мы предлагаем несколько речевых тренировочных упражнений. Стоит отметить, что «при выполнении речевых упражнений произвольное внимание учащихся должно быть сосредоточено на содержании высказывания, в то время

как его форма является объектом непроизвольного внимания. Речевые упражнения ситуативно обусловлены, коммуникативно мотивированы, направлены на использование учащимися отрабатываемого материала для выражения собственных мыслей и понимания чужих в связи с разнообразными стимулами и мотивами»[10].

В заданиях представлены ситуации, которые актуальны для студентов. Они могут столкнуться с ними в бытовой сфере, а также при академическом общении. Перед выполнением заданий преподаватель должен дать студентам установку использовать разные конструкции.

Задание 1. Попросите разрешения выполнить действие самому в следующих ситуациях. В первом случае собеседник разрешает, во втором — не разрешает и объясняет причину.

1. У вас закончился ваш любимый чай. Вы хотите взять чай соседа. 2. Вам жарко. Вы хотите открыть окно. 3. Вам холодно. Вы хотите закрыть дверь. 4. Вам надо срочно позвонить. Ваш телефон разрядился. На столе лежит телефон друга. 5. Вам нужно делать домашнее задание, но вы забыли учебник в аудитории. Вы хотите взять учебник друга. 6. У вас разрядился телефон. Вы хотите взять зарядку друга, так как свою не можете найти. 7. Вам нужно записать номер телефона преподавателя, но у вас нет ручки. На столе лежит ручка преподавателя. 8. Вы хотите пригласить друга в гости, но вы живете в общежитии. В комнате живут еще двое студентов.

Задание 2. Обратитесь с просьбой к кому-либо в следующих ситуациях. В первом случае собеседник соглашается выполнить просьбу, во втором — отказывает.

1. Вы пропустили много занятий. Вам нужно написать объяснительную записку. 2. У вас сломался компьютер. 3. Вы не можете открыть дверь ключом. 4. У вас тяжелая сумка. 5. Вам холодно. 6. Вам жарко. 7. Вы голодны. 8. Вы потеряли свои конспекты. 9. Вы хотите, чтобы ваш друг сохранил ваш секрет. 10. У вас не работает будильник. 11. Вы не знаете, как писать курсовую работу. 12. Вы не слышите, что говорит преподаватель.

Задание 3. В ответ на сообщение выразите какую-нибудь просьбу.
Образец: Я иду в магазин — Купи мне, пожалуйста, 1 кг яблок.

1. Я иду в аптеку. 2. Я еду на рынок. 3. Я иду в деканат. 4. Как я рад! Наконец, я дочитал «Анну Каренину». 5. Преподаватель: «Расписание консультаций готово. Я жду вас по пятницам в 16.00». 6. Преподаватель: «Завтра мы будем писать контрольную работу». 7. Преподаватель: «Доклад на конференцию вы должны сдать завтра». 8. Мы с подругой завтра едем в Москву. 9. Мне срочно нужно поехать на родину на несколько дней. 10. Моя мечта сбылась: через два дня я еду на конференцию в Сочи.

Задание 4. Составьте диалоги по следующим ситуациям.

1. Вам нужно купить билеты на новый спектакль, но у вас совсем нет времени, так как вы готовитесь к экзамену. Вы просите об этом друга. Он соглашается выполнить вашу просьбу.

2. Вы переезжаете из общежития в квартиру и просите друга помочь вам. Он интересуется, почему вы решили переехать. В ближайшие два дня у него не будет времени, но он не отказывается вам помочь. Вы договариваетесь на удобное время.

3. Вы заболели и очень плохо себя чувствуете. Вы позвонили другу, он подробно расспросил вас о вашем самочувствии, предложил помощь. Попросите своего друга сходить в аптеку и купить вам лекарства. Он соглашается вам помочь.

4. На дне рождения вы просите именинницу что-нибудь спеть. Она отказывается, но вы делаете ей комплименты, так как у нее прекрасный голос. Именинница соглашается.

5. Вы просите своего русского друга, чтобы он помог вам в изучении русского языка. Друг очень занят, он пишет дипломную работу. Он думает над просьбой и все-таки соглашается.

6. Вам нужно делать домашнее задание, но на столе лежат книги, тетради и другие вещи вашего соседа. Вы просите его убрать их со стола. Он сидит в интернете, ему не до этого. Сначала он отказывается выполнить вашу просьбу, но потом нехотя соглашается.

7. Вы просите преподавателя помочь вам перевести статью. Преподаватель спрашивает, почему у вас возникли сложности. Вы объясняете свою проблему. Преподаватель сейчас очень занят, но обещает помочь через неделю.

8. Ваша подруга купила интересную книгу. Вы просите подругу дать ее вам почитать. Вы уже много слышали об этой книге. Подруга отказывает, объясняя причину, но обещает дать книгу позже.

Резюмируя сказанное выше, отметим, что обучение студентов речеэтикетным средствам общения является важной составляющей всего процесса обучения иностранцев русскому языку.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Щукин А. Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: Русский язык. Курсы, 2012. С. 311.

[2] *Формановская Н. И.* Речевой этикет в русском общении. Теория и практика. М.: ВК, 2009. С. 251.

[3] *Румянцева Е. В.* Функционирование высказываний со значением просьбы в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 9 (27), 2013. Ч. 2. С. 169.

[4] Там же. С. 169.

[5] Там же. С. 170.

[6] *Ларина Т. В.* Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: монография. М.: Изд-во РУДН, 2003. С. 95.

[7] *Безверхая И. В., Мифтахова О. В.* Лингвокультурный шок в межкультурной коммуникации (на основе немецкого и русского языков) // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2017.

[8] *Брулева Ф. Г.* Обучение иностранных студентов русскому речевому этикету // Международный журнал экспериментального образования. 2013. Вып. 7. С. 21.

[9] *Формановская Н. И.* Речевой этикет в русском общении. Теория и практика. М.: ВК, 2009. С. 256.

[10] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык. Курсы, 2019. С. 293.

Kuydina, E. P.

Voronezh State University, Russia

TRAINING FOREIGNERS TO EXPRESS A REQUEST IN RUSSIAN

The author considers the specifics of teaching foreign students to express a request in Russian, highlights the difficulties that students may encounter and offers speech training exercises to work out the phenomenon under study.

Keywords: Russian as a foreign language; request; expression of request.

Курячая Наталья Валентиновна,
Пушка Ольга Владимировна

Теоретический лицей им. Н. В. Гоголя, Республика Молдова

cureaciaia_nat@mail.ru; puska.olga82@gmail.com

АВТОРСКИЕ УРОКИ ДЛЯ ВСЕХ: РЕЗУЛЬТАТЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Данная статья рассматривает возможности использования онлайн-уроков в преподавании интегрированного курса русского языка и литературы в общеобразовательных учреждениях Республики Молдова, определяет сильные и слабые стороны такой формы работы. Представлены варианты возможных заданий в рамках онлайн-формата, рассмотрены особенности представления учебного материала с учетом образовательных потребностей учащихся.

Ключевые слова: урок; онлайн; интеграция; методика преподавания русского языка и литературы.

XXI век — время науки, знаний и развития в области высоких технологий. Процесс обучения является взаимодействием учителя и ученика, то есть двуединым процессом, который отражает деятельность педагога как организатора и тьютора процесса, и познавательную деятельность ученика, а значит, его активность и самостоятельность.

Традиционная роль учителя как информатора, экзаменатора не соответствует задачам современного образования. Сегодня педагог — организатор, консультант, наставник, так как цель образования «научить учиться», то есть выработать алгоритмы приобретения и применения знаний в контексте модели будущей деятельности, жизненной ситуации.

Согласно рекомендациям по организации учебного процесса по школьной дисциплине русский язык и литература (в учебных заведениях с русским языком обучения) важнейшими задачами в Республике Молдова являются, во-первых, дальнейшее внедрение положений Куррикулума-2020 в учебный процесс и их апробация в повседневной учебной практике, во-вторых, адаптация учебного процесса по предмету к условиям дистанционного обучения.

Исходя из вышесказанного, отмечаем, что наша работа основывалась на принципах компетентностного подхода, интегрированного подхода к обучению / преподаванию курса Русский язык и литература как приоритетного. «Все уроки русского языка и литературы являются интегрированными, их специфика в настоящий период по-прежнему исходит из положения, что на уроках языка и литературы осуществляется предметная (а не тематическая) интеграция, предполагающая возможность на одном из уроков больше внимания уделять языковой составляющей, а на другом — литературной»[1].

Современная методика преподавания русского языка и литературы как на гимназическом, так и на лицейском уровне нацелена на интегра-

цию знаний, получаемых учеником при изучении школьных дисциплин и знаний из разных областей искусства, что позволяет сформировать у ребенка целостную картину мира, правильное восприятие художественного образа и представление о специфических средствах его создания, расширить культурный кругозор.

Интеграция учебных дисциплин предполагает целенаправленную деятельность учителя на формирование у ученика системы главных жизненных ценностей, включающей физическое и нравственное здоровье, язык, культуру, нацеленность на мирные взаимоотношения людей. Таким образом, интегрированный урок позволяет учащимся воспринимать картину мира в единстве и многообразии одновременно.

Каждый педагог в школьной практике формирует учебный материал на базе уже имеющихся в свободном доступе интерактивных материалов и созданных самостоятельно мультимедийных пособий. Мультимедийный материал должен следовать особым требованиям, что сделает его максимально информативным, соответствующим потребностям ребенка, нацеленным на продуктивную работу.

Содержательными компонентами учебных мультимедийных пособий являются: учебный материал с соответствующими иллюстрациями; рекомендации учителя к работе с ним; разноуровневые вопросы и тренировочные упражнения; контрольные задания, в том числе творческого характера, и требования к их выполнению.

Рекомендации Министерства образования и исследований Республики Молдова предлагают «в качестве эффективного дополнительного методического подспорья использовать новый электронный образовательный ресурс — цифровую библиотеку Educatieonline.md, созданную в Республике Молдова и направленную на расширение возможностей учителя в рамках дистанционного обучения. Цель проекта — реализация образовательной онлайн-платформы, обеспечивающей свободный и неограниченный доступ к урокам учителей Молдовы. Уроки разрабатываются исходя из требований куррикулума. На платформу загружаются открытые учебные материалы (цифровые пособия, презентации и упражнения)»[2].

Educatieonline.md — это цифровая библиотека, реализованная мэрией Кишинева в сотрудничестве с Министерством образования и исследований Республики Молдова при поддержке Фонда Сороса-Молдова, Технического университета Молдовы, шоу EduTolk, Crunchyroll, Национальной ассоциации компаний TIC и Академии инновации и изменения через образование. Несколько тысяч видеоуроков по всем дисциплинам доступны учащимся классов, их законным представителям, педагогам.

Мы приняли участие в проекте Educatie online, так как понимали его важность, ведь в условиях пандемии и онлайн-обучения эффективность работы учителя падает по независящим от него обстоятельствам. Извест-

но, что некоторые ученики не усваивают в полной мере материал из-за сложности подключения в определённых ситуациях, материальных возможностей семьи, так как не все родители могут обеспечить детей качественными техническими средствами. Особые сложности возникают у учащихся, которые готовятся к экзамену за лицейский курс образования: необходимо повторить материал за X–XII классы, а в случае отсутствия ребёнка на уроке по тем или иным причинам возникает дополнительная потребность в восстановлении пропущенных тем. Участвуя в создании онлайн-уроков и используя в своей педагогической практике материал уроков коллег, мы пришли к выводу, что урок в онлайн формате имеет как сильные, так и слабые стороны.

Таблица. Сильные и слабые стороны уроков в онлайн-формате.

Сильные стороны	**Слабые стороны**
Авторский урок — возможность для ученика приобрести новый опыт: самообразование развивает и совершенствует умение самостоятельно добывать необходимую информацию.	Отсутствие полноценного диалога между учеником и учителем. На уроке ребёнок, у которого возникли вопросы в процессе обучения или закрепления материала, может непосредственно уточнить ту или иную информацию, получить ответ на волнующий его вопрос, что, конечно, исключено в формате урока электронной библиотеки.
Ученик может воспользоваться информацией, предложенной в онлайн-форме в любой момент, вернуться к изученному материалу, более тщательно его проработать.	Учителя при подготовке урока обращаются к разным источникам, выстраивают определённую линию изложения материала, а ученик, воспользовавшийся дополнительными источниками, не всегда может правильно осмыслить комментарии тех или иных эпизодов художественного произведения, может быть не согласен с предлагаемой трактовкой материала.
Учителя, работающие в лицейском звене, могут приобрести полезный опыт, познакомиться новым с видением темы, образа, подачей учебного материала.	Формат урока электронной библиотеки предполагает ограничение по времени: урок не должен длиться более 20 минут, что не позволяет осветить некоторые проблемы и вопросы, обратиться к анализу большинства ключевых эпизодов. При этом важно отметить, что уроки по значимым художественным произведениям иногда представлены в большем временном формате.
Обмен опытом, новые подходы в обучении русскому языку и литературе, необходимые учителям в профессиональном становлении и развитии.	Не все учителя готовы использовать опыт коллег: им привычнее применять то, что было разработано ими ранее и уже показало хорошие результаты.

При разработке уроков основным ориентиром стали требования интегрированного куррикулума по русскому языку и литературе для лицеев с русским языком обучения[3].

В цифровой библиотеке представлены несколько циклов занятий по русскому языку и литературе для учащихся двенадцатого класса. Так,

изучению повести «Сотников» Василя Быкова было отведено три урока: 1) «Василь Быков. Историческая основа повести «Сотников». Знакомство с героями»; 2) «Сотников и Рыбак. Две дороги к одной петле»; 3) «Нравственные вопросы повести В. Быкова «Сотников».

Данные уроки были созданы в помощь учащимся Республики Молдова, готовящимся к итоговому оцениванию за курс лицейского образования по русскому языку и литературе. Экзаменационный тест по данной дисциплине включает две части (А и Б), где часть Б — структурированное эссе, которое предполагает знание учащимися литературного текста, навыки его интерпретации, умение использовать при продуцировании собственного текста элементы смыслового анализа и цитаты, имеющие отношение непосредственно к целевой установке эссе и взятому для аргументации художественному произведению.

К каждому уроку цикла были подобраны эпиграфы, к которым ученик мог дать свой комментарий, связать их с темой урока и идеей автора, сравнить свою точку зрения и суждения о прочитанном с комментариями учителя к определенному фрагменту текста.

В качестве эпиграфов и подводящих ученика к обобщению материала цитат были подобраны выдержки из произведений Ю. Фучика и Е. Трубецкого, Л. Толстого, что позволило сделать акцент на близость проблематики повести В. Быкова к нравственным вопросам и поискам правды русской литературы XIX века, указать на реалистичность созданных автором образов.

Сопоставительный анализ образов Сотникова и Рыбака оформлен в соответствии с требованиями аналогичных заданий итогового теста: обращение к тексту и комментарий. В проблемных вопросах, нацеленных на формирование ценностной позиции, прослеживается связь с эпиграфом урока, а предлагаемые учащимся задания аналитического и творческого характера предполагают выход за рамки изучаемой дисциплины в смежные области искусства и культуры — кинематограф и изобразительное искусство. Обращение к библейским мотивам, работа с составляющими портрета героя нацеливает на понимание авторской позиции произведения.

Цифровая презентация сопровождается необходимыми иллюстрациями, выделением курсивом ключевых слов, словосочетаний, выражений, что позволяет ученику проследить лейтмотив урока. Презентация урока содержит максимальную информацию, озвученную учителем. Это рассчитано, во-первых, на детей с особыми образовательными потребностями, во-вторых, на тех учеников, кому необходимо для качественного усвоения информации тезисно фиксировать излагаемый материал цитаты, что позволит не допускать фактические ошибки при цитировании произведения в экзаменационном эссе.

Перспективы авторских уроков достаточно оптимистичны, так как данный вид учебной деятельности ориентирован на современную дей-

ствительность: ученики легче и быстрее воспринимают цифровой формат уроков, представляющий подачу учебного материала высокой насыщенности в ограниченных временных рамках. На современном этапе пополнения цифровой библиотеки новыми дидактическими материалами проводится разработка интерактивных заданий аналитического, развивающего и творческого типа к каждому уроку, что позволит расширить возможности работы с авторскими уроками онлайн. Это станет несомненным подспорьем в педагогической и ученической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Методические рекомендации по преподаванию русского языка и литературы в учебных заведениях с русским языком обучения в 2021–202 учебном году [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и исследований Республики Молдова. [Кишинев, 2021]. — URL: https://mecc.gov.md/sites/default/files/5_russkiy_yazyk_i_literatura_metod_rek._2021-2022_final.pdf (дата обращения: 9.03.2023).

[2] Там же.

[3] Русский язык и литература: Curriculum naţional: Clasele 10–12: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare : pentru liceu cu predare în limba rusă / Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitcenko; grupul de lucru: Irina Ţvic. Chişinău : Lyceum, 2020. 164 p.

Cureaciaia, N. V.; Pusca, O. V.

Theoretical Lyceum "N. Gogol," Moldova

AUTHOR'S LESSONS FOR EVERYONE: RESULTS, CHALLENGES, AND PROSPECTS

The article examines the possibilities of using online lessons in teaching the integrated course of Russian language and literature in general educational institutions of the Republic of Moldova, identifies the strengths and weaknesses of this form of work. The authors present different variants of possible tasks in the online format, consider the peculiarities of the presentation of the educational material, taking into account the educational needs of students.

Keywords: lesson; online; integration; methods of teaching Russian language and literature.

Лавочкина Ольга Петровна

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия

Lolo1@mail.ru

ПРЕДПРОСМОТРОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ФИЛЬМАМИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

В статье рассматриваются предпросмотровые задания, предъявляемые учащимся в различных пособиях по работе с видеоматериалами, а также предлагаются новые задания, которые повышают мотивацию к просмотру фильмов на занятиях и делают работу с указанным видом материалов более эффективной.

Ключевые слова: предпросмотровые задания; фильмы в РКИ.

В последнее время использование художественных фильмов на уроках русского языка как иностранного становится всё популярнее: выходят пособия по работе с фильмами, полнометражными и короткометражными, выпусками киножурнала «Ералаш», отрывками из фильмов и передач[1]. Постепенно отношение к видеоконтенту меняется, и из разряда информационно-развлекательного он переходит в статус полноценного языкового материала, с которым необходимо учиться работать.

В отечественной методике преподавания русского языка как иностранного прослеживается отношение к видео как к особому виду текста, поэтому, если взять пособия по работе с видео (полнометражными и короткометражными фильмами, фрагментами из них), то можно заметить, перед просмотром фильма проводится такая же методическая работа, как и перед прочтением текста: учащихся спрашивают о том, как они понимают название фильма, что они знают о теме фильма (когда тема не заявлена в названии, она озвучивается преподавателем)[2]. Иногда учащимсяя предлагается список слов и выражений, которые встретятся им в фильме[3].

В некоторых пособиях подготовительная работа перед просмотром фильма занимает большую часть времени работы над фильмом или его фрагментом[4]: учащиеся читают списки слов и перевод к ним, словосочетания и предложения с ними, упражнения на соединение слова и его перевода, самостоятельно составляют предложения с новыми словами, вставляют их в предложения вместо перевода, предложенного в скобках, работают над формами глаголов и существительных, читают статьи и интервью по теме фильма и даже участвуют в дебатах — и всё это до того, как фильм просмотрен, до того, как у учащихся появилась потребность в этих словах и выражениях, в необходимости высказаться на ту или иную тему.

На наш взгляд, в ходе столь длительной подготовки к просмотру фильма, преподаватель может, сам того не осознавая, снизить мотивацию учащихся к данному материалу, а также умалить роль визуально-

го ряда в фильме, который имеет не меньшую смысловую нагрузку, чем аудиоряд. Более того, видеоконтент способен снять некоторые лексико-грамматические трудности, помочь понять сюжет фильма без точного понимания реплик героев. Помимо этого, в подобной ситуации педагог может лишить учащихся возможности самостоятельно понять аутентичный материал, опираясь на свои органы чувств, собственную языковую догадку и интуицию, тем самым, развивая свою самостоятельность и автономность, способность понимать неадаптированную русскую речь.

Стоит помнить о том, что ситуация просмотра аутентичного фильма максимально приближает учащихся к ситуации общения с носителями языка: для художественных фильмов характерен довольно быстрый темп речи, неидеальная дикция, обилие незнакомой лексики. Обращение к такому языковому материалу может использоваться как средство подготовки к реальному общению с носителями языка в подлинных коммуникативных условиях. Учащийся может о чём-то догадаться по мимике героев, их жестам и действиям, языку тела и громкости голоса, ситуации общения, а если что-то непонятно (и в этом состоит преимущество учебной ситуации), посмотреть отрывок ещё раз, задать вопросы преподавателю.

Ещё один интересный вопрос, который касается предпросмотровой работы и работы с лексикой и грамматикой пред просмотром фильма: необходимы ли предпросмотровые задания в случае просмотра немого фильма или мультфильма? Ведь существуют короткометражные фильмы, в которых отсутствуют реплики героев, а аудиоряд может представлять собой звуки шагов, шум города или плач ребёнка. Значит ли это, что предпросмотровую работу в этом случае проводить не требуется?

На наш взгляд, задачей предпросмотровых заданий должно стать не полное снятие лексико-грамматических трудностей и введение лингвострановедческого материала для облегчения понимания аутентичного материала. Основными задачами предпросмотровых заданий должны быть:

1) повышение интереса к просмотру фильма;
2) формирование четко очерченного лексико-грамматического поля, которое поможет при обсуждении фильма, определение преподавателем уровня владения лексикой и грамматикой, которая уже есть у учащихся, чтобы в дальнейшем корректировать ход урока, учитывая эти особенности;
3) определение того, насколько интересна тема учащимся (и если пробудить интерес не удаётся, а лексики и грамматики учащимся для обсуждения фильма будет явно недостаточно, то, возможно, просмотр фильма стоит отложить);
4) привнесение личного опыта учащихся в процесс просмотра фильма для создания дополнительной мотивации.

Бывают ли случаи, когда предпросмотровые задания практически не требуются? Да, и это не просмотр немого фильма. Это тот случай, когда просмотр фильма проводится во время обычного урока русского языка как иностранного, а значит, преподаватель заранее знает и уровень языка учащихся, и сферу их интересов, он может приурочить просмотр

фильма к той или иной грамматической или лексической теме, и тогда специальная подготовка к просмотру практически не потребуется: вся лексика и грамматика была изучена на уроке.

Итак, какими же должны быть задания перед просмотром фильма?

Так как предпросмотровые задания должны быть направлены на повышение интереса к фильму, «создать мотив для знакомства с предлагаемым художественным фильмом», то на этапе знакомства с фильмом можно сообщить его название, имя режиссёра, год выхода, имена актёров, интересные факты о создании фильма, о его героях, если эта информация может заинтересовать учащихся[5]. Если название фильма раскрывает тему фильма, можно акцентировать на этом внимание учащихся и выяснить, какой лексикой они уже владеют для обсуждения данной темы.

На наш взгляд, предъявлять списки слов, которые встретятся в фильме, неэффективно, так как подобное занятие, во-первых, помешает непосредственному восприятию фильма (учащиеся догадаются, о чем будет фильм), во-вторых, лишит учащихся возможности задействовать языковую догадку и понять значение слов из контекста. В-третьих, перед просмотром фильма у учащихся не будет мотивации запоминать слова из списка, потому что эти слова не будут отсылать их к непосредственному опыту, личному или пережитому благодаря фильму. В этих условиях, по мнению Т. Н. Дьяченко, обычно учащиеся «не могут вспомнить толкования новых слов»[6].

Процедура ознакомления иностранных учащихся с фильмом может быть осуществлена при помощи следующих заданий.

1. Изучение афиши фильма. Как известно, цель афиши — заинтересовать потенциального зрителя, вызвать желание посмотреть фильм, поэтому изображение на афише часто неоднозначно и вызывает различные интерпретации. На этапе анализа афиши учащиеся могут предположить, о чём будет фильм, какие проблемы будут в нём освещаться, обсудить в группах варианты развития сюжета. Например, на афишах фильмов «Молодой человек» и «Непослушник» главный герой изображён разделённым на два образа: молодого и зрелого человека, блогера и послушника, что даёт повод предположить варианты развития сюжета. Главный герой фильма «Батя» изображён на фоне настенного ковра — символа советской эпохи, что делает возможным поговорить о том, что учащимся известно о том времени. На афише фильма «Семейный бюджет» семья несётся с высоты американских горок, что также даёт возможность для различных толкований.
2. Работа с названием фильма. Для короткометражных фильмов часто не создается специальной афиши, в таком случае, можно обсудить только название фильма. Например, название «Служба доставки» позволяет расспросить учащихся о том, что они обычно заказывают с доставкой на дом и почему; слово «Самоизоляция» отсылает ко времени пандемии и наводит учащихся на различные ассоциации, связанные с этим опытом.

Обсуждая название фильма, можно ввести новую лексику или лексико-грамматический материал, и тогда это будет обосновано самой ситуацией просмотра фильма. Например, перед работой на занятии с материалом фильма «Собеседование» можно спросить у учащихся, проходили

ли они собеседование, искали ли работу, как они это делали, а затем предъявить облако слов (его можно создать на сайте wordclouds.com), в котором будут слова «собеседование», «пройти», «работа», «устроиться», «искать», «участвовать». На базе слов этой лексико-тематической группы учащиеся могут составить собственные словосочетания. При этом студенты могут самостоятельно искать значения этих слов в словаре, задачей преподавателя же в этом задании будет дать учащимся образец сочетаемости этих слов, обеспечить их выражениями, которые понадобятся для обсуждения фильма.

Подобное задание не будет восприниматься учащимися как чисто грамматическое: отвечая на вопрос, связанный с фильмом, они сами ощутят недостаток знаний, у них возникнет потребность больше узнать об этой теме не только для выполнения задания преподавателя (хотя элемент соревновательности также повышает мотивацию), но и для того, чтобы говорить на эту тему, делиться своими соображениями и запрашивать мнения других (это утверждение справедливо только для тех ситуаций, в которых с материалом фильма у учащихся связан релевантный опыт).

Облако слов можно использовать для выяснения того, насколько группа владеет лексикой, необходимой для обсуждения фильма. Например, при обсуждении фильма «Самоизоляция» можно предложить облако слов, в котором будут представлены виды деятельности, возможные и невозможные во время самоизоляции, и попросить учащихся в группах записать их в два столбика, что даст повод для обсуждения степени серьезности самоизоляции в разных странах. Кроме того, учащиеся сами могут составить собственные облака слов в качестве ответа на вопрос преподавателя: *как вы думаете, какие слова нам понадобятся для обсуждения фильма, который называется «Собеседование» или «Самоизоляция»?* Предлагаемые слова будут фиксироваться преподавателем на доске для общего обсуждения с группой.

Примерно с той же целью (очертить круг лексики и грамматики, известной учащимся, и восполнить возможные пробелы) можно использовать не только слова, но и фотографии. Например, перед просмотром мультипликационного фильма «Праздник» можно предложить учащимся фотографии различных праздников (новогодние фотографии, фото торта со свечками, фото с мимозой и весенними букетами), и обсудить с учащимися, узнают ли они эти праздники, отмечаются ли эти праздники в их стране, какие ещё русские праздники им известны. А после этого можно попросить учащихся записать свои ассоциации, связанные со словом «праздник», и здесь могут быть как названия праздников, так и слова и словосочетания. После создания такого ассоциативного облака слов на доске в аудитории или на виртуальной доске можно переходить к просмотру мультфильма и анализировать его, обсуждать, насколько

представления учащихся о празднике были отражены в мультфильме, что такое праздник для героини мультфильма.

Как видим на примере работы с мультфильмом «Праздник», работа с фотографиями перед просмотром мультфильма может стать и способом ввода лингвострановедческого материала. Важно отметить, что новые слова (названия праздников и атрибуты, словосочетания «отмечать праздник», «праздновать Новый год» возникают в процессе обсуждения названия фильма и фотографий, с ним связанных, то есть сначала у учащихся возникает потребность в выражении смысла, и только после этого преподаватель предлагает способы выражения этого смысла в ответ на их попытки выразить этот смысл (на родном или на русском языке).

Работа с фото и ассоциациями при обсуждении названия может быть проведена и следующим образом: учащимся предлагается создать коллаж к словам «успех» или «селфи», потому что именно так называется фильм, который они сегодня будут смотреть («Селфи» — название киноновеллы, входящей в фильм «Петербург, Только по любви», а «Успех» — название короткометражного фильма).

Подборка фотографий в группе и размещение их на интерактивной доске Jamboard, а затем представление своей работы всей группе может послужить поводом для обсуждения природы успеха, его признаков и атрибутов; видов селфи и ситуаций, когда они делаются, риске, на который идут люди для удачного кадра, что подготовит учащихся к просмотру фильмов, потому что после подобной работы он будет окрашен индивидуальностью учащихся, проделанной ими работой, их личным опытом.

Таким образом, предпросмотровая работа должна не заменять самостоятельную работу учащихся с фильмом, а мотивировать к ней: создавать интерес к просмотру фильма, обнаруживать лексические и грамматические лакуны и вызывать желание их заполнить. В этом случае лексико-грамматический и лингвострановедческий материал будет не навязываться учащимся, а запрашиваться ими, а будучи востребованным, он будет лучше усваиваться. Кроме того, информация, переданная по нескольким каналам связи (зрение, слух) и затронувшая эмоции студентов, запоминается лучше, чем напечатанная и прочитанная.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гельфрейх П., Низник М.* Стоп-кадр: смотрим и обсуждаем. СПб.: Златоуст, 2022. 240 с.

[2] *Эрлих Я. В.* Эпизоды. Видеокурс для развития речи. Учебное пособие. М.: Русский язык. Курсы, 2020. 192 с.

[3] *Гладких И. А.* Смотрим фильмы — узнаём Россию. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2013. 275 с.

[4] *Хурмуз О. В.* Методическая модель использования художественных фильмов при обучении русскому языку как иностранному: дис. … канд. пед. наук / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. М., 2019. 216 с.

[5] *Дьяченко Т. Н.* Использование художественных фильмов на практических занятиях по русскому языку как иностранному (на примере художественного фильма «Выкрутасы») // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2015. № 1–2. С 32.

[6] *Дьяченко Т. Н.* Там же. С 32.

Lavochkina, O. P.

National Research University Higher School of Economics, Russia

PREVIEW TASKS FOR WORKING WITH FILMS DURING RFL LESSONS

The article discusses the preview tasks that are usually offered to students in various video tutorials, as well as offers new tasks that increase motivation to watch the film and make working with the film more effective.

Keywords: preview tasks; films in teaching RFL.

Лапошина Антонина Николаевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

ANLaposhina@pushkin.institute

КОРПУСНЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ КУРСА РКИ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА ДЛЯ РАБОТНИКОВ АТОМНОЙ ЭНЕРГЕТИКИ)

В статье описаны результаты работ по формированию лексической основы для курса русского языка для специальных целей. На примере спецкурса для работников атомной энергетики предложено решение по созданию коллекции целевых текстов в полуавтоматическом режиме, их статистической обработке в корпусном менеджере Sketch Engine и финальной экспертной корректировке. В результате был создан список из 517 единиц, из которых 438 являются однословными единицами, 64 — многословными единицами и 15 являются аббревиатурами.

Ключевые слова: корпусная лингводидактика; лексический минимум; лексическая основа; отбор лексики; русский язык в специальных целях.

Методика формирования лексической основы предметной области для обучения РКИ с помощью частотного анализа релевантной коллекции текстов совсем не нова: подобные работы создавались как минимум с 60-х годов XX века[1]. Однако эта концепция, поддержанная в последние десятилетия всё более мощными и точными автоматизированными системами обработки естественного языка и удобными инструментами для работы с ними, получила широкое распространение в современной лингводидактике и стала неотъемлемой частью методики преподавания РКИ в русле обучения, основанного на данных (Data-Driven Learning — DDL). Приведем лишь несколько примеров таких работ с опорой на частотные данные: разработаны лексико-грамматические основы для курсов общей и неорганической химии[2], минералогии и кристаллографии, зоологии беспозвоночных[3]; создан профессиональный лексический минимум по языку специальности «Робототехника»[4]; сформированы списки наиболее употребимой лексики для детей-инофонов младшего школьного возраста[5].

Автоматизация части процессов, связанных со сбором коллекции целевых текстов и их статистической обработкой, значительно экономит время и ресурсы разработчиков-методистов, что в свою очередь делает возможным разработку максимально индивидуализированных баз лексики, подобранных под каждую конкретную аудиторию. Актуальность такой задачи отмечается, например, в области создания пособий по русскому языку для работников сферы туризма[6]. Автор статьи приходит к выводу, что набор лексики для таких пособий не является универсальным и должен разниться в зависимости от реалий страны, для которой

они созданы. Необходимость учета коммуникативных потребностей учащихся с помощью анализа целевого дискурса также указывается при создании электронных учебных материалов[7].

Оптимизация такой работы представляется возможной с помощью современных корпусных технологий.

Данная работа детально описывает процесс создания лексической основы курса русского языка в специальных целях на примере курса для работников атомной энергетики. Исследование освещает следующие шаги работы над отбором лексики: анализ целевой аудитории курса; сбор репрезентативной коллекции текстов, релевантных аудитории курса (ручной и автоматизированный режимы); статистическая обработка лексики собранного корпуса; экспертная корректировка полученного списка.

Анализ общей концепции курса и целевой аудитории (общий курс русского языка как иностранного с элементами профессиональной коммуникации для работников в сфере строительства и эксплуатации объектов атомной энергетики) определил набор релевантных текстов для сбора корпуса. В него вошли разделы сайта компании «Росатом», посвященные строительству АЭС; телеграм-канал компании «Росатом»; страницы Википедии, посвященные строительству конкретных АЭС; новостные тексты СМИ, освещающие строительство АЭС; избранные номера бюллетеня МАГАТЭ, посвященные ядерной энергетике и безопасности.

Сбор и последующая обработка корпуса текстов проводились с помощью корпусного менеджера Sketch Engine. Сбор текстов с определенных интернет-страниц производился с помощью функции *FIND TEXTS FROM WEB → URLs*. Эта функция позволяет получить и добавить в корпус все текстовые данные с конкретной интернет-страницы без необходимости копировать их вручную. Сбор текстов из СМИ осуществлялся с помощью функции *FIND TEXTS FROM WEB → Web search*. Эта функция получает на вход сформированный пользователем список ключевых слов и выражений (в нашем случае список содержал слова *«Росатом», АЭС, атомная энергетика, атомная промышленность, атомная электростанция, мирный атом, атомная энергия*). Система компонует в случайном порядке ключевые слова и выражения по три и ведет интернет-поиск страниц, на которых встречаются все три желаемых слова или выражения. Далее пользователю предлагается провести проверку найденных источников и статей, и одобренные пользователем статьи добавляются в корпус. Пример выдачи по ключевым словам показан на рис. 1.

Наконец, часть источников (например, тексты телеграм-канала компании «Росатом») не подлежит автоматизированному сбору. В этом случае тексты канала можно скачать с помощью функции *Export Chat History*, если это разрешено владельцами канала, и сохранить в виде файла формата HTML, который в дальнейшем необходимо загрузить в корпусный менеджер Sketch Engine.

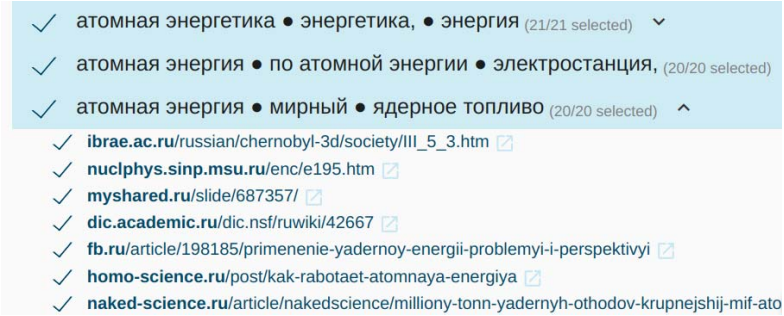


Рис. 1. Пример работы автоматизированного поиска интернет-страниц по ключевым словам для добавления в корпус от ресурса Sketch Engine.

Общий объём полученного корпуса составил 209 443 слов, 11 684 предложений. Распределение текстов по источникам проиллюстрировано на рис. 2.

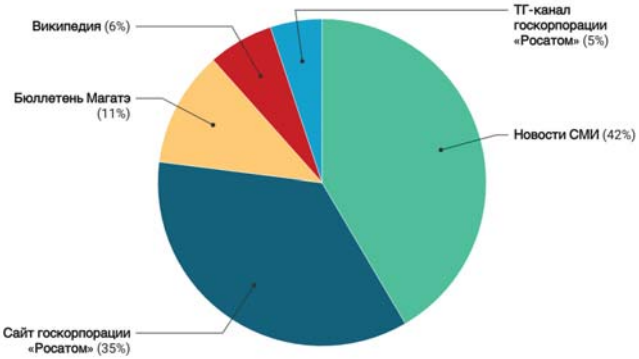


Рис. 2. Состав корпуса целевых текстов для работников сферы атомной энергетики.

Дальнейшим и самым важным шагом является статистическая обработка отобранных текстов. На этапе компиляции корпуса в корпусном менеджере Sketch Engine тексты проходят предобработку для удаления различных спец символов, а также морфологический анализ. Это позволяет в дальнейшем осуществлять поиски и подсчеты лексем с учетом русской грамматики.

Для получения основной частотной информации был использован корпусный инструмент *Keywords and Terms*. Он позволяет автоматически выделять из текста слова и выражения, частотность которых в целевых текстах сильно завышена по сравнению с референтным корпусом, в качестве которого чаще всего выступает стандартный корпус русских интернет-страниц RussianWeb 2017 (при этом у пользователя остается возможность и самому задать собственный референтный корпус). Поль-

зователь также может выбрать объект для анализа — словоформы, леммы (все грамматические формы искомой лексемы), леммы с частеречными тегами (для отдельных подсчетов грамматических омонимов) и т. д.

Самым частым решением здесь является поиск по леммам. Основным методом выделения ключевых слов и выражений в данном инструменте является *keyness score* (оценка ключевого слова), которая рассчитывается как отношение частотности леммы в целевом и референтом корпусах с учетом настраиваемого параметра N[8]. Этот параметр задаётся пользователем на этапе формирования запроса и зависит от целей создания списка: поиск наиболее уникальных слов целевого корпуса или поиск достаточно употребимых в русском языке слов, частотность которых несколько завышена в фокусном корпусе. В данном исследовании эмпирически был подобран параметр N, равный 100 для поиска достаточно употребимых в русском языке лексем. Пример результата выдачи описанной функции представлен в таблице.

Таблица. Пример результата выдачи функции Keywords and Terms в корпусном менеджере Sketch Engine

Лемма	**Частотность в целевом корпусе текстов, ipm**	**Частотность в референтном корпусе текстов, ipm**	**Оценка ключевого слова**
атомный	8874	25	72
реактор	2909	11	27
отрасль	3044	95	16
переработка	404	29	3.9

Наконец, полученные списки нуждаются в финальной корректировке. Экспертной оценки и решения требует, во-первых, проведение границы между специальной терминологией и лексикой общего употребления или сферы бизнеса. Так, например, лексемы *производство, отрасль, вырабатывать, генеральный директор* имеют крайне высокие показатели частотности в целевом корпусе, но не являются специфичными для сферы атомной энергетики. Здесь решение зависит от целей и задач, а также требуемого объема списка.

Вторая часть работ связана с объединением информации из списков однословных и многословных единиц. Здесь мы приняли решение включать многословное выражение в случае, если сочетаемость компонентов выражения в целевом корпусе ограничена 1–2 вариантами (*атомная станция, ядерный реактор, обогащенный уран*), в остальных случаях приводится лексема и наиболее частотные варианты её сочетаемости (*отходы: твердые, жидкие, радиоактивные, опасные, ядерные*). В случае, если употребимость многословного выражения в виде аббревиатуры значительно превышала частотность выражения в расшифрованном виде, нами было принято решение фиксировать в качестве элемента словника аббревиату-

ру, и раскрывать её значение лишь в скобках: *ОЯТ (отработанное ядерное топливо); ПАТЭС (плавучая атомная теплоэлектростанция)*.

В результате приведенных в статье работ был сформирован список из 517 наиболее значимых лексических единиц для работников сферы атомной энергетики, из которых 438 являются однословными единицами, 64 — многословными единицами и 15 являются аббревиатурами.

Описанный опыт призван проиллюстрировать на конкретном примере пути внедрения корпусных технологий в процесс обучения РКИ для оперативного создания учебного контента, максимально отвечающего потребностям или интересам учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Фрумкина Р. М.* Статистические методы изучения лексики. М.: Наука, 1964. 116 с.

[2] *Сидорова М. Ю., Шматко А. С.* Лексико-грамматическая основа общей и неорганической химии на русском языке — «лексический минимум» нового типа // Русистика в XXI веке: тенденции и направления развития. 2019. С. 670–675.

[3] *Лосицкая А. П., Очнева А. Г., Шматко А. С.* Лексико-грамматическая основа курса зоологии беспозвоночных для иностранных учащихся // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2020» / под. ред. И. А. Алешковского, А. В. Андриянова, Е. А. Антипова. М.: МАКС Пресс, 2020. С. 125–128.

[4] *Ильина О. А.* Лексический минимум по языку специальности «Робототехника» как основа формирования лингвокоммуникативной компетенции иностранных магистрантов // Гуманитарный вестник. 2013. № 2 (4).

[5] *Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю.* Формирование частотного словаря-минимума русского языка для детей инофонов на основе корпусных данных // Мир русского слова. 2022. № 3. С. 90–99.

[6] *Губкина В. С.* Проблемы отбора современного лексического и грамматического материала для преподавания русского языка как иностранного в сфере туризма // Перевод. Язык. Культура: Материалы X международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 24–25 мая 2019 года / отв. ред. И. Л. Гарбар. СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2019. С. 311–318.

[7] *Кривенко О. Ф., Лебедева М. Ю., Обухова Т. М.* Анализ коммуникативных потребностей в обучении русскому языку при разработке электронного образовательного контента // Международный научный конгресс «Русский язык в странах СНГ: положение, функционирование, коммуникация»: Сборник материалов конгресса. Т. 1. Ч. 1. М., 2022. С. 147–149.

[8] *Kilgarriff A.* Simple maths for keywords // Proceedings of Corpus Linguistics Conference CL2009 / ed. by V. González-Díaz, C. Smith. University of Liverpool, UK, 2009.

Laposhina, A. N.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

CORPUS APPROACH TO THE VOCABULARY LIST CREATION FOR THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR SPECIAL PURPOSES (ON THE EXAMPLE OF A COURSE FOR NUCLEAR ENERGY WORKERS)

The article describes the results of work on the vocabulary list creation for the course of the Russian language for special purposes. The author proposes a solution for creating a collection of target text samples in a semi-automatic mode, their statistical processing in the Sketch Engine tool and final expert correction on the example of a special course for nuclear energy workers. As a result, a list of 517 units was created, of which 438 are single-word units, 64 are multi-word units, and 15 are abbreviations.

Keywords: corpus linguodidactics; vocabulary list; lexical basis; vocabulary selection; Russian language for special purposes.

Лапуцкая Ирина Иосифовна

Белорусский государственный экономический университет, Республика Беларусь

i.laputskaya@gmail.com

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ АНАЛИЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ДИАЛОГА

В статье представлена методика использования технологии визуализации при изучении диалога в курсе профессионально ориентированной речи (на примере бизнес-дискурса). Дан пример визуализации текста — лексико-грамматический блок. Охарактеризована специфика составления данного инструмента и эффективность его использования на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: визуализация; лексико-грамматический блок; речевая коммуникация; профессиональная компетенция.

Формирование у иностранных студентов, изучающих русский язык, коммуникативной, речевой и языковой компетенций в профессиональной сфере — одна из основных задач. С языком будущей специальности инофоны начинают знакомиться на начальном уровне изучения РКИ (русского как иностранного). Как правило, работа проводится с небольшими текстами, в которых присутствуют необходимые термины, языковые клише, грамматические модели. В учебные программы по РКИ обычно включаются тексты, тематически охватывающие дисциплины учебного плана получаемой студентами специальности. Инофон должен получить максимально возможный объем лексических единиц по специальности: ведь, как принято считать, знания, полученные на уроках русского языка, — это своеобразная база для дальнейшего усвоения спецпредметов. Таким образом мы, сами того не осознавая, значительно сужаем цель обучения языку специальности и обращаем «внимание лишь на обеспечение участия студентов в учебном процессе»[1] (т. е. сможет ли студент в дальнейшем слушать лекции, участвовать в обсуждении на семинарских занятиях, писать научные работы и т. д.) и не задумываемся о том, как эти знания студент будет использовать в жизни. Наибольший же интерес у студентов-иностранцев вызывает работа, результаты которой они могут применить в своей будущей профессиональной деятельности. На наш взгляд, в данном случае хорошо подходит диалог.

В учебных программах по РКИ формированию диалогической компетенции (возможность и готовность к речевому общению в различных ситуациях) отводится важное место. Включение диалога в учебный процесс имеет много плюсов. Работая с профессионально ориентированными диалогами, инофоны лучше понимают специфику коммуникации в реальной обстановке. Процесс усвоения нового лексического и грамматического материала происходит более эффективно, т. к. у каждого сту-

дента есть возможность проверить свои знания, проявить свои индивидуальные и командные качества. В активном процессе инофоны прочнее усваивают новую лексику, отрабатывают на практике речевые модели и грамматические явления.

Более прочному усвоению нового материала способствует внедрение в образовательный процесс технологии визуализации, особенно популярной в последнее время. И это неслучайно, ведь получение новой информации с опорой на зрительный образ — особенность современного поколения учащихся. «При использовании приема визуализации текста обеспечивается повышение интереса и мотивации к обучению благодаря подключению эмоциональной сферы студентов, происходит увеличение скорости восприятия информации, упрощается ее понимание, улучшается запоминание».

В данном случае речь пойдет об одном из инструментов технологии визуализации — лексико-грамматическом блоке. Лексико-грамматический блок — это системное сжатое изображение текста, соответствующее следующим критериям:

1) наполнение полностью соотносится с содержанием;
2) включена основная лексика текста;
3) даны необходимые грамматические пометы (напр., управление, вид глагола, предлоги и т. д.);
4) показаны связи составляющих блока.

Таким образом, под лексико-грамматическим блоком мы понимаем «набор лексем, объединенных тематически и структурированных определенным образом (с учетом грамматических особенностей)». Это своеобразный каркас текста; это опора, при помощи которой студент может воссоздать проработанный материал либо продуцировать новое самостоятельное высказывание. Такой способ визуализации значительно облегчает понимание студентом нового материала, более глубокое его усвоение. Студент учится применять полученные знания не только в рамках изучаемой темы.

Так, проанализируем лексико-грамматический блок (см. рисунок 1) к диалогу «Совместное производство (СП)» (работа проводится в рамках дисциплины «Практический курс деловой речи» учебного плана специальности «Лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации (внешнеэкономические связи)»). Диалог приводится ниже.

«Совместное производство (СП)»

Хозяева: Давайте приступим к делу. Мы хотели бы услышать ваши предложения.
Гости: Мы приехали, чтобы обсудить вопрос о совместном производстве.
Х.: Да, нам уже известно ваше намерение. Очень рады иметь возможность сотрудничать с вами. Расскажите, пожалуйста, о вашей продукции. Особенно нас интересуют документы, подтверждающие качество и стоимость товара.
Г.: С удовольствием. В прошлом году наша продукция была представлена на международной выставке в Пекине и удостоена приза за высокое качество. Про-

дукция нашего завода имеет большой спрос не только в нашей стране, но и за рубежом. Мы приготовили образцы нашей продукции и готовы их вам показать. Вы можете их посмотреть и изучить все документы к ним. ...

Х.: Уверены, этот товар будет пользоваться спросом в нашей стране. Нам хотелось бы производить именно такую продукцию.

Г.: Прекрасно. Давайте обсудим подробнее условия совместного производства.

Х.: У нас для этого есть необходимое оборудование и современные технологии, но нет нужного сырья. Вы могли бы взять это на себя и обеспечить нас необходимыми материалами?

Г.: Да, конечно, мы можем организовать необходимые поставки.

Х.: Отлично, а наш завод потом отправит вам продукцию, эквивалентную по стоимости вашему сырью. Таким образом, товар будет реализован как в нашей стране, так и в вашей.

Г.: Согласны. Если сотрудничество будет успешным, в дальнейшем мы сможем расширить производство. В нашей стране рынок большой и есть спрос на такую продукцию.

Х.: Но для начала мы должны составить бизнес-план, определить сроки запуска СП и начала поставок продукта на рынок, решить организационные вопросы.

Г.: Для ускорения организации совместного производства хорошо было бы обменяться специалистами.

Х.: Мы обязательно организуем поездку нашей делегации к вам в ближайшее время. Наши специалисты должны изучить необходимую техническую документацию и познакомиться с производственным процессом.

Г.: Мы тоже обдумаем этот вопрос. Конечно, наши специалисты должны изучить ваш опыт. О времени поездки сообщим вам дополнительно.

Х.: Предлагаем оформить нашу договорённость в виде протокола. Он будет базой для подписания контракта.

Г.: Согласны. Если нет других вопросов, то на этом можем закончить нашу встречу.

Лексико-грамматический блок — это систематизация и продуктивное обобщение изученного. Составлять блок целесообразно в аудитории под руководством преподавателя, который направляет студентов своими вопросами, выстраивает логические цепочки текста и помогает им создать зрительный образ. Необходимо:

1) выделить основные темы (*цель встречи*, *информация о продукции*, *обсуждение сотрудничества*, *принятые решения*);
2) определить ключевые лексемы (как правило, это существительные или глаголы) / сочетания для каждой подтемы и обозначить их позицию в создаваемой визуальной системе;
3) при необходимости указать элементы предложно-падежной системы, вид глагола, управление, валентность и др.;
4) продумать строение блока (не всегда оно должно показывать логическую последовательность текста);
5) показать тематические связи элементов блока.

Избыток материала усложняет визуальное восприятие. Поэтому включенного в блок материала должно быть достаточно, чтобы студенты могли строить словосочетания, создавать предложения, продуцировать самостоятельное связное высказывание (т. е. развивать речевые компетенции от слова к тексту). Изображение должно быть ярким, точным, выразительным и запоминающимся.

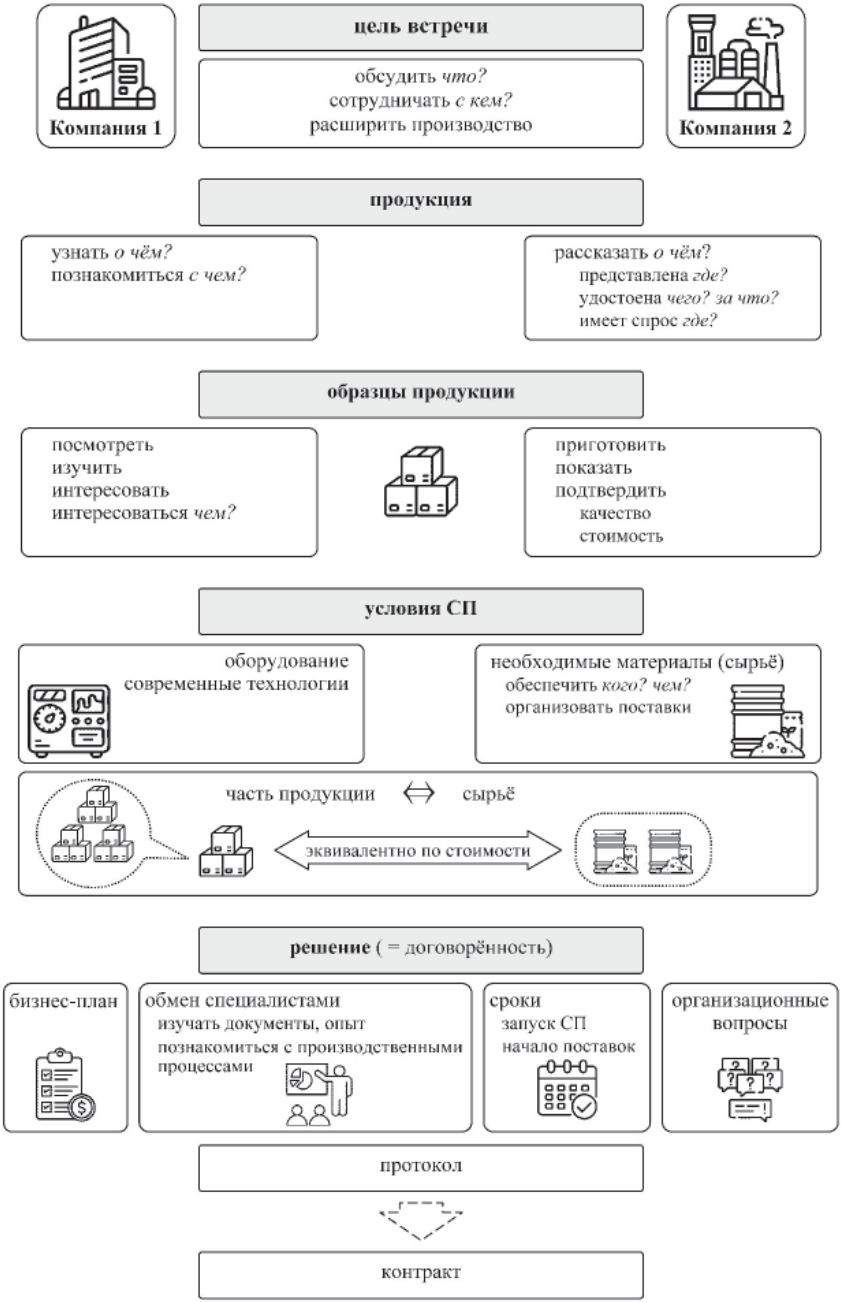


Рис. Лексико-грамматический блок «Совместное производство (СП)».

Как видим, в основу изложения текста диалога в лексико-грамматическом блоке положен принцип ситуативно-тематической организации материала. Данная визуальная опора хорошо структурирована. Весь материал изложен так, что студенты могут хорошо разделить информацию о каждой из сторон встречи (Компания 1 и Компания 2) и участвовать в обсуждении:

> *1. Кто приехал на встречу? 2. Какая цель этой встречи? 3. Что интересует партнёров? 4. Что обсудили партнёры? 5. Какие обязательства взяла на себя каждая сторона? 6. Есть ли долгосрочные планы у компаний? 7. Встретятся ли партнёры ещё раз? Когда? Какие вопросы они будут обсуждать? 8. Будет ли этот бизнес успешным? Почему?*

Таким образом, работа с диалогом не ограничивается традиционными формами работы. Используя представленную визуальную опору, работу на уроке можно организовать значительно эффективнее и интереснее. Имея такой материал, студент чувствует себя увереннее и не боится участвовать в ходе занятия. Опыт показывает, что такая работа студентам нравится, они лучше запоминают новую информацию. Визуализированный текст инофоны усваивают лучше традиционных текстов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Лапуцкая И. И.* Диалог как одно из средств обучения языку специальности // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: Материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Белорусского государственного университета, Минск, 26–27 марта 2021 года. Минск: Белорусский государственный университет, 2021. С. 402–409.

[2] Там же. С. 403.

[3] Там же. С. 404.

[4] *Зарицкая Ж. В.* Средства визуализации при обучении РКИ: причины эффективности, сферы применения // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ, Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля — 03 мая 2019 года / редкол.: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина [и др.]. Нур-Султан: МАПРЯЛ, 2019. С. 1058–1062.

[5] *Лапуцкая И. И.* Лексический блок как один из способов структурирования материала по речевой теме // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: Материалы III Международной научно-практической конференции, Минск, 26–27 марта 2020 года / редкол.: Е. А. Пригодич [и др.]. Минск: Белорусский гос. ун-т, 2020. С. 377–383.

Laputskaya, I. I.

Belarusian State Economic University, Belarus

VISUALIZATION AS ONE OF THE TOOLS FOR ANALYZING A PROFESSIONALLY ORIENTED DIALOGUE

The article presents a technique for using visualization technology when studying dialogue in a course of professionally oriented speech (on the example of business discourse). An example of text visualization is given, a lexico-grammatical block. The specificity of the compilation of this tool and the effectiveness of its use in the classroom in Russian as a foreign language are characterized.

Keywords: visualization; lexical and grammatical block; speech communication; professional competence.

Ласкарева Елена Ромуальдовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

laskarevaelena@gmail.com

ОСОЗНАННОЕ И НЕОСОЗНАННОЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ: ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Статья посвящена обучению иностранных студентов говорению на русском языке. Цель исследования — на основе опыта преподавания определить ключевые моменты для работы при интенсивном обучении на начальном этапе. Новым является то, что в статье предпринята попытка выявить границу «осознанности» при восприятии логики построения русской фразы и ее воспроизведении, а также — между тем, что может дать учебник, и тем, что должен знать и уметь делать преподаватель.

Ключевые слова: русский язык; образовательный процесс; иностранный студент; принципы обучения говорению; задачи преподавателя.

Введение. Элементарным представляется в XXI веке обучение языкам, поскольку существует большое количество (и все время пополнятся) различного рода теорий и методик, а также учебников и научно-методической литературы. Однако некоторые вопросы обучения говорению на иностранном языке лишь иллюзорно кажутся банальными, в то время как они не исследованы на своих глубинных структурах, поскольку связаны с психологией и во многом с работой подсознания обучаемых и с особенностями восприятия ими информации. Авторская позиция в данной публикации представлена с точки зрения преподавателя-практика, тестора и автора учебников.

Цель статьи — определить основные идеи и принципы работы при обучении русскому языку с учетом процессов восприятия, запоминания и передачи информации учащимися. При этом одна из задач — определение компетенций преподавателя при обучении иностранных учащихся говорению, в частности монологическому высказыванию на русском языке. В качестве методов исследования применены метод анализа и метод обобщения психологических и лингвистических трудностей и ошибок, «сопровождающих» иностранных студентов при порождении высказываний на русском языке, независимо от этапа обучения.

В настоящее время недостаточно, на наш взгляд, обращается внимание на базовые принципы системы русского языка, что видно из анализа учебников, программ и практики преподавания. Большие проблемы учащихся, по нашему мнению, легко «снимаются», если мы определимся с категориями осознанности/неосознанности. В нашем понимании они соотносятся с определяемыми в лингводидактике и ставшими уже методическими терминами «языковые и речевые навыки» (Б. В. Беляев; А. А. Леонтьев). Соотносятся, но не тождественны, поскольку иногда невозможно определить границу между автоматизированностью в «поль-

зовании» иностранным языком и базовыми знаниями и их отработкой. Иными словами: где кончается теория и начинается практика? Насколько правомерно говорить о так называемой системе языковых кодов (А. Р. Лурия) и можно ли обучаемому выработать свой механизм, свой ритм в развитии языка — как у ребенка (по Л. С. Выготскому)?

Основываясь на идеях коммуникативной лингвистики и психологической теории деятельности, всё же не будем в лингводидактике идеализировать коммуникативный метод (термин Е. И. Пассова), поскольку речевые темы, интенции и ситуации общения, «заявленные» в Стандартах по РКИ и Типовых тестах по уровням от А1 до С2[1], представляя собой удобное средство для планирования и схематического контроля владения языком, на наш взгляд, отнюдь не являются панацеей для образовательного процесса. Как овладеть языковой формой мысли[2]? Что же должен знать преподаватель и что должно быть отражено в учебниках, чтобы предупредить возможные проблемы и ошибки иностранных учащихся с первого дня обучения? Как совместить теорию с практикой, тренингом на уроках?

I. Задачи преподавателя при обучении иностранных учащихся говорению.

При корректной лингвистической выборке материала, рассчитанного на последующую презентацию фонетики, лексики, грамматики, а также некоторых аспектов стилистики в студенческой аудитории, во главу угла следует ставить, на наш взгляд, его минимизацию. В то же время следует учитывать второе направление работы — на перспективу, то есть представить расширенный, дополнительный материал, где есть четко обозначенные преподавателем и предлагаемые учащимся (и при необходимости — персонально для каждого учащегося) пути совершенствования в обучении. Рассмотрим некоторые ракурсы, которые выявляют основное, что преподаватель должен уметь донести до своих учеников. Причем, как показывает практика, это касается не только психологии, но и красивых системных явлений русского языка, о которых часто забывают как сами педагоги, так и авторы учебников, в первую очередь на начальном этапе изучения языка. Тезисно определим основное.

1. Психология восприятия. Для достижения прогресса при работе в аудитории для учащихся необходимо создать психологический комфорт. Ведь именно когда активно задействованы те или иные участки мозга, повышается интенсивность восприятия информации, а также ответная реакция на неё (В. П. Белянин). Контакт с преподавателем иногда называется в методике «достижением высоких уровней общения»[3], сюда же отнесем умение сформировать мотивацию к овладению информацией. На диктофон записываются фрагменты урока. Необходимо выйти в коммуникацию. Говорение связано с аудированием, по-

этому необходима активизация эхоической памяти. Это так называемые имитационные упражнения. Слова-предложения[4] — это первые 5 фраз для начального этапа: *Здравствуйте! До свидания! Спасибо! Извините! Пожалуйста*! При этом можно не давать вводно-фонетический курс: при минимальных комментариях преподавателя показываются особенности фонетической системы русского языка и особенности артикуляции русских звуков. Прослушивание и проговаривание фраз позволит снять у студентов чисто психологические трудности, связанные с восприятием и передачей информации, поскольку значительная часть информации запоминается на слух, а интеллект освобождается для более серьезной работы. Без особых усилий отрабатывается намеренно быстрый темп, и обязательно — при многократном повторении, при этом преподаватель помнит, что на уроке это можно делать артистично, с радостью от работы и, частично, в игре.

2. Показ системы языка. Безусловно, лингвистический материал должен первоначально выбираться на академическом уровне и далее схематизироваться, минимизироваться и структурироваться для практики преподавания, в частности для обучения говорению. При комплексном обучении приходится — частично — разграничивать аспекты обучения, при этом не забывая об их взаимосвязи (М. В. Всеволодова, Л. П. Клобукова, Г. А. Битехтина, Г. И. Володина и др.). Вкус к изучению языка можно привить легко, если показать, что нет большой сложности в овладении системными явлениями языка. Поскольку мы ранее об этом много писали, то основные идею представим также схематично.

2.1. Фонетическое оформление речи. Работа по вхождению в мелодику языка и — частично на подсознательном уровне — в его лексико-грамматическую структуру и логику организации информации фразы. Интонационный рисунок и синтагматическое членение. Повышение/понижение тона и паузы: — Он *студент. — Я знаю, что он студент.*

2.2. Количество слогов и ударение. Обычно фонетику, мелодику и правила чтения смотрим вместе. Система — при минимальном комментарии — должна быть воспринята учащимися: и когда они слушают, и когда говорят, и когда читают. Фиксируем место ударения в наиболее употребительных словах и запоминаем варианты, когда ударение «гуляет»: *рука — руки, страна — страны; открывать — открыть, забывать — забыть* и т. п. Количество слогов считаем вместе с учениками по количеству гласных — и в словах, и во фразах: — *Здравств**у**й! — Где ты?* (два и два). Кроме того, демонстрируем на первом и втором уроках, как читаются безударные О, Е, Я, а также случаи оглушения и озвончения согласных.

2.3. Лексика и грамматика. В основе говорения лежат не только ритмико-интонационные, но и лексико-грамматические навыки. Предпочтение отдаём глаголам[5].

И лексику, и грамматику даём через аудиовосприятие и проговаривание: — *В Петербурге я* ***живу, учусь, работаю, пишу*** *диссертацию,* ***гуляю, отдыхаю*** и т. д.; — *Я* ***учусь в университете, в аспирантуре, в Петербурге*** и т. д. Управление глаголов: это списки глаголов, требующих определённого падежа. Минимизация лексики из предложенной в учебнике проводится на уроке, а больший объем учащиеся могут выбрать сами — на перспективу.

2.4. Фразы. Учим на слух не только слова, но и основные фразы, частотные и значимые для коммуникации. Необходимо обеспечить студентам подходящий темп и комфорт работы. Комфорт при аудировании обеспечивает преподаватель. Фразы либо читаем из учебника, либо моделируем вместе с учениками. Учащиеся осмысленно воспринимают язык на уровне фразы — это психолингвистическая база. Это — имплицитное восприятие русской грамматики. Обращаем внимание на «натуральность» построения фразы на русском языке: как на лексическую сочетаемость, так и на логику оформления мысли. Все это позволит избежать типичных ошибок типа: *— *Сегодня* ***пыльная погода****.* *— *Из-за пандемии многие потеряли работ****ы****.* *– *Катя потом* ***проводила*** *трудную* ***жизнь****.* *– *Хочу поехать на* ***Байкальское озеро****.*

3. Выработка механизма говорения: показ системы работы. «Механика» говорения начального этапа обучения — именно механика, поскольку акцент делаем на работу слуха и артикуляционного аппарата. Задача преподавателя — создать контролируемый (частично) поток речи (вначале 3–5 фраз), в котором присутствует логика изучаемого языка.

3.1. Фразы преподавателя. Студенты повторяют вслед за преподавателем (или вслед за диктором при работе с учебником) значимые для коммуникации фразы: — *Я каждый день повторяю русские фразы.* — *Это хорошая практика — повторять русские фразы каждый день.* — *Надо повторять всё правильно!* — *Можно и нужно больше говорить по-русски!* Приучаем студентов воспринимать и воспроизводить логически организованные высказывания (фразы и группы фраз). Это принятие в подсознание учащихся блоков разноплановой информации, для чего требуется определенный тренинг с самого первого урока. В активную коммуникацию мы выходим в первую очередь через глаголы. Задача преподавателя — заинтересовать учащихся, дать минимум информации и научить слушать себя и запоминать, группируя возможные варианты типа: — *Надо отправить письмо!* — *Отправь письмо!;* — *Надо поздравить друга!* — *Поздравь друга!*

3.2. Фразы ученика. Учащиеся привыкают к экспромтам преподавателя при порождении актуальных русских фраз и психологически готовы сами моделировать простые фразы. При этом учатся сами контролировать свою лексику и грамматику. С первого дня обучения можно придумывать простые фразы с частотной лексикой, не забывая модели-

ровать также и вопросительные предложения типа: — *Где метро?* Хороший импульс, по нашим наблюдениям, к адаптации к языку в плане его системного восприятия дают сложноподчиненные предложения типа: *Я знаю, где метро*. Важен контроль преподавателя и анализ студенческих ошибок.

3.3. Вопросы. Ответы на вопросы — это один из главных «секретов», которые лежат в основе нашего интенсива даже для продвинутого этапа обучения: для учеников, которые плохо слышат по-русски, медленно понимают и очень-очень трудно говорят (или практически вообще не говорят). Работа со слуха, со зрительной опорой или без неё (что можно реально делать начиная с уровня А1, причем вопреки общепринятым стандартам): — *Ты любишь гулять по Невскому? — Ты помогаешь друзьям? — Тебе нравится здесь? — Кому передать привет? — Кому ты будешь звонить вечером?* И другие аналогичные варианты.

3.4. Микромонологи. Упражнения, подобные приведенным выше, можно использовать и в качестве подготовки к микромонологу, причем без чтения самих вопросов. Это зачастую помогает тем ученикам, которым недостает фантазии, а иногда и практики воспроизведения типичных для коммуникации фраз. Надо показать, какие фразы можно формулировать, например, при ответе на вопрос *«Где можно купить ручку?»*. Фразы должны быть максимально простыми, с легкой и «гарантированной» грамматикой, должны быть даны быстро, желательно блоком: — *Это недалеко. Пять минут пешком. Сначала налево. Потом направо. Около метро будет магазин. Там можно купить ручку.* Стереотип тоже связан с творчеством, и науке пока не известно, конструируем ли мы фразы осознанно или извлекаем их из памяти.

II. Что ученик может взять из учебника.

Ученик приучается аналитически относиться к предлагаемому материалу для изучения — и на занятиях с преподавателем, и при самостоятельной работе с учебником.

1. Учебный материал. Стандарты и лексические минимумы, на наш взгляд, не особенно подходят для самостоятельной работы учащихся. Теоретическую информацию вкупе с практическими заданиями мы предлагаем в виде графически выделенных схем на полях нашего учебника, а также в приложениях в конце книги. Тесты из интернета — материал не для повседневного обучения, но они хороши для определения направлений работы и для контроля. И в тестах есть интересные и сложные моменты, которые прокомментированы нами в учебнике в специальном разделе.

Самое главное — на базе и на примере предложенного в учебнике материала студенты могут записывать на диктофон фрагменты прочитанных вслух упражнений и собственные монологи. Аудиозаписи урока и собственные монологи полезно в свободное время прослушивать и по-

вторять, это известная и «банальная» система работы, однако эффективность ее зависит в первую очередь от того, насколько актуальными являются смоделированные фразы и насколько они удобны для использования, то есть от их, если можно так выразиться, «психологической совместимости» с сознанием и логикой учащихся.

2. Система работы. На некоторое время советуем учащимся забыть про свой большой интеллект и работать более расслабленно и даже схематично, пока их русский язык совсем небольшой. В упражнениях учебника в списках лексики, а также в самих фразах в тексте упражнений студентам предлагается выбрать для себя минимум, который должен быть не просто понят, а именно выучен ими. Можно выбирать и большее количество — на перспективу, которую каждый может определить для себя индивидуально. Это задания типа: «Выбирайте материал для коммуникации — на перспективу!» Важно то, что весь материал должен быть прочитан вслух и воспринят именно на слух, поскольку при такой подаче речевая информация успешно обрабатывается и формируется определенный паттерн активации различных отделов головного мозга. В нашем учебнике в системе представлены различные варианты и аспекты работы: лексика, словообразовательные элементы, коммуникативно значимые фразы, тексты и принципы работы с ними (причем бóльшая часть информации размещена в приложениях).

Заключение. Принципы обучения говорению, с одной стороны, формируют компетенции ученика, а с другой стороны, относятся к компетенции преподавателя. Нами представлена апробированная и оправдавшая себя система практической работы в рамках интенсивного курса, в основу которой положены базовые научные знания, включающие минимум информации, и показ перспективы в овладении языком. Задача преподавателя — мотивировать учащихся, мобилизовать их познавательные интересы; научить воспринимать русский язык как систему — быстро, легко и без излишних комментариев; научить выучивать целые блоки информации в системе и в лингвистически и методически структурированном потоке, а затем — воспроизводить/порождать их в собственном потоке речи, в частности в монологическом высказывании. Большее или меньшее количество материала активизировать — это учащиеся решают сами или вместе с преподавателем. Рассмотренные «азы» начального курса обучения русскому языку, в частности при обучении говорению, дают импульс как студенту, так и преподавателю.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Требованию по русскому языку как иностранному; Государственные стандарты по русскому языку как иностранному; Типовые тесты по русскому языку как иностранному опубликованы в изд-ве «Златоуст» (СПб.) для всех уровней.

[2] *Рождественский Ю. В.* Лекции по общему языкознанию: Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. М.: Высшая школа, 1990. С. 36.

[3] *Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.* Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. С. 123.

[4] Русская грамматика. В 2 т. Т. 2. М.: Наука, 1980. С. 83.

[5] Та же логика подачи материала, что и в книге: *Ласкарева Е. Р.* Чистая грамматика. СПб.: Златоуст, 2019. 336 с.

Laskareva, E. R.

Saint Petersburg State University, Russia

THE CONSCIOUS AND UNCONSCIOUS IN LEARNING TO SPEAK: TEACHER'S TASKS

The article is devoted to teaching foreign students to speak Russian. The purpose of the study is, based on teaching experience, to determine the key points for work during intensive training at the initial stage. What is new is that the article attempts to identify the boundary of "considered" when perceiving the logic of constructing a Russian phrase and its reproduction, as well as between what a textbook can give and what a teacher should know and be able to do.

Keywords: Russian language; educational process; foreign student; principles of teaching speaking; teacher's tasks.

Лебедева Мария Юрьевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

MYLebedeva@pushkin.institute

АЛГЕБРОЙ ГАРМОНИЮ ПОВЕРИТЬ: ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье обосновывается положение о том, что современный этап развития лингводидактики русского языка характеризуется доказательным поворотом. Прослеживаются две тенденции: предпочтение качественных методов количественным исследованиям на малых выборках и, напротив, поиск глобальных закономерностей в процессе обучения на основе репрезентативных данных, в том числе, накапливаемых в цифровой среде. Показаны конкретные примеры реализации доказательного подхода к проектированию обучения РКИ.

Ключевые слова: проектирование обучения РКИ; доказательная лингводидактика; корпусная лингвистика; педагогические корпуса; исследование в действии; цифровые образовательные данные.

В настоящее время в науках об образовании и обучении наблюдается «**доказательный поворот**», который предполагает принятие организационных и методических решений, основанных на строгих научных данных[1]. Методика преподавания русского языка закономерно развивается в русле доказательности, которое прогнозировал еще в 60-х годах прошлого века В. Г. Костомаров[2].

Опора на данные критически важна для современного этапа развития образования: она дает возможность говорить о строгой научности образовательной сферы. Выдающимся примером исследований в русле доказательного образования является исследование Дж. Хэтти, результаты которого описаны в книге «Видимое обучение»[3]. Чтобы выявить степень влияния на результаты обучения того или иного фактора (например, объема домашнего задания, деления класса на подгруппы, выбора определенного метода преподавания), группа под руководством Хэтти провела метаанализ более 50 тыс. исследований с охватом более 86 миллионов школьников. Это позволило на репрезентативной основе выявить те факторы, которые значимо влияют на результаты обучения (среди них, например, учительские ожидания от учеников, качество и количество обратной связи, доверие между учениками и учителем, развитие метапредметных стратегий обучения и др.). Несмотря на колоссальное влияние этой и других работ Хэтти на науку об образовании, исследования такого типа не получают широкого распространения: они

Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2024-0003 «Комплексное изучение когнитивно-эмоциональных и лингвистических факторов коммуникативной деятельности человека в современном образовательном контексте».

требуют огромных усилий и временных затрат (исследовательская группа Хэтти работала над проектом более 15 лет). Однако современный мир требует быстрых решений без ущерба для точности.

В связи с этим в методической науке прослеживаются две тенденции. Первая связана с отказом от стремления собирать количественные данные (скажем, данные экспериментов), взамен чего наблюдается предпочтение проводить локальные методические исследования качественными методами. Логика этой тенденции понятна: поскольку преподавателям, как правило, доступны небольшие выборки для исследования (например, несколько классов или групп, в которых работает преподаватель и его коллеги), то проведение экспериментальных исследований на таких выборках нецелесообразно, т. к. статистическая значимость результатов окажется критически мала. Более подходящая для практикующих преподавателей и методистов исследовательская оптика предполагает применение качественных подходов — без подсчета статистических данных, но с более глубоким погружением в исследовательский материал. Наиболее перспективным методом в таком случае оказывается исследование в действии (action research) — подход к улучшению учебного процесса путем его изменения и рефлексивного исследования последствий, наступивших после изменений. Исследование в действии проводится по так называемой саморефлексивной спирали: друг друга сменяют циклы планирования, действия (реализация планов), систематического наблюдения, рефлексии[4].

Другая тенденция, напротив, связана со стремлением обнаружить глобальные закономерности в процессе обучения на основе репрезентативных данных. Этой потребности отвечает потенциал современной цифровой среды, способной накапливать большие объемы данных о действиях пользователей — о так называемом цифровом следе, который остается, в том числе при обучении в цифровой среде. Преимущество применения таких данных в лингводидактике состоит, во-первых, в их относительной доступности. Если прежде, чтобы записать ход урока по русскому языку, нужно было принести в класс оборудование, которое не могло остаться незамеченным, то теперь все происходящее в виртуальном классе записывается по нажатию одной кнопки. Во-вторых, и это связано с первым, такой сбор данных позволяет, избегая вторжения в естественный ход учебного процесса, беспристрастно и детально фиксировать все, что происходит с его участниками. Наконец, это дает возможность сбора больших коллекций данных, объем которых обеспечивает значимость полученных результатов.

Обратим внимание на важную мысль. И локальные исследования в действии, и крупные исследования на репрезентативных выборках в лингводидактике имеют строго прикладное значение: их результаты ложатся в основу практики преподавания и обучения; их цель состоит

в том, чтобы создать научно-обоснованные рекомендации для улучшения учебного процесса или методических продуктов.

Таким образом, современный этап развития методики преподавания РКИ характеризуется развитием принципов и применением практик доказательного проектирования обучения — как учебных программ, так и отдельных обучающих продуктов по русскому языку.

Приведем несколько примеров, в которых реализуется подобный подход.

Исследование, проведенное на материале корпуса онлайн-уроков по русскому языку RuTOC[5], показало, что в целом онлайн-занятия характеризуются высокой интерактивностью (92±29 переходов от говорящего к говорящему на общий объем речи). Однако наблюдается существенный дисбаланс между объемом речи преподавателя и речи студентов: они соотносятся в среднем как 71% к 29%. Между тем, в общем объеме данных удалось выделить массив онлайн-уроков, в которых демонстрируется иное соотношение объема речи преподавателя и студентов: доля речи студентов превышает долю речи преподавателя и составляет от 51 до 67% общего объема речи. Анализ таких онлайн-занятий с наиболее высокими показателями качества учебной коммуникации позволил описать и обобщить педагогические стратегии и приемы, связанные с уровнем вовлеченности иностранных студентов. Так, было установлено, что некоторые паттерны педагогической коммуникации связаны с повышением уровня социального присутствия участников синхронных онлайн-уроков. Такими паттернами, по данным собранного материала, являются: работа, выполняемая в мини-группах (в сессионных залах); вопросы и задания, обращенные к окружающей студента реальности; «истинные», с позиций герменевтики, вопросы преподавателя; вопросы, обращенные к аффективному аспекту личности студента; фасилитация коммуникации между студентами (в противовес фронтальной коммуникации «преподаватель — студент»). Таким образом, был получен перечень педагогических технологий и приемов, которые показали свою эффективность на большом объеме данных (более 70 часов учебного дискурса); этот перечень целесообразно учитывать при планировании и проведении курсов по русскому языку в синхронном онлайн-формате.

Другой пример демонстрирует противоположную логику, когда дизайн исследования определяется не спецификой эмпирического материала, а, напротив, конкретной методической задачей, для решения которой собираются данные. Такой конкретной задачей стала разработка учебных программ и обучающего контента для мобильного приложения, предназначенного для развития коммуникативных навыков водителей легкового такси[6]. Очевидно, что опора на стандартные программы общего русского языка как иностранного была бы в данном случае неоправданна: во-первых, целевая аудитория проекта характеризуется разноуров-

невым владением русским языком, во-вторых, описание коммуникативных ситуаций и тем должно существенно отличаться как от курса общего русского языка, так и от имеющихся программ по специальному русскому языку. В связи с этим, чтобы определить объем и содержание языкового и коммуникативного материала, который должен был лечь в основу учебного контента, была собрана коллекция аутентичных текстов тех типов, жанров и тематических категорий, которые релевантны коммуникативным потребностям целевой аудитории. В теории проектирования обучения такой анализ целевого дискурса предполагает, во-первых, сбор устных записей: например, ситуаций, в которых водитель взаимодействует с пассажирами, коллегами, руководством, другими автомобилистами, представителями официальных органов (в том числе и в проблемных). К письменным текстам целевого дискурса были отнесены среди прочих информационные таблички, светодиодные табло и знаки для организации дорожного движения и т. д. При разработке курса также учитывались тексты официально-делового дискурса и действия, которые водители должны совершать в границах этой области: понимание текстов официальной документации, заполнение анкет, бланков и заявлений, составление европротокола и пр.

Собранный материал был проанализирован по таким параметрам, как: круг тем и ситуаций общения, преимущественная форма речи, виды речевой деятельности, к которым должен быть подготовлен учащийся, коммуникативные интенции, которые учащийся должен быть способен распознать в речи собеседника и реализовать в своей речи; лексико-грамматическое наполнение дискурса: частотные и ключевые слова и коллокации, грамматические конструкции.

Такая работа позволила спроектировать курс по русскому языку для водителей легкового такси с опорой, прежде всего, на конкретные коммуникативные потребности целевой аудитории. Это соотносится с принципом мотивации в обучении РКИ: практические цели, которые ставят перед собой учащиеся (желание научиться читать русские тексты или слушать советское радио, стремление свободно говорить на русском языке, удовлетворенность так называемым «туристским общением» и пр.), отражают их индивидуальные потребности, которые, в свою очередь, определяются речевыми запросами современного общества, условиями его развития, а также статусом и ролью изучаемого языка среди других языков мира[7].

Итак, на примере двух проектов мы продемонстрировали некоторые подходы к проектированию обучению РКИ на основе данных. В первом случае такими данными стали записи естественного учебного процесса. Задача исследователей заключалась в том, чтобы описать то, как протекает этот процесс сейчас, выделить в нем «лучшие практики», то есть наблюдаемые действия, которые коррелируют с индикаторами эффективности учебного процесса (например, соотношением объема речи

студентов и преподавателя), и на основе этих практик сформировать методические рекомендации для дальнейшей оптимизации обучения. Во втором случае исследование было направлено на восполнение методической лакуны: необходимо было разработать языковое и коммуникативное содержание для учебного курса, не имеющего аналогов. В таком случае источником данных стал аутентичный языковой материал, составляющий целевой дискурс учащихся.

Таким образом, доказательное проектирование обучения русскому языку требует тщательного выбора исследовательской программы, точного планирования, проведения и анализа результатов исследования. Масштабирование современных исследовательских практик в области обучения русскому языку видится нам обязательным условием для развития лингводидактики как науки.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Лебедева М. Ю.* Доказательный поворот в лингводидактике русского языка // Русский язык за рубежом. 2022. № 5. С. 4–9.

[2] *Костомаров В. Г.* Центр русского языка. Задачи и планы // Русский язык за рубежом. 1967. № 1. С. 6–8.

[3] *Хэтти Дж.* Видимое обучение. Синтез результатов более 50000 исследований с охватом более 80 миллионов школьников. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.

[4] *Kemmis S., McTaggart R.* The Action Research Planner (third edition). Deakin University Press, 1992. 206 p.

[5] *Lebedeva M. Yu., Laposhina A. N., Alksnit N. A. et al.* RuTOC: A corpus of online lessons in Russian as a foreign language // Philological Class. 2022. Vol. 27, No. 2. P. 19–29.

[6] *Кривенко О. Ф., Лебедева М. Ю., Обухова Т. М.* Анализ коммуникативных потребностей в обучении русскому языку при разработке электронного образовательного контента // Международный научный конгресс «Русский язык в странах СНГ: положение, функционирование, коммуникация»: сб. материалов конгресса. Т. 1, ч. 1. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2022. С. 147–149.

[7] *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1978. 136 с.

Lebedeva, M. Yu.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

TO ANALYZE ART THROUGH A SCIENTIFIC LENS: EVIDENCE-BASED APPROACH TO INSTRUCTIONAL DESIGN OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

The article argues that the modern stage of development in Russian language pedagogy is characterized by an evidence-based approach. Two trends are identified: a preference for qualitative methods on small samples, and a search for global regularities in the learning process based on representative data, including those accumulated in digital environments. Concrete examples of implementing an evidence-based approach to the instructional design of teaching Russian as a foreign language are provided.

Keywords: instructional design of RFL; evidence-based approach to language teaching; corpus linguistics; pedagogical corpora; research in action; digital educational data.

Левушкина Ольга Николаевна

Московский педагогический государственный университет, Россия

on.levushkina@mpgu.su

УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В ФОРМАТЕ ЛАБОРАТОРИИ ТЕКСТА: БАЗОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В статье даны основные характеристики урока русского языка в формате лаборатории текста: направленность на обучение пониманию текста (анализу, интерпретации, оцениванию текста), его осмыслению как целостной единицы языка, речи и культуры; формирование умений обучающихся вычленять в тексте языковые средства и определять их функционал в конкретном тексте; деятельностный и творческий характер лабораторной работы с текстом; формирование мировоззрения, системы ценностей школьников.

Ключевые слова: урок русского языка; текстовая деятельность; лаборатория текста; лабораторная работа с текстом.

Стратегическая цель современного школьного курса русского языка — формирование у учащихся отношения к русскому языку как к национальной ценности. В обучении школьников текстовой деятельности на уроках русского языка необходимо формировать целостный взгляд на анализируемый текст, обучать его пониманию, интерпретации и оцениванию, т. е. развивать умение формулировать собственный взгляд на его тему, основную мысль, в целом на содержание и оформление.

Понимание текста и его интерпретация является доминантой современного учебного процесса по русскому языку, стержневым умением, определяющим и личностные, и метапредметные, и предметные результаты. В ФГОС ООО 2021 года умения текстовой деятельности определяют все группы предметных результатов: являются основой для совершенствования различных видов устной и письменной речевой деятельности, формирования умений речевого взаимодействия, и прежде всего для понимания текстов различных стилей и типов речи и др.[1]

Основатель научной школы аксиологической методики преподавания русского языка А. Д. Дейкина подчеркивает: «Изучение русского языка предполагает формирование текстовой культуры учащихся: восприятие, понимание, воспроизведение, продуцирование текста — эти действия относятся к интеллектуальным и творческим способам работы с текстом»[2]. Следовательно, актуальными для современного учебного процесса являются уроки, позволяющие эффективно формировать умения текстовой деятельности.

В учебнике русского языка под ред. А. Д. Дейкиной[3] предложен инновационный формат уроков русского языка — «Лаборатория текста». В данном учебнике «Лаборатория текста» — это сквозная рубрика, в которую вписаны уроки лабораторной работы с текстом, направленные

на формирование умений системно проводить многоаспектный анализ текста и его интерпретацию на основе полученных на уроках русского языка знаний о русском языке и сформированных умений.

Лаборатория текста предполагает исследовательскую работу с текстом, имеет целью постижение школьниками определенных смыслов изучаемого текста через призму изучаемой языковой или речевой темы. Система лабораторий текста в школьном курсе русского языка обеспечивает погружение школьников в текст, обучение их постижению всего комплекса смыслов текста, в том числе глубинных, культурных, по Гальперину — всех видов информации (содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой)[4].

Уроки лабораторной работы с текстом, несомненно, имеют деятельностный характер. С одной стороны, это обеспечивается реализацией такого ключевого вида учебной деятельности, как текстовая деятельность — «системы действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать, понимать их»[5], и процессом системного обучения школьников всем основным видам текстовой деятельности: текстовосприниматающей, интерпретирующей и текстообразующей[6]. С другой стороны, деятельностный характер уроков в формате лабораторий текста обусловлен системно-деятельностной парадигмой современного учебного процесса и моделируются на основе различных алгоритмов деятельности в зависимости от стиля и типа речи изучаемого текста, от его языковых особенностей.

В ходе лабораторной работы с текстом реализуется систематизация, прагматизация знаний о языке и речи, осмысление школьниками функционала изученной языковой единицы, грамматической категории и др., выявление наращений культурных смыслов, синтез выявленных смыслов текста, в завершение — формулирование всех видов информации текста, интерпретация текста как целостной единицы языка, речи и культуры, что, по мнению М. Мамардашвили, является «духовным усилием личности» и обусловливают развитие мировоззрения, картины мира обучающихся. Уроки в формате лабораторной работы с текстом обязательно заканчиваются ответным высказыванием школьника, его творческой работой, которая может отражать ход его размышлений в ходе многоаспектного анализа текста, путь, приведший к собственному взгляду на текст, к своему суждению о его теме и основной мысли.

Лабораторные работы с текстом аккумулируют в себе систему познавательной деятельности, обеспечивающей постижение смыслов текста, понимание текста. Инструментарий лабораторной работы с текстом — лингвокультурологическая характеристика текста[7], которая обеспечивается определенной технологией текстовой деятельности и подразумевает три основных блока заданий языковедческой, речеведческой и творческой направленности.

Лабораторная работа с текстом в большинстве случаев реализуется как самостоятельная и вызывает у школьников большой интерес. Урок в формате лаборатории текста становится уроком-открытием, уроком-эврикой: происходит «открытие текста» через озарение его смыслом.

Позитивные результаты работы в лабораториях текста: умение вычленять в тексте языковые средства, умение анализировать текст, адекватно применять различные виды анализа текста для достижения определенных текстов, умение осмысливать содержание текста, понимание текста, формирование мировоззрения, системы ценностей учащихся.

Лаборатории текста, системно реализуемые в учебном дискурсе после каждого изученного раздела, обеспечивают логику в организации содержания процесса развития текстовой деятельности, обеспечивают динамику на пути к результату и рефлексию обучающимися собственных достижений.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ М-ва просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года. № 287 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения 10.05.2023)

[2] *Дейкина А. Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. С. 169.

[3] См.: *Дейкина А. Д. и др*. Русский язык. Учебник. 5–9 классы. В 2 ч. М.: Просвещение, 2021.

[4] *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.

[5] *Болотнова Н. С.* Филологический анализ текста: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. С. 301.

[6] Там же. С. 304.

[7] *Дейкина А. Д., Левушкина О. Н.* Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку // Русский язык в школе. 2014. № 4. С. 12–17; *Левушкина О. Н.* Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: дис. … д-ра пед. наук. М., 2014. 543 с.

Levushkina, O. N.

Moscow Pedagogical State University, Russia

RUSSIAN LANGUAGE LESSON IN TEXT LAB FORMAT: BASIC CHARACTERISTICS

The article presents main characteristics of the Russian language lesson in the text laboratory format: focus on teaching understanding of the text (analysis, interpretation, evaluation of the text), its comprehension as an integral unit of language, speech and culture; formation of students' skills to isolate language means in the text and determine their functionality in a specific text; activity and creative nature of the laboratory work with the text; formation of the worldview, the system of values of students.

Keywords: Russian language lesson; text activity; text laboratory; laboratory work with text.

Лентовская Анна Вадимовна

Пизанский государственный университет, Италия

anna.lentovskaya@unipi.it

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИСКУРСИВНЫХ ФОРМУЛ С ПРИМЕНЕНИЕМ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КОРПУСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной работе иллюстрируются принципы работы с мультимедийными корпусами русского, итальянского и других языков-посредников (МУРКО, Forlixt 3.0, OPUS) в преподавании РКИ. Демонстрируется, как анализ микродиалогов из многоязычных корпусов, включающих многозначные дискурсивные формулы, позволяет выявить социопрагматические факторы их употребления. Анализ употреблений дискурсивных формул с сопутствующей интонацией будет предложен в сопоставительном ракурсе. Результаты данного исследования находят практическое применение в преподавании РКИ итальянским студентам на уровнях ТРКИ-2/3.

Ключевые слова: дискурсивные формулы; прагматика; русский язык как иностранный; прагматическая компетенция; мультимедийные корпусы.

Исследования последних лет убедительно доказывают, что обращение к корпусным данным в лингводидактике необходимо для развития прагматической (дискурсивной) языковой компетенции — для преодоления т.н. «прагматического окаменения», возникающего (особенно в текущий период) при отсутствии контактов с аутентичной языковой средой, и освоения механизма контекстуального фильтра[1], который позволяет в конкретной ситуации общения осознанно отсекать неверные и отбирать верные допущения, избегая недопонимания.

Использование мультимедийных корпусов в преподавании дает возможность комбинировать описание любых грамматических норм и их вариаций с иллюстрацией их использования в целом ряде реальных (по крайней мере, возможных), разнообразных социокультурных контекстов, снабженных видеорядом и его транскрипцией.

С помощью мультимедийного корпуса также можно наглядно продемонстрировать семантику и прагматику особых конструкций разговорной речи, которые, следуя терминологии «Грамматики конструкций» Ч. Филлмора[2], можно назвать дискурсивными формулами (также они известны как коммуникативы[3]).

Одной из важнейших задач современной лингвистики Ч. Филлмор считал выделение и систематизацию конструкций во всех языках мира[4]. Результатам работы по составлению таких конструктиконов посвящен недавно опубликованный сборник[5], в него вошли исследования, проведенные на материале шести неблизкородственных языков. Подготовка базы данных русских конструкций «Конструктикон» проводится совместно Арктическим университетом (Тромсё, Норвегия) и Высшей шко-

лой экономики (Москва, Россия)[6]. Особый подкласс неизменяемых конструкций-предложений, который Е. В. Рахилина и ее коллеги[7] выделили в отдельную группу при анализе данных «Конструктикона», был назван дискурсивными формулами. В 2021 году результат этой работы получил отражение в онлайн-корпусе русских дискурсивных формул «Прагматикон»[8]. Речь идет о неоднословных конструкциях без переменных (*slotless*), репликах-реакциях на предшествующий дискурс (*Как бы не так! Это еще что! Вот оно как! А то!*). Подобные диалоговые шаблоны неоднословны, крайне идиоматичны, запоминаются и воспроизводятся говорящим как есть и составляют важный пласт разговорного языка.

Использование аудиовизуальных материалов позволяет наблюдать не только за языковой, контекстуальной и прагматической характеристиками высказывания, но и за его невербальными составляющими — мимикой, жестами, взглядами. Эта возможность принципиально важна при исследовании коммуникативов, поскольку одна и та же подобная единица может выражать разные (порой диаметрально противоположные) интенции в зависимости от контекста, стимулирующей реплики, интонации и сопутствующей жестикуляции[9].

Чтобы продемонстрировать в итальянской аудитории семантику основных употреблений, например, такой многозначной формулы, как *Ну что ты (вы)*, а также ее корреляцию с интонацией и сопутствующей жестикуляцией, мы обратились, прежде всего, к материалам мультимедийных корпусов: к подразделу Национального корпуса русского языка (НКРЯ) — Мультимедийному корпусу русского языка (МУРКО), к «Прагматикону» и к параллельному корпусу оригинальных итальянских и дублированных (на английский, французский и немецкий языки) фильмов Forlixt 3.0. Помимо этого, для поиска примеров в интересующей нас языковой комбинации, привлекая английский в качестве языка-посредника, мы использовали обширный (но не размеченный) корпус переводных интернет-текстов OPUS[10], наряду с агрегаторами субтитров к фильмам и телесериалам (методом многоуровневой сплошной выборки).

Семантическая классификация значений дискурсивной формулы верифицировалась трояко: типологически, то есть переводом на другой язык, типом интонации (с определением интонационного контура) и жестикуляции (если возможно).

Употребления *Ну что ты (вы)* авторы «Прагматикона» условно делят на две семантические группы, называемые (1) Отрицание / Девалоризация и (2) Уговоры. Стимулом для подобной реакции может послужить реплика или действие собеседника, выражающее благодарность, извинение, комплимент и под. (1), или же отказ собеседника выполнить просьбу (2):

(1) *Б: — Мне так неловко... / А: — Ну что ты;*
(2) *А: — Помоги, пожалуйста! / Б: — Не буду! / А: — Ну что ты.*

По нашим наблюдениям, основанным на сравнительно-сопоставительном анализе употреблений данной дискурсивной формулы и ее итальянских переводных эквивалентов в мультимедийных корпусах, в ряде случаев значение девалоризации, выраженное формулой *Ну что ты*, сближается со значением подтверждения (иными словами, речь может идти о девалоризации сомнений, ошибочных выводов и проч.) и, следовательно, сама формула становится в один ряд с такими функциональными синонимами, как *Конечно, Само собой*. В итальянском корпусе во всех описанных случаях регулярно употребляется многозначный коммуникатив *Figurati (Si figuri)* — эмфатически-экспрессивный модальный элемент, которому посвящено немало специальных исследований. На амбивалентную природу этого элемента указывает, в частности, Р. Пульезе, причем цитируемые ей примеры со значением подтверждения (3) и отрицания (4) на русский язык можно перевести с использованием формул *Конечно, да* и *Конечно, нет*:

(3) — *Ti dispiace se uso la tua presentazione? / — Figurati!* '*– Ты не будешь против, если я использую твою презентацию? / — Конечно, нет!*'
(4) — *Posso* entrare? / — Figurati! '*– Я могу войти? / — Конечно, да!*'[11].

Двойственность дискурсивной формулы *Ну что ты* при выражении девалоризации или же более широкую интерпретацию девалоризации, как и в случае *Figurati*, можно проиллюстрировать примерами параллельных употреблений в идентичных коммуникативных ситуациях как в двуязычной (итальянско-русской), так и в трехязычной комбинации (при английском языке-посреднике). В случаях, подобных (5–7), с *Ну что ты* конкурируют *Нет-нет*, *Ладно уж*, *Так уж и быть*, в то время как эквивалентами для ситуаций (8) становятся *Конечно* и *Без проблем*:

(5) — *Scusa se non ti ho detto la verità / — Figurati. A volte sono io che dimentico che hai solo 18 anni* '*– Прости, что не сказал тебе правду / — Ну что ты. Иногда я сама забываю, что тебе всего восемнадцать*' (Doc: nelle tue mani / Док: в твоих руках, 2020–21);
(6) — *Только странно это. Вампир в роли медсестры. / — Ну что ты, дорогая, я Древний вампир* '*– Anche se è un po' strano. Un vampiro che fa l'infermiera*' / '*– Ma figurati, tesoro, sono una degli Antichi*' (Vampire diaries / Дневники вампира, 2009);
(7) — *Vuoi una mano? / — No, figurati* '*– Тебе помочь?*' / '*– Ну что ты, не беспокойся*' (Fedeltà / (Не)верность, 2022);
(8) — *Grazie... di esserti preoccupata per me / Figurati!* '*Спасибо, что позаботилась обо мне / Ну что ты…*' (Grey's Anatomy / Анатомия страсти, 2013).

Употребления интересующей нас реплики различаются интонационно в зависимости от того, используется ли она для выражения отрицания (двухчастный восходящий + нисходящий контур) или подтверждения (нейтральный нисходящий интонационный контур).

Возможностей использования мультимедийных корпусов в лингводидактике множество: среди них, на уровнях владения русским языком

B2 и C1, можно назвать описание прагматического контекста, поиск квазисинонимов, комментирование речевых стимулов и коммуникативных интенций, поиск переводных эквивалентов, сравнение прагматических контекстов с учетом исторических, жанровых, социокультурных, стилистических характеристик видеоряда и, наконец, пояснение уместности и неуместности тех или иных дискурсивных формул. В более широком исследовательском ракурсе, как было убедительно доказано П. Бычковой[12], сопоставительное исследование дискурсивных формул в разных языках помогает систематизации и последующей типологизации области лингвистической прагматики.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Romero-Trillo J.* Corpus Pragmatics and Second Language Pragmatics: A Mutualistic Entente in Theory and Practice // Corpus Pragmatics. 2018. N 2. P. 113–127.

[2] *Fillmore C. J., Kay P., O'Connor M. C.* Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of *let alone* // Language. 1988. Vol. 64. N 3. P. 501–538; *Fillmor Ch. J., Kay P.* Construction Grammar Course Book. Berkeley, 1992. 209 p.

[3] *Шаронов И. А.* Поиск и описание коммуникативов на основе национального корпуса русского языка // Методы когнитивного анализа семантики слова: компьютерно-корпусный подход / под ред. В. И. Заботкиной. М.: Языки славянской культуры, 2015. С. 145–187.

[4] *Fillmore C. J.* Border conflicts: *FrameNet* meets construction grammar // Proceedings of the XIII EURALEX International Congress. Barcelona, 2008. P. 49–70; *Fillmore C. J., Lee-Goldman R. R., Rhodes R.* The FrameNet constructicon // Signbased construction grammar. Stanford, 2012. P. 309–372.

[5] Constructicography: Constructicon development across languages / ed. by B. Lyngfelt, L. Borin, K. H. Ohara, T. T. Torrent. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2018. 313 p.

[6] *Janda L. A., Lyashevskaya O., Nesset T. and other*. Constructicon for Russian: Filling in the Gaps // Constructicography: Constructicon development across languages / ed. by B. Lyngfelt, L. Borin, K. H. Ohara, T. T. Torrent. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2018. P. 165–181.

[7] *Рахилина Е. В., Бычкова П. А., Жукова С. Ю.* Речевые акты как лингвистическая категория: дискурсивные формулы // Вопросы языкознания. 2021. № 2. С. 7–27; *Рахилина Е. В., Кузнецова Ю. Л.* Грамматика конструкций: теория, сторонники, близкие идеи // Лингвистика конструкций / под ред. Е. В. Рахилиной. М.: Азбуковник, 2010. С. 18–79.

[8] Pragmaticon. Русские дискурсивные формулы [Электронный ресурс] // Прагматикон [сайт]. — URL: https://pragmaticon.ruscorpora.ru (дата обращения 01.12.2021).

[9] О многозначной дискурсивной формуле *Да ну*, см., например: *Бычкова П. А., Рахилина Е. В., Слепак Е. А.* Дискурсивные формулы, полисемия и жестовое маркирование // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. Вып. 21. Национальный корпус русского языка: исследования и разработки. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2019. С. 256–283.

[10] *Tiedemann J.* Parallel Data, Tools and Interfaces in OPUS [Электронный ресурс] // Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012). P. 2214–2218. —URL: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/index.html (дата обращения 01.12.2021).

[11] *Pugliese R. Figurati*, tra i segnali discorsivi / Parole, gesti, interpretazioni // Pistolesi E. et al. (eds.). Roma: Aracne, 2015. P. 163–208.

[12] *Бычкова П. А.* Дискурсивные формулы подтверждения в типологической перспективе // Jezikoslovni zapiski. 2020. № 26. С. 111–128.

Lentovskaya, A. V.

University of Pisa, Italy

COMPARATIVE STUDY OF DISCURSIVE FORMULAS USING MULTIMEDIA CORPORA IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article illustrates the principles of using multimedia corpora of Russian, Italian and other vehicular languages in teaching Russian as a foreign language. It is demonstrated how the analysis of microdialogs from multilingual corpora with polysemic discursive formulas allows identifying sociopragmatic factors of their use. The results of this study find practical application in the teaching of Russian to Italian students at the TORFL-2/3 levels.

Keywords: discursive formulas; pragmatics; Russian as a foreign language; pragmatic competence; multimedia corpora.

Ли Мэнья,
Федяева Елена Владимировна

Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, Китай

125159203@qq.com; suluguni@inbox.ru

О ФЕНОМЕНЕ «КУЛЬТУРНОЙ АФАЗИИ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ У КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ И ПУТЯХ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ В СОВМЕСТНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ МГУ–ППИ В ШЭНЬЧЖЭНЕ

В статье исследуется феномен «культурной афазии», которая возникает у китайских учащихся при изучении иностранных языков. На основе опыта решения данной проблемы в китайских университетах предлагаются пути ее преодоления при реализации китайско-российских образовательных программ, в частности, на уроках РКИ в Университете МГУ–ППИ в Шэньчжэне.

Ключевые слова: «культурная афазия»; межкультурная коммуникация.

Возникновение и содержание явления «культурная афазия» (применительно к китайской культуре)

В программе обучения иностранным языкам, опубликованной Министерством образования КНР, четко указано, что обучение иностранным языкам в вузах должно быть интегрировано в поликультурное обучение для развития у учащихся навыков межкультурной коммуникации или, другими словами, для формирования межкультурной компетенции. Первоначальные исследования главным образом относились к формированию навыков и компетенции у студентов, изучающих английский язык как специальность. В образовательную программу по английскому языку как специальности вошел курс «Межкультурная коммуникация», а также другие курсы, которые были посвящены изучению географии, общества, обычаев, образа мышления, ценностной ориентации, а также получению других фоновых знаний о Великобритании, США и некоторых других англоязычных странах. Однако эти курсы, как правило, нацелены на обучение культуре стран изучаемого языка и практически игнорируют обучение культуре родного языка учащихся. Многочисленные исследования китайских ученых[1] и преподавателей говорят о том, что китайские студенты, изучающие английский язык как специальность, в результате обучения могут свободно говорить на английском о западной культуре, но при встрече с темами, связанными с китайской культурой, они в буквальном смысле теряют

Работа выполнена при финансовой поддержке Университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне, проект «Формирование уверенности в культуре в процессе обучения РКИ (у китайских студентов) в совместном университете в контексте ОПОП — на примере университетского курса «Общее владение русским языком».

дар речи (отсюда термин «афазия»), так как по итогам обучения у них отсутствует запас знаний английских выражений, соответствующих концептам китайской культуры.

Последующие исследования[2], проведенные на основе опросов выпускников, специализирующихся на деловом английском языке, также обнаружили, что многие выпускники чувствуют себя беспомощными при личном общении с партнерами, потому что они не знают, как на английском языке передать содержание китайской культуры, интересующее клиентов. Такое явление получило название «культурная афазия» (китайской культуры).

Это явление привлекло широкое внимание специалистов во многих сферах, особенно в сфере преподавания уже не только английского, но и иностранных языков вообще[3].

Учебные материалы как важнейший фактор возникновения «афазии китайской культуры» у студентов-русистов и стратегии решения проблемы

Преподаватели-русисты китайских вузов говорят о том, что «культурная афазия» (китайской культуры) — это распространенное явление, одной из основных причин которого является содержание учебных материалов. Китайские учебники для студентов-русистов, утвержденные Министерством образования КНР, имеют свою традицию и выдержали уже множество изданий. Они формируют социокультурную компетенцию, обеспечивающую понимание учащимися русской культуры и знания об обществе. В частности, в линейке учебников «Русский язык» Пекинского университета иностранных языков присутствуют тексты: для первого курса — «Времена года в России», «Телефонные службы России», «Москвичи и покупки»; для второго курса — «Вниз по Волге», «Русская кухня», «Лес в центре Москвы», «Государственная Третьяковская галерея», «Никита Михалков», «Праздники в России», «Русский характер», «Общие сведения о Москве», «Московское метро», «Каменный цветок», «О Ю. Гагарине», «Ведущие вузы России», «Высшее образование сегодня в России», «Выступление на Съезде народных депутатов СССР». На старших курсах увеличивается количество материала, связанного с русским социокультурным фоном, а также вводятся отдельные аутентичные материалы. По итогам изучения курса студенты владеют базовыми лингвострановедческими знаниями и имеют сформированную лингвострановедческую компетенцию, но общаться по-русски они могут только на темы, связанные с культурой России. На первых двух курсах единственный текст, связанный с китайской культурой, это текст «Конфуций — выдающийся мыслитель и педагог древнего Китая». Очевидно, что после изучения названных тем, языковых средств, которыми овладели учащиеся, хватает только для описания тем и явлений, имеющих

схожее наполнение в русской и китайской культуре (например, жизнь и биографии знаменитых людей, описание городов, метро и т. п.). Но для тем, которые имеют существенные различия в китайской и русской культуре или в общественной жизни Китая и России, языковых средств, полученных в ходе изучения текстов о России, недостаточно для описания соответствующих китайских реалий. Например, это праздники, образование, национальный характер и т. п.

Для решения этой проблемы под руководством Министерство Образования был предпринят целый ряд мер по устранению «культурной афазии» (китайской культуры) у студентов. Так, издательством каждый год проводится конкурс по созданию дополнительных учебных материалов, посвященных китайской культуре. Дидактические материалы имеют формат презентация к урокам основного учебника, все презентации призёров находятся в открытом доступе для преподавателей-русистов. Также любой преподаватель может отправить в издательство свой вариант презентации к уроку учебника. Таким образом, издательством уже сформирован банк материалов, в котором к темам из учебника имеются дополнительные презентации, посвященные изучению китайской культуры, кроме того, что немаловажно, лексико-грамматический материал презентации отвечает соответствующему разделу и общей программе учебника. Что касается учебной программы: в ряде университетов введён отдельный факультативный курс «Китайская культура» (на русском языке)[4], который преподается на втором курсе (в 4-м семестре) для студентов-русистов, так как обычно стажировки в страну изучаемого языка проходят на третьем курсе. В плане научной работы при предоставлении научных грантов всех уровней введена отдельная категория для проектов, посвященных идейно-политическому воспитанию, которая включает также распространение знаний о китайской культуре. Одним словом, с момента постановки проблемы «культурной афазии» до перехода государственной доктрины «трех уверенностей» (уверенность китайской нации в пути, теории и системе социализма с китайской спецификой) к «четырем уверенностям» (к трем добавилась еще уверенность в своей культуре) в декабре 2014 года, а также к дальнейшему закреплению доктрины «четырех уверенностей» в 2017 году в Уставе КПК и по сей день, интеграция элементов китайской культуры в образовательный процесс и, в частности, в преподавание иностранных языков уже произошла и продолжает активно развиваться.

Интеграция элементов китайской культуры в преподавание РКИ в Совместном университете для устранения «культурной афазии»

Особенность обучения китайских учащихся в совместном Университете МГУ–ППИ в Шэньчжэне заключается в том, что студенты в первый год обучения должны овладеть русским языком на уровне B1/ТРКИ-1

для дальнейшего обучения по специальностям на русском языке по программе МГУ. Соответственно, в процессе обучения русскому языку используются учебники и учебные материалы отличные от тех, что используют в других китайских университетах. Это могут учебные материалы, разработанные в университете, а также такие известные учебные пособия, как «Дорога в Россию» и другие российские издания. Эти учебные материалы по большей части рассчитаны на учащихся-представителей различных культур, не только китайской. Еще одной особенностью процесса обучения является то, что учащиеся в первый год обучаются вне языковой среды. В процессе обучения снова возникает проблема «культурной афазии» у китайских учащихся, когда изучаемых языковых единиц может быть недостаточно, чтобы раскрыть базовые темы культуры в силу различий жизни в Китае и в России. Также в процессе преподавания естественным образом возникает вопрос: есть ли возможность повысить эффективность обучения для монокультурной группы (в отличие от поликультурной в языковой среде)? И одним из естественных решений является включение элементов родной культуры учащихся (китайской), отсылки к ней в процессе преподавания, а также сопоставление русской и китайской культур.

В учебнике МГУ-ППИ «В добрый путь», который ориентирован на китайскую аудиторию, представлены некоторые элементы китайской культуры. В частности, в нем есть тексты о городах Китая (Шэньчжэнь, Гуанжоу, Пекин), о китайской кухне, китайской культуре (известные люди, китайская опера и др.)

Достигнув элементарного уровня, учащиеся занимаются по учебникам «Дорога в Россию» (А2/ТБУ, В1/ТРКИ-1). К ним разрабатываются дополнительные материалы, посвященные китайской культуре — на основе опыта китайских вузов и в соответствии с учебным планом первого года обучения, его лексическим и грамматическим содержанием. Эти материалы интегрируются в общий учебный процесс и выводят в изучаемую тему и лексику через знакомые студентам реалии китайского общества. В рамках проекта по разработке учебных материалов с элементами китайской культуры на первом этапе планируется создание тематического блока «Праздники», который включает 8 тем, посвященных китайским, российским и международным праздникам. Материалы к каждой теме включают презентации, рабочие листы для студентов и материал для преподавателя. Грамматические темы даются в соответствии с учебным планом. Материалы по определенной теме используются перед соответствующим праздником и интегрируются в учебный процесс.

Подводя итог, можно сказать, что явление «культурной афазии» по-прежнему характерно для студентов, изучающих иностранные языки, в частности, для китайских учащихся, изучающих русский язык в Китае. Особенно заметно оно оказывает влияние на качество общения

и мотивацию учащихся в том случае, когда культура и реалии страны изучаемого языка и родного языка учащихся отличаются. Одним из способов преодоления этой проблемы является интеграция в образовательный процесс элементов китайской культуры посредством дополнительных учебных материалов. При разработке таких материалов следует учесть, что грамматическая тема каждого материала должен совпадать с общим учебным планом, содержательно они должны интегрироваться в общий учебный процесс, на примере знакомых учащимся реалий подводить к соответствующей теме, посвященной изучению русского языка и культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Чжан Вэй, Ми Цзя, Цюань Иньлэй.* Гуаньюй фэй инюй чжуанье дасюешэн чжун «чжунгуо вэньхуа шиюй чжэн» лэ дяоча ю фэньси [«Культурная афазия китайской культуры» среди студентов колледжей, не владеющих английским языком] // Цзяннань дасюэ сюэбао [Вестник Цзяннаньского университета]. 2008. № 1. С. 39-42. (张蔚, 米家, 全印蕾. 关于非英语专业大学生中“中国文化失语症”的调查与分析. 江南大学学报(教育科学版). 2008, (01), 39-42页; на китайском языке)

[2] *Ван Лихуэй.* Куавэньхуа цзяоцзи чжун «чжунгуо вэньхуа шиюй чжэн» сяньсян цзи ци индуй цэлюе [Феномен «китайской культурной афазии» в межкультурной коммуникации и стратегии ее преодоления] // Лоян шифань сюэюань сюэбао [Вестник Лоянского педагогического университета]. 2013. № 32 (12). С. 90–92 (王丽慧.跨文化交际中“中国文化失语症”现象及其应对策略. 洛阳师范学院学报. 2013, 32 (12), 90-92页; на китайском языке).

[3] *Лян Цзин.* Гаосяо инюй цзяосюе чжун дэ чжунгуо вэньхуа шиюй сяньчжуан яньцзю [Современная ситуация «китайской культурной афазии» в преподавании английского языка в вузах // Инъюй гуанчан [Английская площадь]. 2022. № 12. С. 90–92 (梁婧. 高校英语教学中的“中国文化失语”现状研究. 英语广场. 2022, (12); 90-92页; на китайском языке).

[4] *Ли Лэйжун.* Чжуанье эюй кэчэн тиси чжун дэ чжунгуо вэньхуа цзяосюе. [Преподавание китайской культуры в системе учебных программ русского языка как специальность] // Чжунго эюй цзяосюэ [Преподавание русского языка в Китае]. 2014. № 33 (03). С 79–83 (李磊荣.专业俄语课程体系中的中国文化教学. 中国俄语教学. 2014, 33 (03), 79-83页; на китайском языке).

Li Mengya; Fedyaeva, E. V.

Shenzhen MSU-BIT University, China

ON THE PHENOMENON OF “CULTURAL APHASIA” WHEN LEARNING FOREIGN LANGUAGES AMONG CHINESE STUDENTS AND WAYS TO SOLVE THE PROBLEM IN TEACHING RFL AT THE JOINT MSU-PPI UNIVERSITY IN SHENZHEN

The article explores “cultural aphasia,” a phenomenon of foreign language learning that occurs among Chinese students. Incorporating previous experiences from Chinese institutions in dealing with this phenomenon, the authors proposed specific strategies for teaching Russian as a second language to the students at the Shenzhen MSU-BIT University. This project has broader implications for other Chinese-Russian educational programs in general.

Keywords: “cultural aphasia”; intercultural communication.

Лисик Лариса Тимофеевна

Университет Вэст, Швеция

Larisa.lisik@hv.se

КУРАТОРСТВО НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ НОВОПРИБЫВШИХ В ШВЕЦИЮ ШКОЛЬНИКОВ

В статье идет речь о кураторстве на родном языке как инструменте обеспечения поддержки шведских учащихся с неродным шведским языком. Проанализированы факторы, негативно влияющие на реализацию кураторства на родном языке в школах Швеции, названы условия, при которых данный инструмент мог бы стать успешным.

Ключевые слова: кураторство на родном языке; новоприбывшие учащиеся; учителя-предметники; учителя родного языка.

Дети и подростки, недавно приехавшие в Швецию и не способные обучаться на шведском языке, могут получить поддержку в виде кураторства на родном языке или на языке, на котором велось преподавание в прежней школе. Обучение таким образом, ведется попеременно на шведском и родном языках.

Учебное кураторство на родном языке является мерой поддержки, которая существует в положениях об основных школах, специальных школах и гимназиях с 1997 года. Кураторство предоставляется новоприбывшим учащимся с неродным шведским языком, которые из-за незнания шведского языка испытывает затруднения в учебе. Цель учебного кураторства — помочь учащемуся освоить в школе учебные предметы на шведском языке на основе обеспечения поддержки по изучаемым предметам на родном языке учащегося или на прежнем языке обучения, на котором он учился до переезда в Швецию. Таким образом, учебное кураторство на родном языке поддерживает развитие знаний учащегося по различным предметам и предполагает сотрудничество между учителем-предметником учащегося, учителем родного языка и куратором.

Есть много преподавателей, которые совмещают кураторство на родном языке с обязанностями преподавателя родного языка, однако важно отметить, что быть куратором на родном языке — это не то же самое, что быть учителем родного языка. Куратор на родном языке — это лицо, которое обеспечивает руководство на родном языке по предметам кроме предмета «Родной язык»[1]. Преподавание родного языка является отдельным предметом в шведской школе со своим собственным учебным планом, целями и критериями оценки, цель которого — дать учащемуся возможность развивать знания о родном языке и совершенствовать владение им. Родной язык имеет большое значение для развития детской личности и мышления. Хорошее владение родным языком создает хорошие предпосылки для успешного изучения шведского языка и других школьных предметов. Оценивание по родному языку происходит так же,

как и по другим школьным предметам, таким образом, работа учителя родного языка аналогичная работе любого учителя-предметника.

Целью учебного кураторства на родном языке является не обучение учащегося его родному языку, а обеспечение учебной поддержки по школьным предметам на родном языке, родной язык учащегося используется как инструмент поддержки в процессе освоения знаний по другим предметам, при этом ответственность за развитие знаний учащегося по школьным предметам лежит на учителях-предметниках[2].

Согласно учебному плану шведских школ, в процессе преподавания должны учитываться имеющийся у школьника опыт обучения, полученные ранее знания, владение языком. С 1960-х годов Швеция стремилась к созданию школы, в которой все учащиеся, независимо от языкового, этнического или культурного происхождения, имели бы одинаковые условия и возможности для успешной учебы. Закон об образовании определяет, кто имеет право на обучение на родном языке. Вновь прибывшие учащиеся, которые еще не освоили шведский язык достаточно хорошо, имеют право на дополнительную поддержку на родном языке или на языке обучения, который был до переезда. Как было сказано выше, кураторство на родном языке должно способствовать развитию знаний учащихся по всем школьным предметам и должно соответствовать потребностям учащихся в такой поддержке. Директор школы, после соответствующего заявления классного руководителя учащегося, принимает решение о предоставлении учащемуся кураторства на родном языке.

Шведское национальное агентство по образованию подготовило вспомогательный материал «Учебное кураторство на родном языке», чтобы подчеркнуть важность учебного кураторства на родном языке и оказать школам поддержку в его организации. В этом документе описаны возможные модели кураторства на родном языке, которое может осуществляться до, во время и после урока. Решение о выборе той или иной модели зависит от потребностей конкретного учащегося и содержания обучения и должно приниматься в каждом конкретном случае: «Чтобы определить, какая модель лучше всего подходит для конкретного учащегося, важно, чтобы школа учитывала знания учащегося на момент начала его обучения в шведской школе»[3]. Подчеркивается роль сотрудничества между куратором и учителями-предметниками или классным руководителем: «Для того, чтобы куратор знал, как построено преподавание по предмету и какой момент пройден на занятиях, важно, чтобы существовало сотрудничество между куратором и учителем предметником. Также важно, чтобы цель кураторства была ясна»[4].

То, как организовано сотрудничество и насколько оно тесно, зависит, в том числе, от того, как часто и сколько часов куратор на родном языке находится в школе, что в свою очередь зависит от того, является ли куратор сотрудником школы или же сотрудником Центра родного языка.

Если куратор нанят Центром родного языка, то каждая школа заключает договор с Центром на нужное количество часов, и куратор приходит в школу на это время. Если в школе количество учащихся, нуждающихся в поддержке на родном языке велико, то школа может нанять собственного куратора. Ни в Законе о школах, ни в подзаконных актах не указаны требования к образованию или компетенциям, которыми должен обладать куратор на родном языке. Оценить, подходит ли человек для этой работы, должен руководитель Центра родного языка или директор школы. Однако Шведское национальное агентство по образованию формулирует компетенцию и навыки, которыми должны обладать куратор на родном языке для выполнения своих задач: ожидается, что куратор владеет родным и шведским языком, в том числе в изучаемых в школе областях; знаком с учебными планами; знает школьные предметы и владеет терминологией предметов в достаточной степени; имеет дидактические навыки, чтобы оказывать поддержку на родном языке; знаком как со шведской школьной системой, так и со школьной системой в родной стране ученика.

В материалах Шведского национального агентства по образованию упоминаются следующие условия успешного осуществления кураторства на родном языке:

- предварительная оценка языковых и предметных знаний учащегося,
- адаптация к потребностям учащегося,
- компетентность школы в области многоязычия,
- сотрудничество кураторов и учителей-предметников,
- преподавание ведется на родном языке учащегося и на шведском попеременно[5].

Рекомендации Национального совета по образованию предполагают, что все участники, т. е. руководство школы, школьный персонал и кураторы на родном языке, знают, что такое кураторство на родном языке и с какой целью оно применяется, какие формы оно может принимать и какую роль в нем играет каждый из участников. К сожалению, отчеты Школьной инспекции (2014, 2017 гг.) показывают, что действительность не всегда такова. Согласно этим отчетам, муниципалитеты часто сталкиваются с трудностями при приеме на работу кураторов на родном языке: проблема заключается в неудовлетворительном уровне знаний как по родному языку, так и по школьным предметам, а также в отсутствии знаний об учебных планах и о шведской школьной системе вообще у претендентов на работу в качестве куратора на родном языке. Все это в совокупности означает, что у муниципалитета не всегда есть практические возможности для удовлетворения потребностей школ в кураторстве на родном языке учащихся. Среди других негативных факторов отмечается плохая организация сотрудничества между кураторами и учителями-предметниками, а также отсутствие знаний и понимания работы куратора руководством школы[6]. В ходе проверок выяснилось,

что кураторство далеко не всегда адаптировано к потребностям учащегося: кураторство обеспечивается в меньшем объеме, чем это необходимо, и не по тем предметам, по которым учащийся действительно нуждается в помощи. Имеются недостатки и в качестве кураторства, и в том, как оно построено. Школьная инспекция в ходе проверок также установила, что компетентность персонала школ в вопросах кураторства на родном языке, понимание его целей и задач часто недостаточны.

Опрошенные в ходе нашего исследования учителя-предметники согласны с тем, что наилучшие результаты дает хорошее сотрудничество. Они считают, что отсутствие четкого представления у персонала школы о цели кураторства и профессиональных обязанностях кураторов на родном языке негативно влияет на ожидания как учителей-предметников, так и кураторов на родном языке, что в свою очередь оказывает непосредственное влияние на организацию сотрудничества.

Отсутствие четких квалификационных требований при найме на работу кураторов на родном языке является актуальной проблемой как для директоров школ, так и для руководителей Центров родного языка. Все опрошенные отмечают, что успешное кураторство на родном языке было бы намного проще организовать, если бы существовали четкие квалификационные требования к кураторам на родном языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Skolverket*. Studiehandledning på modersmål — att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever. Stockholm, 2019. — URL: https://www.skolverket.se/getFile?file=5926 (дата обращения: 14.08.2022).

[2] Ibid.

[3] Ibid. P. 21.

[4] Ibid.

[5] Ibid. P. 36.

[6] Skolinspektionen. Studiehandledning på modersmålet i årskurs 7–9. 2017. P. 5. [Elektronisk resurs]. — URL: https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2017/modersmal/studiehandledning_modersmal_skolinspektionen2017.pdf (дата обращения: 15.02.2023).

Lisik, L. T.

University West, Sweden

TUTORING IN THE MOTHER TONGUE FOR NEWLY ARRIVED STUDENTS IN SWEDEN

The article deals with curating in the native language as a tool for providing support to Swedish students with a non-native Swedish language. The factors that negatively affect the implementation of curatorship in the native language in Swedish schools are analyzed, the conditions under which this tool could become successful are named.

Keywords: curating in the native language; newly arrived students; subject teachers; native language teachers.

Литовкина Анна Михайловна

Байкальский государственный университет, Россия

010033@bgu.ru

ЛИНГВОЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены ключевые понятия современного образования — цифровая грамотность и лингвоцифровая компетентность. Представлены новые магистерские программы и курсы повышения квалификации российских вузов, направленные на совершенствование профессиональных компетенций по организации цифрового контента обучения русскому языку как в очном, так и в дистанционном формате с использованием веб-площадок, интерактивных панелей и многочисленных информационно-коммуникационных ресурсов.

Ключевые слова: цифровая грамотность педагога; лингвоцифровая компетентность; электронная образовательная среда; информационно-коммуникационные ресурсы в преподавании русского языка.

Цифровизация образовательной системы стала приоритетным проектом внутригосударственной политики современной России. Первоочередными задачами данного проекта названы модернизация профессиональной подготовки, приведение образовательных программ в соответствие с нуждами цифровой экономики, широкое внедрение цифровых инструментов учебной деятельности и целостное включение их в информационную среду, обеспечение возможности обучения граждан по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни.

Национальный проект «Цифровая экономика» определил направления развития образовательной системы в высшей школе: моделирование и создание цифровой образовательной среды, цифровизация учебного процесса, обогащение и расширение информационно-коммуникативных ресурсов, разработка и внедрение новых образовательных технологий, подготовка цифровых преподавателей и др. Сегодня активно развиваются цифровые библиотеки, цифровые кампусы университетов, цифровые учебные лаборатории. Электронная информационно-образовательная среда университетов объединяет всех участников образовательного процесса. Созданы личные кабинеты преподавателей и студентов, электронные портфолио, виртуальная библиотека выпускных квалификационных работ и многие другие составляющие современного образования.

Такая оптимизация процесса обучения, несомненно, влечет за собой изменения в требованиях к профессиональной компетенции преподавателя, основой которой теперь становятся не только профильные знания по дисциплинам, но и умения организовать онлайн-обучение, эффективно применять интернет-ресурсы, создавать электронные учебно-методические комплексы, а также навыки использовать цифровые учебные материалы и многочисленные интернет-платформы.

В данное время проводятся исследования изменившейся сущности профессиограммы обучающего. В сложившейся обстановке диджитализации образования преподаватель должен идти в ногу с цифровой эволюцией, не уступая молодому поколению, хорошо ориентироваться в интернет-пространстве, организовывать учебный процесс с продуктивным применением современных информационных технологий. В связи с этим можно говорить о профессиональном дефиците, препятствующем полноценной интеграции педагога в процесс цифровой трансформации образования.

Результаты исследования цифровой грамотности российских преподавателей школ и вузов были представлены Национальным агентством финансовой грамотности весной 2019 года. Тогда цифровая грамотность педагогов находилась на высоком уровне: у школьных учителей — 87%, у преподавателей вузов — 88%, однако педагоги демонстрируют среднюю активность в применении цифровых технологий в профессиональной деятельности. Становится ясным, что последние годы внесли значительные коррективы в представленный анализ. Педагоги вынуждены были освоить технологии, с которыми не сталкивались никогда раньше. Дистанционный формат обучения обусловил переход к использованию онлайн-обучения, организацию нового вида взаимодействия между преподавателем и студентом.

Понятие *информационная грамотность* преподавателя включает совокупность характеристик, составляющих неотъемлемый комплекс масштабной профессиональной компетенции педагога: информационное мировоззрение, умения в области удовлетворения индивидуальных информационных потребностей, совокупность знаний и умений по обеспечению самостоятельного проектирования электронных курсов, планирование, реализация и контроль онлайн-обучения. Кроме того, важнейшим компонентом профессиограммы современного преподавателя является информационная культура как система знаний, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей в сфере читаемых дисциплин[1].

Понятие *лингвоцифровая компетенция* включает два взаимосвязанных конструкта: «лингво» и «цифровизация», первый соотносится со структурой коммуникативной компетенции, а второй — с комплексом информационных источников, необходимых для организации учебного процесса и содержащих такие цифровые продукты, как видеоролики, интеллект-карты, модели, тренажеры, интерактивные игры и др. Компетентный в рассматриваемом контексте преподаватель должен владеть профессионально и общекультурно значимыми информационными языковыми ресурсами в мультилингвальном и поликультурном информационном пространстве, а также критически оценивать технологии, реализующие данные ресурсы[2].

Не случайно сегодня в вузах успешно реализуются такие магистерские программы, как «Теория и практика преподавания русского языка как иностранного в аспектах цифрового гуманитарного знания» (Digital Humanities, Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина), «Теория и методика преподавания РКИ в системе цифрового образования» (г. Москва, Российский новый университет), «Инновационные технологии в лингвистическом образовании» (Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова) и др. ФГОС ВО по направлению «Лингвистика» зачастую ориентирован на профессиональный стандарт «Педагог», который в современном мире совершенно немыслим без лингвоцифровой компетентности будущих специалистов. Речь идет о способности применять технические знания и умения в реальной образовательной деятельности, понимании информационных потребностей и запросов.

Компетенции современного преподавателя связаны с умениями организовать обучение в дистанционном формате, что включает создание и использование электронных учебно-методических материалов для удаленного взаимодействия со студентами. При этом важно уметь «отбирать наиболее эффективные приемы обучения, способы оформления и подачи информации…; создавать максимально естественную среду обучения, способствующую продуктивной деятельности, развитию личности студента, когнитивным процессам»[3].

Большинство российских университетов сегодня размещают свои образовательные ресурсы в MOODLE — модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среде. Так, на базе MOODLE в вузах создаются интернет-порталы, ориентированные на продвижение образовательных услуг в электронном формате. В этом случае снова возвращаемся к профессиональной компетентности преподавателя, который, адаптируясь к новым условиям, создает авторские курсы: наполняет портал собственными материалами и разработками по читаемым курсам, записывает видеолекции, формирует фонд оценочных средств. Одна из важнейших задач электронных курсов — помощь обучающимся в самостоятельном нахождении информации. Однако возникают противоречия: с одной стороны, процесс обучения является более доступным, с другой — поиск информации становится для студентов более поверхностным. Современные образовательные платформы позволяют преподавателям русского языка эффективно пользоваться лингвоцифровыми технологиями. Такими на сегодняшний день являются EduPage, Opiq.kz, iTest, WordWall, LearningApps. Актуальны приемы, позволяющие выполнять задания с помощью виртуальных досок Jamboard или Padlet. Компетентному с точки зрения лингвоцифровизации преподавателю необходимо предпринимать определенные действия и соблюдать ряд условий:

– создание в ходе урочных и внеурочных мероприятий учебных межгрупповых коллабораций студентов по работе с художественными, публицистическими, научными текстами;
– выработка и предъявление этических норм;
– формирование культуры творческого чтения, общения и работы с текстами в цифровой среде;
– моделирование различных диалоговых, дискуссионных учебных ситуаций;
– использование специализированных цифровых сервисов и платформ;
– использование приемов рефлексии, педагогического дизайна (опорный конспект, маркировка, цифровой корректор, реставрация текста);
– использование цифровых читательских тренажеров.

Понимая насущную потребность преподавателей в повышении квалификации, образовательные организации предлагают многочисленные курсы по формированию, развитию и совершенствованию компетенций педагогов в области цифровых технологий в организации образовательного процесса и его учебно-методическом обеспечении в информационной среде вуза. Такие курсы, к примеру, проводит НОЦ «Институт передовых технологий обучения» Томского государственного университета по проекту «Педагогический дизайн», предлагая совершенствование цифровых навыков педагогов. Обучение включает постановку дефицитной компетенции по переводу стандартного образовательного контента в цифровую и смешанную образовательную среду. Также весьма популярен проект «Learning Spaces» — проектирование умных учебных сред, основанное на учете потребностей обучающихся, разных стилей и методик обучения, современных исследований когнитивных процессов, психологии обучения, а также лучших мировых практик в формировании учебных сред. Умная учебная среда воплощает в себе представления об образовании XXI века — активном, интерактивном, технологичном, проектном, инновационном, студентоцентрированном. Она позволяет реализовать обучение в новых современных форматах с использованием последних достижений в области дидактики, педагогики, цифровых обучающих технологий.

Передовые вузы России в области преподавания русского языка организуют курсы повышения квалификации для преподавателей, работающих с иностранными студентами с учетом современных требований. Так, Российский университет дружбы народов предлагает следующие программы:

1. Современные онлайн-технологии в образовании.
2. Цифровая трансформация педагога: технологии и инструменты профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования.
3. Цифровые медиатехнологии в условиях дистанционной мобильности.

С ориентацией на профессиональную педагогическую деятельность с иностранцами в Институте русского языка им. А. С. Пушкина подготовлены и успешно реализуются такие курсы повышения квалификации преподавателей РКИ: «Мастерская цифрового педагога: создаем цифро-

вой учебный контент по РКИ»; «Трансформация обучения в онлайн-среде: лучшие практики»; «Дистанционная работа со студентами: образовательные платформы и ресурсы»; «Теория и практика обучения РКИ в цифровой среде: новая парадигма в лингводидактике»; «Базовые инструменты онлайн-преподавателя».

Обучение по представленным программам повышения квалификации позволяет преподавателям РКИ пройти практику проектирования смешанного и онлайн-обучения, познакомиться с гибридными форматами обучения языку с применением цифровых технологий (проектное обучение, обучение через развлечение — эдьютейнмент), увидеть изменения повседневных коммуникативных практик, проанализировать новые типы текстов — мультимодальные, интерактивные.

Процесс информатизации, трансформации образования, в том числе лингвистического, несмотря на постоянные заявления представителей педагогического сообщества о невозможности замены традиционных практик преподавания информационными, неизбежен. Оснащенная богатым теоретико-практическим материалом электронная информационно-образовательная среда университетов — неотъемлемая часть оценки эффективности работы вуза.

Онлайн-обучение обусловило новый этап профессиональной деятельности преподавателей. Теперь каждому из нас необходимо в учебном процессе использовать веб-площадки для проведения вебинаров (MyOwnConference, Webinar) и участия в них; видеомессенджеры Skype, Viber, WeChat; платформы Zoom, Microsoft Teams и др. Цифровая инфраструктура, осваиваемая преподавателями в процессе профессиональной «перезагрузки», включает следующие важные аспекты деятельности: освоение технических регламентов и технологических инноваций, управление дистанционным обучением (цифровой формат урока, электронные дидактические материалы), использование эффективных методов и приемов обучения в иноязычной онлайн-аудитории, организация системы контроля — изменение критериев оценки письменной речи). Маркетинг электронных средств обучения русскому языку направлен на виртуализацию и геймификацию образовательных стратегий. Множество интернет-ресурсов сегодня ориентировано на данные аспекты. Зачастую можем наблюдать, как процесс изучения языка становится рыночной услугой с лозунгом «изучать в удобное время быстро, с комфортом и удовольствием». Постулируется идея нового опыта без границ. Создаются новые виртуальные школы и курсы с использованием оригинальных ресурсов, преподавателей-носителей языка. Образование здесь ориентировано на цифровой онлайн-формат.

Итак, лингвоцифровая компетентность преподавателя русского языка как иностранного — неотъемлемый компонент цифровизации современной образовательной системы. Освоение новейших технологий

обучения молодого поколения обусловило изменения базовых элементов профессиограммы преподавателя цифровой эпохи. Главное, с нашей точки зрения, не допустить подмены понятий: истинное, полноценное изучение иностранного языка как важнейшей части культуры страны невозможно реализовать в дистанционном формате в полной мере. Электронные ресурсы не способны наполнить ментальный мир иностранного студента бесценными моментами живого общения с профессионалами своего дела, преподавателями, которые в аудитории открывают мир языка, знакомят с реальной жизнью его носителей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Дерябина С. А., Дьякова Т. А.* Профессиограмма преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного пространства // Высшее образование в России. 2019. Т. 2. № 4. С. 142–149.

[2] *Безукладников К. Э., Безукладников В. К., Прохорова А. А.* Исследование лингвоцифровой компетенции в контексте общей функциональной грамотности // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 2. С. 105–121.

[3] *Дерябина С. А., Дьякова Т. А.* Указ соч. С. 144.

Litovkina, A. M.

Baikal State University, Russia

LINGUISTIC AND DIGITAL COMPETENCE OF A MODERN TEACHER OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

The article discusses the key concepts of modern education, digital literacy and linguistic competence. New master's programs and advanced training courses of Russian universities are presented, aimed at improving professional competencies in organizing digital content of teaching Russian both in full-time and in distance format using web sites, interactive panels and numerous information and communication resources.

Keywords: digital literacy of a teacher; linguistic competence; electronic educational environment; information and communication resources in teaching the Russian language.

Лихачева Маргарита Евгеньевна

Военный учебно-научный центр Военно-морского флота «Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова», Россия

margoliha4eva@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ РЕСУРСОВ ИНФОГРАФИКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УСТНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Статья посвящена анализу сущностных характеристик и изучению преимуществ образовательной информационной графики. Автором затрагиваются вопросы применения инфографических ресурсов на практических занятиях по русскому языку с иностранными военнослужащими в рамках развития устной профессиональной коммуникации. В статье описан пример работы с инфографикой в процессе формирования у обучающихся умений построения монологических высказываний на специальную тему.

Ключевые слова: информационная графика; инфографические ресурсы; иностранные военнослужащие; устная профессиональная коммуникация; монологическое высказывание.

Влияние цифровых технологий на современный процесс преподавания русского языка как иностранного в высшем учебном заведении становится поистине всеобъемлющим. Без преувеличения, колоссальной можно назвать роль новейших информационно-коммуникационных ресурсов в организации обучения РКИ. Одним из эффективных способов оптимизации совместной деятельности преподавателя русского языка и иностранных обучающихся военного вуза, на наш взгляд, служит инфографика.

Хотя широкое применение в педагогике инфографические инструменты стали находить относительно недавно, сам термин впервые прозвучал ещё несколько десятилетий назад. К настоящему моменту накопилось достаточно много определений и трактовок данного понятия, раскрывающих его сущность и основные свойства. Приведём некоторые из них и постараемся наиболее полно охарактеризовать роль инфографических ресурсов в учебном процессе.

Итак, прежде всего, инфографика — это особым образом оформленная информация, которая представлена в виде коротких текстов, сочетающихся с разного рода иллюстративным материалом. И. О. Борисова считает инфографику новым жанром визуализации вербальной формы данных, возникшим на стыке графики, статистики и журналистики[1]. В понимании В. В. Лаптева инфографика предстаёт «областью коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний»[2]. А. В. Авдиенко обозначает инфографику как «альтернативный способ подачи информации» и видит её задачу в упрощении восприятия сложного материала[3].

Изучение взглядов различных исследователей на информационную графику позволило сделать вывод, что многие из них (в частности, А. Е. Басырова, Ж. Е. Ермолаева, Я. В. Лайкова, О. В. Лапухова, А. Г. Кротова, Ю. В. Соколова и др.) говорят о гармоничном сосуществовании в инфографике знаков нескольких семиотических систем, о взаимодействии вербальных и невербальных компонентов, обеспечивающих её целостность и связность. В этом плане инфографика соотносится с понятием «креолизованный текст», который представляет собой неразрывный комплекс гетерогенных частей: словесной (текстовой) и любой другой (графической, звуковой и т. д.), обогащающей смысл первой.

Инфографика как относительно новая технология в образовании служит эффективным способом подачи данных и знаний, поскольку предлагает современному обучающемуся возможность визуально представить информацию, осознать её, систематизировать и прочно усвоить для достижения наилучшего образовательного результата. Кроме того, данный вид информационного дизайна позволяет учитывать когнитивные способности каждого иностранного курсанта, «обеспечивая индивидуальность в темпе и формате работы с материалом»[4].

Ещё одним значимым преимуществом инфографики является формирование у обучающихся образного и понятийного мышления (последнее включает в себя такие компоненты, как восприятие, оценивание, анализ, интерпретация, сравнение, преобразование вновь поступающих данных). Иностранные военнослужащие на занятиях с использованием инфографических ресурсов учатся связывать предлагаемые преподавателем сведения о тех или иных объектах, явлениях в целостную картину, интегрировать свои знания; правильным образом организовывать и анализировать полученную информацию (унифицировать, уплотнять, свёртывать её). Так реализуется развивающая функция этого цифрового инструмента в педагогическом процессе.

Наконец, к очевидным плюсам информационной графики относятся:

1) богатство, яркость и разнообразие визуального материала;
2) активизация учебной и познавательной деятельности обучающихся;
3) реализация группового и индивидуального подхода к обучению;
4) интенсификация образовательного процесса;
5) повышение визуальной грамотности и формирование визуальной культуры обучающихся.

Затрагивая проблему развития профессиональной коммуникации иностранных военнослужащих (ИВС) в военном вузе, нужно обозначить следующие ключевые моменты: русский язык для данного контингента обучающихся становится важнейшим универсальным инструментом профессионального общения уже с первых дней пребывания в России, поэтому большое внимание уделяется ранней профессионализации обучения, цели и задачи которой дифференцируются в соответствии с профилем военного вуза и спецификой конкретной военной специальности.

Профессионально ориентированное обучение определяет весь характер подготовки иностранцев в высших учебных заведениях Министерства обороны. Оно учитывает «потребности обучающихся в изучении иностранного языка, диктуемые особенностями будущей профессии или специальности»[5] и предполагает сочетание профессионального владения языком с развитием личностных качеств, с приобретением конкретных знаний, умений, навыков, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и решения типичных проблемных ситуаций в указанной области деятельности. Таким образом, профессионально ориентированное обучение РКИ позволяет одновременно решать две принципиальные задачи: получение языкового и профессионального образования. Каждая из задач требует пристального внимания и значительных усилий со стороны преподавателя.

Обучение, диктуемое особенностями будущей профессии и специальности иностранных курсантов в военном вузе, рассматривается через призму компетентностного подхода, предполагающего формирование языковой и речевой компетенции в области говорения, чтения, письма, аудирования и способствующего успешному выходу в профессиональную коммуникацию.

Под профессиональной коммуникацией исследователи подразумевают «разновидность общения, которая характеризуется наличием надситуативных целей, общностью знаний и восприятия коммуникантов, стереотипностью ситуаций общения»[6]. Её отличительными особенностями являются: изначальная включённость в контекст профессиональной деятельности, целенаправленность, общественная значимость и результативность.

Что касается устной профессиональной коммуникации (УПК), то она представляет собой вспомогательный вид общения, протекающего в устной форме и обеспечивающего реализацию основной профессиональной деятельности специалистов в официальной и неофициальной обстановке. Специфика устной профессиональной коммуникации определяется сферой деятельности участников коммуникативного акта, а также целями, задачами, условиями общения. Жанровое разнообразие УПК обусловлено характерными особенностями коммуникативных задач, которые решаются членами определённого коллектива в ходе выполнения тех или иных профессиональных обязанностей. Жанры устной профессиональной коммуникации, с которыми сталкиваются иностранные курсанты в процессе получения образования на русском языке в военном вузе, включают в себя научные дискуссии, беседы, сообщения, доклады, устное реферирование, защиту курсовых и выпускных квалификационных работ и т. д. Современные исследователи подчёркивают актуальность и значимость овладения ИВС навыками устной профессиональной коммуникации ещё на раннем этапе подготовки, указывая на то, что

«прочный фундамент умений для построения связных монологических и диалогических высказываний в дальнейшем окажет иностранным обучающимся неоценимую помощь в реализации устной коммуникативной деятельности, связанной с решением профессиональных задач в ходе учебного процесса»[7].

Как же инфографика способна повысить эффективность развития умений в области устной профессиональной коммуникации военнослужащих из стран Дальнего Зарубежья? Для ответа на этот вопрос приведём фрагмент работы с монологическим высказыванием на практическом занятии (ПЗ) по русскому языку в рамках основного этапа обучения в Военно-морском политехническом институте.

Курсанты начинают знакомство с темой «Виды вооруженных сил Российской Федерации» с изучения новой лексики и анализа грамматических конструкций. Преподаватель в качестве раздаточного материала предлагает обучающимся список слов, относящихся к теме ПЗ: *род войск, войска стратегического назначения, воздушно-десантные войска, разведывательные соединения и воинские части, подводные силы, надводные силы, морская авиация* и т. д. После образцового чтения преподавателем слов курсанты самостоятельно расставляют в них ударение, осуществляют перевод и запись лексических единиц в тетради и выполняют имитационные упражнения, повторяя хором и индивидуально слова и словосочетания. Далее проводится работа с деривационными моделями: образование сложных слов путём слияния основ (*радиотехнический, сухопутный, ракетно-артиллерийский, воздушно-космический, мотострелковый* и др.), аббревиация (*ВС, ВМФ, ВКС, СВ, главком* и т. д.), суффиксальный способ образования (*ракета — ракетный, берег — береговой, море — морской, радиация — радиационный, инженер — инженерный, артиллерия — артиллерийский, танк — танковый*), приставочный способ (*надводный, подводный*). Далее преподаватель предлагает иностранным военнослужащим освоить новые грамматические конструкции, которые в совокупности с необходимой лексикой послужат опорой для построения монологического высказывания. Это такие конструкции, как *«что является чем», «что состоит из чего», «что включает в себя что», «что подразделяется на что», «что входит в состав чего», «кто возглавляет что»*. Курсанты анализируют структуру речевых образцов, а затем наполняют модели соответствующим содержанием.

После данного этапа обучающиеся готовы к выходу в устную коммуникацию. Эффективному порождению монологического высказывания способствует информационная графика по теме ПЗ (рис.).

На инфограмме в наглядном и обобщённом виде даётся рассмотренный и отработанный на занятии материал. Картинки-образы и сделанные к ним подписи станут опорой при составлении рассказа о видах

Рис. Инфограмма «Виды вооружённых сил в Российской Федерации»[8].

вооружённых сил в РФ. Обучающийся, глядя на рисунки и вспоминая изученные грамматические конструкции, последовательно докладывает о составе, структуре ВКС, ВМФ, сухопутных войск и самостоятельных родов войск. Логически выстроенное расположение инфографического материала служит цели создания чётких монологических высказываний курсантов на русском языке. Такая инфографика продуктивна на начальном этапе погружения в профессиональную коммуникацию, так как она содержит вербальные «подсказки». Однако качественная инфограмма позволяет удалять текстовые элементы без нарушения смысла. Это же можно сделать в данном случае. Тогда задача обучающихся усложняется: им необходимо, используя рисунки, самостоятельно припомнить усвоенную лексику и наложить её на изученные грамматические конструкции. Однако всё равно это будет сделать проще с использованием зрительной наглядности, нежели без неё. Данный способ работы с инфографикой больше подойдёт для развития умений устной профессиональной коммуникации у иностранных военнослужащих, которые обучаются на старших курсах военного вуза.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Борисова И. О.* Инфографика как самостоятельный жанр // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. 2012. № 5. С. 186–194.

[2] *Лаптев В. В.* Изобразительная статистика. Введение в инфографику. М.: Эйдос, 2012. С. 10.

[3] *Авдиенко А. В.* Инфографика как альтернативный способ подачи информации // Университетские чтения — 2016: материалы научно-методических чтений ПГЛУ, 14–15 января 2016 г. Пятигорск: ПГЛУ, 2016. С. 58–62.

[4] *Григорьева Н. В.* Инфографика как способ визуализации учебных данных // Научный компонент. 2019. № 3. С. 152.

[5] *Образцов П. И., Иванова О. Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. С. 5.

[6] *Голованова Е. И.* Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология. Искусствоведение. Челябинск, 2013. Вып. 73. С. 33.

[7] *Лихачева М. Е.* Особенности формирования и развития устной профессиональной коммуникации у иностранных военнослужащих в условиях российского военного вуза // Преподаватель XXI век. 2022. № 4. Ч. 1. С. 156.

[8] URL: https://defendingrussia.ru/upload/infographics/6/60/infographic_image/source/62fe1b1cc997a716b09467c6532ae0d9.jpg

Likhacheva, M. E.

Military Educational and Research Centre of Navy "Naval Academy named after N. G. Kuznetsov", Russia

THE USE OF INFOGRAPHIC RESOURCES IN THE PROCESS OF DEVELOPING SKILLS OF ORAL PROFESSIONAL COMMUNICATION AMONG FOREIGN SERVICEMEN

The article concerns analysis of essential characteristics and advantages of educational information graphics. The author touches upon the issues of uinfographic resource s in practical classes of Russian language among foreign servicemen in the framework of oral professional communication development. The article describes an example of working with infographics in the process of forming students' skills of constructing monologue statements on a special topic.

Keywords: information graphics; infographic resources; foreign military personnel; oral professional communication; monologue.

Логутенкова Ольга Николаевна

Русская школа Пафоса, Кипр

logutenol@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА РЕЧЬ БИЛИНГВОВ

Настоящая работа посвящена экспериментальному исследованию грамматической интерференции в рамках русско-греческого двуязычия на примере использования имен существительных русского и греческого языков, не совпадающих в категории рода и/или числа. Результаты анализа полученных данных доказывают, что степень интерференции зависит от типа билингвизма, что позволяет наметить дальнейший вектор практической работы по обучению русскому языку билингвов, проживающих вне территории РФ.

Ключевые слова: билингвизм; интерференция; категория рода; категория числа; грамматические ошибки.

Билингвизм как лингвосоциальное явление, предполагающее способность индивида участвовать в двуязычной коммуникации, приобретает все более широкое распространение в современном мире. Поскольку глобализация все в большей степени определяет траектории передвижения людей и продолжает сближать представителей различных культур, способность общаться более чем на одном языке становится необходимым навыком для современного жителя планеты и ценным достоянием для полилингвального общества в целом.

Кипр благодаря своему выгодному географическому положению на протяжении многих веков является островом совместного проживания многих народов и на сегодняшний день представляет собой многонациональное полилингвальное общество, значительную часть которого составляют русскоязычные мигранты из стран постсоветского пространства. Сегодня русский считается языком наследия на острове, что означает, что это язык, который передавался от предыдущих поколений или изучался вне формальной системы образования[1]. Функционирование русского языка в качестве языка наследия на Кипре имеет важное культурное и социальное значение, т. к. помогает сохранить национальную самобытность русско-греческих билингвов, позволяя им оставаться связанными с русскими традициями и культурой.

Несмотря на то, что билингвы пользуются преимуществами возможности общения с более широким кругом людей по сравнению с монолингвами, с легкостью переключаясь с одного языка на другой, нередко им приходится сталкиваться с определенными проблемами, одной из которых является интерференция –неконтролируемое воздействие одного языка билингва на другой, а также результат этого воздействия[2]. Степень интерференции может варьироваться в зависимости от таких факторов, как возраст овладения языками, уровень владение ими, язы-

ковая политика родителей, престижность языков в обществе и др. Однако наблюдения и исследования, проводимые нами на протяжении 12 лет, показывают наличие общих для всех русско-греческих билингвов интерферентных ошибок, встречающихся в письменной и устной речи двуязычных детей и проявляющихся в разной степени. В данной работе мы предприняли попытку исследования грамматической интерференции, вызванной несовпадениями категорий рода и числа существительных в русском и греческом языках.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что речь русско-греческих симультанных и ранних билингвов подвергается грамматической интерференции из-за различий в категориях рода и числа существительных в двух языках, что может привести к ошибкам в гендерной категоризации имен существительных и сопутствующих им слов и неправильному использованию форм единственного и множественного числа в русском языке. Цель работы — изучить эти проблемы и наметить пути их преодоления в условиях обучения русскому языку билингвов, проживающих за пределами территории РФ.

Недавнее исследование, в котором оценивалось межъязыковое влияние и его факторы у 750 одновременных и ранних последовательных двуязычных детей в возрасте 0–10 лет в 17 различных языковых комбинациях в 26 экспериментальных группах, подтвердило наличие межъязыкового влияния на усвоение морфосинтаксических знаний билингвами[3]. В результате научных экспериментов ученые пришли к выводу о том, что межъязыковое влияние является неотъемлемой частью двуязычия и может проявляться в различных языковых контекстах.

Интерференция в речи русско-греческих билингвов проявляется на различных уровнях: фонетическом, грамматическом, лексическом и даже графическом. Фонологическая интерференция относится к влиянию звуковой системы одного языка на другой. Билингвы могут использовать звуковые модели одного языка, когда говорят на другом, что объясняет наличие отчетливого акцента. Например, в греческом есть звук, которого нет в русском, звук [Θ], который иногда появляется при произнесении некоторых русских слов билингвами. С другой стороны, в русском языке есть звук [ж], которого нет в греческом, поэтому двуязычные дети нередко заменяют его в речи звуком [з].

Лексико-семантическая интерференция — обычное явление в речи билингвов, и она может проявляться в различных формах, включая субституцию слов одного языка словами другого, языковое смешение и калькирование, которое представляет собой буквальный перевод слов или фраз с одного языка на другой, в результате чего употребляется нетипичная для русского языка лексическая единица[4].

Грамматическая интерференция определяется как «воздействие грамматической структуры одного языка на другой в речи билингва»[5].

Одним из видов грамматической интерференции является грамматическая адаптация лексических единиц, перенесенных из одного языка в другой. Это явление очень хорошо представлено в речи русско-греческих детей-билингвов и связано с отсутствием в одном языке некоторых грамматических явлений, присущих другому языку, а также различиями в категориях рода и числа существительных, системах времен и склонений.

Несмотря на то, что и в русском, и в греческом языках категория рода имеет трехчленную структуру, в них насчитывается большое количество имен существительных, которые не совпадают по категории рода: например, существительные греческого языка мужского и среднего рода, которым соответствуют существительные русского языка женского рода: *το κορίτσι* (ср. р.) — *девочка* (ж. р.), и наоборот: *η τούρτα* (ж. р.) — *торт* (м. р.), что приводит к таким ошибкам в речи билингвов, как выбор неправильного окончания существительных, некорректное использование притяжательных местоимений и др. Чаще всего подобные ошибки встречаются при употреблении слов, обладающих фонетико-графическим сходством в обоих языках.

Так, наблюдения за спонтанной речью билингвов в ситуациях естественной коммуникации (на переменах, во время экскурсий и других мероприятий) показали наличие интерферентных ошибок, связанных с неправильным употреблением категории рода существительных, например, географических названий: *η Πετρούπολη* (ж. р.) — *Петербург* (м. р.), *η Πάφος* (ж. р.) — *Пафос* (м. р.).

Кроме того, русские слова женского рода греческого происхождения, оканчивающиеся на *-ма* (*το πρόβλημα — проблема, το θέμα — тема* и др.), в греческом имеют средний род и относятся к частотной лексике, поэтому при употреблении таких существительных в русскоязычной речи билингвы допускают ошибки, которые распространяются на сопутствующие слова (прилагательные, притяжательные местоимения, глагол-связку и др.). Например, **Это **твоё** проблема; *Я не знаю **этот** тема; * Где **моё** программа?* и др.

С целью определить степень влияния типа двуязычия на наличие интерферентных ошибок данного типа нами было проведено исследование, основанное на письменных работах билингвов, которое показало, что наибольшее количество ошибок подобного типа встречается в речи билингвов из биэтнических семей. Двуязычным учащимся в возрасте 8–10 лет было предложено 10 слов русского языка женского рода, соответствующих греческим существительным среднего рода со схожими морфо-фонологическими сигналами и также оканчивающихся на *-а* (*проблема, тема, программа, система, теорема*, *драма, травма* и др.) и 10 слов мужского рода русского языка, соответствующих в семантическом отношении греческим существительным среднего рода, оканчивающим-

ся на *-о* (*офис, театр, подарок, сон и др.*), из которых, согласно инструкции, требовалось составить 20 распространенных предложений, употребив каждое из слов не менее одного раза. При анализе работ школьников, из которых 14 детей — симультанные и ранние билингвы из биэтнических билингвальных семей, а 14 — ранние билингвы из моноэтнических русскоязычных семей, была зафиксирована тенденция некорректной постановки сопутствующих слов при использовании имен существительных данной группы преимущественно биэтническими билингвами. Кроме того, более частотными оказались ошибки в употреблении слов, обладающих фонетическим сходством в двух языках. Результаты данного этапа исследования отражены на рис. 1.

Рис. 1. Ошибки, вызванные несовпадением категорий рода в русском и греческом языках.

Следующим этапом исследования явилась работа с именами существительными, с несовпадающей в русском и греческом языках категорией числа. Главным источником интерференции в данном случае являются имена существительные, обладающие формой только одного числа в одном или обоих языках. Сюда в первую очередь относятся случаи, когда:

а) имя существительное в греческом языке используется как в единственном, так и во множественном числе, а в русском имеют только форму множественного числа: *το παντελόνι* (ед. ч.) — *брюки* (мн. ч.), *το ψαλίδι* (ед. ч.) — *ножницы* (мн. ч); *το χρήμα* (ед. ч.) — *деньги* (мн. ч.);

б) имя существительное в греческом языке употребляется только во множественном числе, а в русском — в единственном (*τα γεννέθλια* (мн. ч.) — *день рождения* (ед. ч.), *τα ισπανικά* (мн. ч.) — *испанский язык* (ед. ч.), *τα μαθηματικά* (мн. ч.) — *математика* (ед. ч.), *τα ρούχα* (мн. ч.) — *одежда* (ед. ч.).

Исследование, проведенное на материале письменных работ билингвов, из которых 14 человек — биэтнические симультанные билингвы, 14 — симультанные билингвы из моноэтнических семей в возрасте 8–10 лет, показало, что наибольшее количество интерферентных ошибок в употреблении формы числа встречается в речи двуязычных детей первой группы. Согласно инструкции, учащимся нужно было составить 20 предложений, употребив в каждом из них указанные существительные из целевых стимулов рассмотренных выше групп в единственном и мно-

жественном числе, где это возможно. Зафиксированные отклонения от речевой нормы при употреблении таких существительных были связаны с ошибочным использованием формы числа самих имен существительных, связочного глагола составного именного сказуемого, сопутствующих прилагательных и местоимений. Результаты исследования, отражающие зависимость количества интерферентных ошибок от типа билингвизма, отражены на рис. 2.

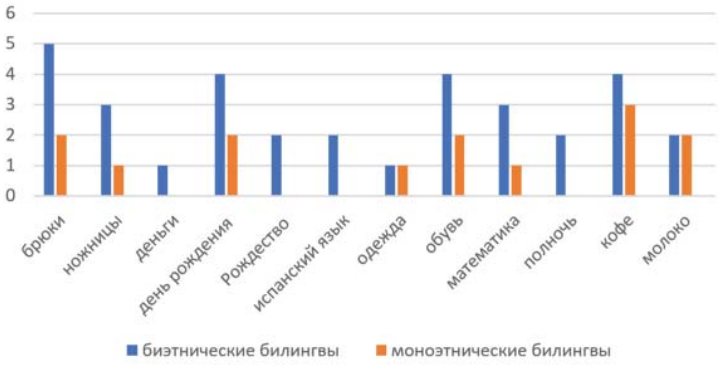


Рис. 2. Ошибки, вызванные несовпадением категорий числа в русском и греческом языках.

На диаграмме показано количество интерферентных ошибок, допущенных двуязычными учащимися из двух разных групп: биэтнических и моноэтнических билингвов. Результаты анализа, указывающие на типичность ошибок, позволяют предположить, что тип билингвизма может влиять на наличие грамматической интерференции, которой в большей степени подвержены биэтнические билингвы. Признание выявленных предпосылок возникновения подобных ошибок при двуязычии, несмотря на небольшую выборку, позволяет в значительной степени прогнозировать интерференцию и корректировать обучение билингвов русскому языку в зависимости от потенциальных факторов взаимовлияния двух языковых систем.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Valdes G.* The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic teaching professionals // The learning and teaching of Slavic languages and cultures / Eds. O. Kagan, B. Rifkin. Bloomington, 2000. P. 375–403.

[2] Словарь социолингвистических терминов. М., 2006. С. 82.

[3] *Van Dijk C.*, *Van Wonderen E.*, *Koutamanis E. et al.* Cross-linguistic influence in simultaneous and early sequential bilingual children: A meta-analysis // Journal of Child Language. Vol. 49, Iss. 5. 2022. P. 897. — URL: https://doi.org/10.1017/S0305000921000337 (дата обращения 1.05.2023)

[4] *Закирьянов К. З.* Двуязычие и интерференция. Уфа: изд-во БГУ, 1984. С. 53–54.

[5] Словарь социолингвистических терминов... С. 83.

Logutenkova, O. N.

Russian School of Paphos, Cyprus

EXPERIMENTAL STUDY OF THE INFLUENCE OF GRAMMATICAL INTERFERENCE ON THE SPEECH OF BILINGUALS

The article is devoted to an experimental study of grammatical interference within the framework of Russian-Greek bilingualism using the example of the use of nouns in Russian and Greek languages that do not coincide in the category of gender and/or number. The results of the analysis of the obtained data prove that the degree of interference depends on the type of bilingualism, which allows us to outline a further vector of practical work on teaching the Russian language to bilinguals living outside the territory of the Russian Federation.

Keywords: bilingualism; interference; gender category; number category; grammatical errors.

Любимова Нина Александровна,
Первушина Ирина Сергеевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

n.lubimova@spbu.ru; i.pervushina@spbu.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЕ РЕЧИ РУССКОГО ЯЗЫКА НОСИТЕЛЕЙ СЛОГОВЫХ ЯЗЫКОВ

В статье анализируется понятие *лингвистические основы обучения*, определяется содержание лингвистических основ преподавания иностранных языков и обучения звуковой стороне речи представителей Юго-Восточной Азии на примере носителей вьетнамского, лаосского и кхмерского языков.

Ключевые слова: лингвистические основы обучения; звуковой строй; слоговые языки; слог.

Ранее уже отмечалось, что лингвистические основы обучения иностранному языку — это «предназначенное для использования в учебных целях описание его языковой системы, в основе которого лежит выделение специфического на фоне универсального и представление языкового материала, ориентированное на учебную деятельность»[1]. В настоящей работе мы следуем данному определению при отборе учебного материала и построении методики обучения. В содержание лингвистических основ преподавания иностранных языков входит:

- описание системы изучаемого языка с учетом универсального и специфического;
- представление языковых явлений на функционально-семантической основе;
- языковой материал, отобранный в соответствии с актуальными для обучаемых коммуникативными сферами общения и видами речевой деятельности и обеспечивающий речевую деятельность на неродном языке;
- интерферентные зоны языкового и речевого материала.

При обучении звуковой стороне фонемного языка (в частности, русского) носителей так называемых слоговых языков имеет место несовпадение минимальной единицы фонетического кода. В сознании носителей слоговых языков закодирована слогофонема, тогда как в русском языке — это фонема, потенциально связанная со смыслом, соотносимая со звуком; это несовпадение проявляется в речевой деятельности иноязычных как при продукции, так и при рецепции в устной и письменной речи. В отличие от русского языка, слог выступает в этих языках как фонологическая единица, как морфема и как слово. Слова в этих языках преимущественно являются одно- или двусложными. Большее количество слогов возможно только в заимствованных словах. При этом каждый слог оформлен тоном. Слог обладает жесткой структурой. «В слоговых языках нет полного аналога фонеме неслогового языка <…> Вместо этого здесь представлены единицы двух фонологических уровней: сло-

ги, с одной стороны, и их компоненты, инициали и финали — с другой. Инициалью именуется начальный согласный; реже в качестве инициали выступает консонантное сочетание, также рассматриваемое как некая сложная единица. Финаль — это вся остальная часть слога, за вычетом инициали, взятая как целое»[2]. Сравнение слогов вьетнамского, лаосского и кхмерского языков позволяет выявить как общие, так и специфические черты в их структуре. Количество слогов во вьетнамском языке строго фиксировано, их насчитывается около 2500. Наименьшие слоги состоят из одного обязательного элемента — слогообразующего гласного (тональ). Максимальное количество звуков во вьетнамском слоге — четыре. Все звуки в слоге располагаются по отношению к слогообразующему гласному в строго определенном порядке. Структура слога вьетнамского языка представлена четырьмя типами слогов, в которых выделяют 16 подтипов. В зависимости от конечного элемента слоги вьетнамского языка могут быть открытыми (оканчиваются на слогообразующий гласный), полуоткрытыми (оканчиваются на сильноконечный полугласный), закрытыми (оканчиваются на глухой имплозивный согласный), полузакрытыми (оканчиваются на сонант). В лаосском языке представлены два типа слогов: CV и CVC, где C — любой согласный лаосского языка, а V — любой гласный. В зависимости от конечного элемента слоги лаосского языка делятся на типы: открытые (заканчиваются на гласный), полуоткрытые (с конечными: губным щелевым сонантом, среднеязычным щелевым сонантом), полузакрытые (с конечными сонантами: губным, переднеязычным, заднеязычным) и закрытые (с конечными смычными). В открытых слогах, как отмечают Л. Н. Морев, А. А. Москалев и Ю. Я. Плам, имеют место только долгие гласные[3]. В слогах полуоткрытого типа губной конечнослоговой сонант может употребляться только после гласных переднего ряда, а единственно возможным конечнослоговым согласным после гласных заднего ряда является среднеязычный щелевой сонант. В слогах полузакрытого типа отсутствует ограничение употребления конечнослоговых согласных в зависимости от качества предшествующего гласного. В кхмерском языке слова преимущественно односложные или двусложные. Слог строится по схеме: начальный согласный (любой из имеющихся в звуковой системе языка) или начальная консонантная группа, слогообразующий гласный, конечный согласный. Структуру кхмерского слога можно представить в виде формулы (C)V(C). Конечный согласный обязателен, если слогообразующий гласный краткий, и необязателен, если слогообразующий гласный долгий. Если слог начинается с гласного, то ему предшествует легкая гортанная смычка.

В качестве инициали в лаосском языке могут выступать все имеющиеся в нем согласные, тогда как во вьетнамском и кхмерском языках существуют дистрибутивные ограничения. Во всех трех языках для финали действуют дистрибутивные ограничения на употребление согласных.

В начальнослоговой позиции (инициаль) согласные произносятся как эксплозивные во всех трех языках, а конечнослоговые (финаль) как имплозивные — во вьетнамском и лаосском языках. Во вьетнамском и лаосском языках невозможно стечение согласных ни в начале, ни в конце слога, в кхмерском же возможно не более двух в позиции начала слога. В этих языках меньшее количество согласных и больше гласных звуков в сравнении с русским языком, что влияет на структуру слога; нет оппозиций согласных по твердости-мягкости, по глухости-звонкости; отсутствует уклад двухфокусных и оппозиция однофокусных-двухфокусных переднеязычных щелевых [с]–[ш], а также уклад дрожащих согласных и противопоставление щелевых и дрожащих сонантов [л]–[р] и [л']–[р']. Сказанное следует учитывать при построении модели обучения русской фонетике носителей слоговых языков.

В русском языке как в языке фонемного строя почти все согласные могут занимать любую позицию в слоге, кроме звонких шумных согласных в абсолютном конце слова; слова могут быть как односложными, так и многосложными с разным местом ударения. Консонантные кластеры возможны во всех позициях (абсолютное начало слова, середина и абсолютный конец). Кроме того, в слове может быть несколько консонантных кластеров (***председательствовать***). Максимальное количество согласных в кластере — семь (***контрвстреча***).

Сложность методических построений в данном случае заключается в том, что необходимо формировать новые артикуляционные уклады с учетом новых правил фонотактики, следовательно, и новые произносительные навыки, поскольку звуковая сторона русского языка имеет большое количество различий со звуковой стороной слоговых языков. При обучении носителей слоговых языков необходимо основное внимание сосредоточить на структуре слога, а не на постановке только отдельных звуков, о чем еще в свое время писал С. И. Бернштейн[4]. Обучение фонетике будет эффективным, если и при формировании лексико-грамматических навыков будет обращаться внимание на фонетическое оформление словоформы. Такой подход в свое время М. М. Галеева назвала *фонетизацией*[5]. В свою очередь, И. М. Логинова определяла фонетизацию как «внимание к корректности фонетической стороны обучения живым иностранным языкам во всех видах речевой деятельности обучающегося»[6].

В содержание лингвистических основ обучения звуковой стороне языка входит:

– **описание звукового строя русского языка в аспекте универсального и специфического.** Нужно обратить внимание учащихся на сходство и различие в звуковых системах изучаемого и родного языков. Звук в русском языке соотносится с фонемой, которая потенциально связана со смыслом, и может представлять как морфему, так и служебное слово. На изучаемом лексическом материале учащиеся знакомятся с акцентно-ритмическими моделями (до́рого — доро́га — дорога́). На примерах коммуникативных типов предложений учащиеся овладевают интонационными конструкциями;

– **фонетическая база русского языка.** Для формирования новых артикуляционных укладов, характерных для фонетической базы русского языка, обеспечивающих реализацию дифференциальных признаков фонем: твердо-задний уклад, мягко-передний уклад, апикальный, дорсальный и какуминальный уклады. Обращается внимание учащихся на фонотактику — сочетаемость фонем на внешнем и внутреннем сандхи. Важным является осознание учащимися физических характеристик ударения: ударный слог русского языка характеризуется совокупностью трех признаков — длительности, напряженности и тембра. При этом широко используется наглядность — рисунки-схемы артикуляций[7] и артикуляционная гимнастика, в ходе которой обучаемый учится ощущать артикуляционные органы и управлять ими;
– **система фонемо-буквенных соответствий.** Звуки русского языка могут обозначаться на письме одной буквой или сочетаниями графем, что затрудняет процесс овладения звуковой стороной речи русского языка. Например, звук [ш':] может быть отображен буквой **щ**, сочетаниями **сч** (*счастье*), **зч** (*грузчик*), **шч** (*веснушчатый*), **ждь** (*дождь*), **стч** (*жестче*) и др.;
– **восприятие и реализация звуковых средств в устной речи и их отображение в письменной форме речи.** Нельзя забывать, что **предметом обучения фонетике является также связь звуковой и письменной форм языка.** Отсюда возникает необходимость формирования звукобуквенных соответствий, система которых формируется в сознании обучающегося и проявляется в устной и письменной формах его речевой деятельности. В процессе письменной речи включается механизм внутреннего проговаривания, т. е. звуковая форма присутствует во внутренней речи. Опыт обучения показывает, что иноязычные индивиды, слушая, могут реализовать слово одним образом, при чтении иным, а при письме третьим.

Сказанное согласуется с идеей Щербы: «языковая система и языковой материал — это лишь разные аспекты единственно данной в опыте речевой деятельности, и так как не менее очевидно, что языковой материал вне процессов понимания будет мертвым, само же понимание вне как-то организованного языкового материала (т. е. языковой системы) невозможно»[8].

В заключение следует обратить внимание, что понятие *лингвистические основы обучения* должно рассматриваться как термин и быть представлено в соответствующих словарях, поскольку оно обладает моносемичностью, отсутствием экспрессии и стилистической нейтральностью[9].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Любимова Н.А.* О содержании и терминологическом статусе понятия «лингвистические основы обучения иностранному языку» // Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002. С. 289–293.

[2] *Касевич В. Б.* Фонологические проблемы общего и восточного языкознания. М.: Наука, 1983. С. 306.

[3] *Морев Л. Н., Москалев А. А., Плам Ю. Я.* Лаосский язык. М.: Наука, 1972. 255 с.

[4] *Бернштейн С. И.* Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. М., 1937. 67 с.

[5] *Галеева М. М.* Фонетический аспект в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения: тексты лекций. М.: Университет дружбы народов, 1984. 49 с.

[6] *Логинова И. М.* Очерки по методике обучения русскому произношению: учебное пособие. М.: РУДН, 2017. С. 308; см. также: *Дерябина С. А., Любимова Н. А.* Фонетизация обучения русскому языку как иностранному в цифровом гуманитарном знании: теоретический аспект // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 298–312.

[7] *Любимова Н. А.* Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков. Постановка и коррекция. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 240 с.

[8] *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, 1974. С. 26.

[9] *Любимова Н. А.* О содержании и терминологическом статусе понятия «лингвистические основы обучения иностранному языку» // Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002. С. 289–293.

Liubimova, N. A.; Pervushina, I. S.

Saint Petersburg State University, Russia

LINGUISTIC FOUNDATIONS OF TEACHING THE SOUND PART OF THE RUSSIAN SPEECH TO SYLLABIC LANGUAGE SPEAKERS

The article analyzes the concept of linguistic foundations of learning, determines the content of the linguistic foundations of teaching foreign languages and teaching the sound side of speech of representatives of Southeast Asia using the example of speakers of Vietnamese, Lao and Khmer languages.

Keywords: linguistic foundations of learning; sound system; syllabic languages; syllable.

Маликова Жанар Даулетпаевна

Astana IT University, Казахстан

zhanar.malikova@astanait.edu.kz

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КАЗАХСТАНСКОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ УМК «ПОЛЁТ»

В данной статье представлен опыт апробации УМК «Полёт» для обучения русскому языку как иностранному в начальных классах общеобразовательной школы в Казахстане, который использовался параллельно с основным учебником по русскому языку для второго класса с казахским языком обучения. Концепция УМК полностью реализована в компонентах комплекта: учебном пособии, двух рабочих тетрадях, справочнике. УМК «Полёт» в полной мере отражает государственную политику Казахстана в области образования.

Ключевые слова: обучение русскому языку; целевая аудитория; языковая система; преемственность в обучении; учебный материал.

В народе говорят: «Испытай один раз полёт, и твои глаза навечно будут устремлены в небо». Так случилось и со мной: когда я впервые открыла учебно-методический комплекс «Полёт»[1] в качестве рецензента, то окунулась в яркую, современную, увлекательную книгу-путешествие по миру русского языка, которую мне захотелось использовать в качестве дополнительного материала со своими учениками в общеобразовательной школе-лицее № 72 г. Астаны. Как раз на тот момент, я работала с детьми начального звена, вела уроки русского языка в классах с казахским языком обучения. На уроках во втором классе по русскому языку мною был использован основной учебник, рекомендованный Министерством просвещения Республики Казахстан[2].

Выстроенный логически верно (учебник, рабочая тетрадь 1: основы грамоты и письма, рабочая тетрадь 2: развитие речи), комплекс в доступной форме систематизирует знания ученика о языке, излагает основные правила русского языка, содержит интересные, современные тексты и рассказы, живые диалоги, к тому же содержит аудиоприложение и задания для мобильного телефона, а также лексико-грамматический справочник. Как известно, в хорошем учебнике для изучения языка должны быть четкие объяснения правил грамматики, практические упражнения и разнообразные материалы для чтения и прослушивания, которые помогут развить навыки понимания. Он также должен включать исчерпывающий список лексики и комментарии культурологического характера, чтобы обеспечить необходимый контекст. Кроме того, хороший учебник должен включать в себя различные задания, которые помогут учащимся развить навыки устной и письменной речи. Все эти качества в рамках дополнительной действующей программы по изучению русского языка я смогла найти в УМК «Полёт».

На протяжении 2021 учебного года я работала с электронной рабочей версией «Полёт» со своими учениками 2, 3, 4-го классов и с одним учеником из 6-го класса, для которого русский язык был как иностранный (он не был знаком с кириллическим письмом — в отличие от других учеников). Результаты нашей совместной работы были положительные, учебное пособие нашло отклик у детей разных возрастов, несмотря на то что написано оно было для детей восьми-девяти лет (учеников второго класса). Особенным достоинством УМК является тщательно разработанный методический аппарат, включающий вопросы и задания различного уровня сложности, при этом последовательно учитывающий возрастные особенности учащихся.

Авторы пособия, владея методикой преподавания русского языка как иностранного, использовали самую понятную, краткую грамматику, а словарь, наоборот, полный, снабженный грамматическим аппаратом. К примеру, с активным словарем УМК (350 слов) даются следующие грамматические показатели: согласование по роду (к слову сказать, категории рода нет в казахском языке), склонение в ед. ч., формы ед. и мн. ч. существительных, прилагательные, притяжательные местоимения, формы им., вин., род., тв. падежей личных местоимений, инфинитив и прошедшее время глагола, а также отдельные формы настоящего времени. Наличие такого грамматического аппарата помогает не просто довольствоваться приблизительным схватыванием общего смысла текста, но добиваться его полного понимания. Благодаря этому я могла на уроке показать, как, заглядывая в словарь и грамматику, можно добиться понимания трудного текста, а также имела возможность требовать от учащихся самостоятельной домашней работы над текстом, предварительно «не разжеванным» в классе. Таким образом, ученики должны быть обязательно прочитать все тексты, помещенные в конце книги в качестве приложения. При этом часть их была разобрана в классе (приложение 1, сказки «Каша из топора», «Алдар-косе и молодец»), а остальные — проработаны дома и лишь проверены на уроках (*«Моя анкета», «Про меня», «Я люблю», «Я уже был / где я еще буду?»)*. Здесь хочется отметить одну психологическую особенность: учителю необходимо быть требовательным на уроке, добиваться конкретных результатов, вполне ощутимых для самих учеников. Выполненные задания проверялись мной систематически, детям сразу давалась обратная связь. Концепция УМК предусматривает интегрированную подачу языкового и внеязыкового материала, что позволяет в дальнейшем успешно поддерживать мотивацию к обучению.

Авторами УМК материал для всех уроков тщательно отобран, в рабочих тетрадях отрабатываются ключевые умения и навыки первого года обучения с учетом языковых трудностей, возникающих в связи с особенностями родного языка учащихся. Новые слова, как правило, я связывала с прочитанным текстом, так они гораздо лучше запоминались и врезались

в память учащихся. Каждый урок начинался с проверки знания старых и новых слов, максимум по 10 минут в начале урока уходило на установление связей между отдельными словами (например, *тут / там, жарко / холодно, по-русски / по-казахски*), особенный упор делался на антонимах. Всё это помогало ученикам лучше удерживать слова в памяти.

К тому же весьма полезными стали размещенные в Справочнике УМК рекомендации авторов для учителя, изложение лингвистических и лингвометодических основ проекта учебно-методического комплекса, грамматический комментарий на казахском языке. Формы проверки усвоения знаний (*Можно или нельзя; Кто прав, а кто нет?*), различные типы упражнений (*Слушаем и повторяем; В парах, Слушаем и говорим; Рисуем и пишем; Слушай и читай*) подробно, доступно изложенные в форме путешествия задания позволили учащимся успешно усваивать языковой и лингвострановедческий материал.

Отдельно остановимся на рабочей тетради № 2, включающей кириллические прописи и образцы написания клишированных текстов (поздравления, объявления, стихи). Поскольку кириллица до сих пор является буквенной основой казахского языка, в рабочей тетради № 1 задания ориентированы не на формирование, а на дополнение имеющихся знаний о звуко-буквенных соответствиях. Актуальность рабочей тетради № 2 состоит в том, что она обеспечивает постановку хорошего письма, что играет важную роль в изучении языка, поскольку письмо позволяет учащимся практиковать и совершенствовать свои языковые навыки структурированным и организованным образом. Письмо позволило учащимся применять грамматику, словарный запас и правила построения предложений, которые ученики изучили, в осмысленном контексте. Это также помогло учащимся развивать способность ясно и эффективно выражать свои мысли на изучаемом языке.

Кроме того, письмо также помогало учащимся улучшить понимание прочитанного и расширить словарный запас в процессе знакомства с новыми словами и фразами в контексте. Также я заметила, что работа с заданиями тетради № 2 явилась полезным инструментом для самооценки: мои ученики размышляли над своим собственным письмом, чтобы определить области, в которых им нужно исправить свои ошибки. В рабочей тетради № 2 базовыми темами стали *образование множественного числа существительных в им. п., род существительных* во всех аспектах проявления этой категории в языке, *согласование по роду существительных и прилагательных*. В пособии и комментариях справочника представлена также такая важная для тюркоязычных учащихся тема, как союзная связь, которой нет в казахском языке. Активное участие соавторов из Казахстана (проф. Н. Ж. Шаймерденова, доц. Д. Б. Аманжолова) в написании комплекса, несомненно, повышает доступность изложения и эффективность УМК.

Особенно понравилось детям художественное оформление книги: обилие красочных иллюстраций из жизни современной России, Казахстана, Узбекистана, Таджикистана (фото обычных учеников, городов, достопримечательностей и заповедников, еды и напитков, видов одежды, ярких условных обозначений). И, конечно, не остались без внимания сказки, комиксы и песни. Детей легко мотивировать к языку при помощи песен: когда дети поют, они, получая удовольствие от мелодики и рифмы песни, легче запоминают новую лексику, быстрее учатся интонировать предложения, запоминать произношение и артикуляционные особенности того или иного слова. К тому же если песня очень понравится ребенку, то он будет ее напевать в течение дня, соответственно, это не даст утратить интерес к изучаемому языку и будет способствовать закреплению полученных навыков.

В учебнике «Полёт» двадцать уроков, рассчитанных на 60–70 часов обучения в классе. В учебнике имеется около пятнадцати песен, направленных на освоение грамматики и новых слов. Так, песни можно распределить по следующим лексическим темам: числительные (*Раз, два, три... Я иду с тобой гулять; Десять, двадцать, тридцать, сорок...*), семья (*Любит нас всегда семья*), школа, канцелярские принадлежности (*В школу сумку я собрал*), достопримечательности (*Это цирк, музей и парк; Кто куда идет?*), звери (*Зебра, страус, лев, лиса…*), еда (*Кофе, чай, кумыс, вода; Пирожки, шашлык и манты — это то, что любишь ты*) и др. Слова песни сначала проговаривались учителем, затем, используя QR-код, мы с учениками пели песни из учебника под музыку. Иногда это была просто разминка перед уроком, которая помогала детям расслабиться и начать урок. Особенно в начальном звене на каждом уроке работа с песней приносила положительные результаты, дети быстрее осваивали сложные темы (числительное, сравнительная степень прилагательных, родительный падеж).

УМК помогает организовать самостоятельную работу школьников в классе и дома.

К концу учебного года я спросила у детей, с чем ассоциируется пройденный курс «Полёт» по изучению русского языка. Ответы были потрясающие: «Юрий Гагарин», «космос», «летать», «крылья», «Экзюпери». Я искренне рада тому, что работа с учебником «Полёт» вызвала у моих учеников такие теплые воспоминания и яркие ассоциации. Таким образом, учебно-методические комплекс «Полёт» помог моим учащимся практиковать и совершенствовать свои языковые навыки, развивать способность выражать свои мысли на русском языке, улучшать понимание прочитанного и расширять словарный запас, а также оценить свой собственный прогресс, благодаря Приложению. Вся работа с учебником построена на одном очень действенном принципе: «Как можно больше тренируйтесь говорить и слушать!». Ведь ключом к пониманию любого иностранного языка является постоянная практика.

Несомненно, следует отметить высокий профессионализм авторского коллектива данного пособия. В силу того, что авторы ориентированы на международную аудиторию, желающую овладеть знаниями о русском языке и культуре народа, задания в пособии представлены на доступном учащимся языке. Житель любой страны с нерусским языком обучения откроет данное учебное пособие, начнет с ним работать и овладеет русским языком на уровне А1.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Голубева А. В., Гельфрейх П. Г., Кудоярова Т. В. и др.* Полёт. Учебное пособие по русскому языку как иностранному. 2 класс: для начальных классов школ с нерусским языком обучения в Казахстане. СПб.: Златоуст, 2021. 120 с.

[2] *Аймагамбетова М. М., Богатырёва Е. В., Бучина Р. А. и др.* Русский язык. Учебник. Для учащихся 2 класса уровня начального образования. Ч. 1. Алматы: Алматыкітап, 2022. 144 с.; *Аймагамбетова М. М., Богатырёва Е. В., Бучина Р. А. и др.* Русский язык. Учебник. Для учащихся 2 класса уровня начального образования. Ч. 2. Алматы: Алматыкітап, 2022. 144 с.

Malikova, Zh. D.

Astana IT University, Kazakhstan

METHODS OF TEACHING RUSSIAN IN A KAZAKH SCHOOL USING THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL COMPLEX “POLYOT” (“FLIGHT”)

The article presents the experience of testing the educational complex “Polyot” for teaching Russian as a foreign language in the primary grades of a comprehensive school in Kazakhstan, which was used in parallel with the main textbook on the Russian language for the second grade with Kazakh as the language of instruction. The concept of the educational complex is fully implemented in the components of the kit: a study guide, two workbooks, and a reference book. The educational complex “Polyot” fully reflects the state policy of Kazakhstan in the field of education.

Keywords: teaching the Russian language; target audience; language system; continuity in teaching; educational material.

Малышев Геннадий Геннадьевич,
Малышева Наталья Геннадьевна

Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н. А. Римского-Корсакова, Россия

gmalyshev@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ В РЕТРОСПЕКТИВНОМ АСПЕКТЕ

Статья посвящена рассмотрению ряда методических принципов и приёмов обучения РКИ, а также переосмыслению их места и значения в методике на протяжении её развития как науки. Произведён анализ таких основополагающих методических приёмов, как отбор и минимизация учебного материала, составление «образцовых» текстов монологического и диалогического характера, сделан акцент на методической целесообразности их заучивания учащимися; особое внимание уделено значению визуальной наглядности внутри учебников и учебных пособий.

Ключевые слова: минимизация учебного материала; образцовые тексты; визуальная наглядность.

Начнём с того, что длительный период времени заучивание текстов наизусть в методике РКИ считалось чуть ли не порочным явлением. Предпочтение отдавалось речетворчеству, то есть относительно свободному изъяснению собственных мыслей. С этим невозможно спорить. Однако, когда мы сами на родном языке выражаем некоторый набор смыслов, разве мы каждый раз заново формулируем свои мысли? Мы используем для этого вполне определённый набор именно заученных готовых лексико-грамматических клише, давно усвоенных нами в соответствии с речевыми ситуациями, в которых мы оказывались множество раз на протяжении нашей жизни и коммуникативной деятельности. Главный вопрос состоит в том, какие клише, какие лексико-грамматические конструкции целесообразно заучивать — в строгом соответствии с теми речевыми задачами, теми речевыми интенциями, которые реально могут оказаться полезными нашим учащимся в их коммуникативно обусловленных жизненных ситуациях.

И, следовательно, главный вопрос состоит в том, насколько целесообразными, с точки зрения соотнесённости с речевыми потребностями учащихся, могут оказаться предназначенные для заучивания «образцовые» тексты — как монологического, так и диалогического характера. Очень часто в существующих учебниках тексты, действительно, носят некий «ходульный» характер и отнюдь не предназначены для заучивания. Но и как основа для построения собственных высказываний они также не могут быть использованы. Действительно, построить «образцовый» текст чрезвычайно трудно. Ведь в нём необходимо соединить трудно соединимые два аспекта любого высказывания: содержательную компоненту и компоненту грамматически корректного оформления такого высказывания.

Учебные тексты как раз и «грешат» недостатком одной из перечисленных компонент, а потому и мало пригодны для заучивания. В настоящее время наблюдается увлечение так называемыми «аутентичными» текстами. Однако большинство современных аутентичных текстов ещё в меньшей степени отвечают требованию «образцовости».

С этой точки зрения, особую значимость приобретает тщательность отбора и минимизация языкового и речевого учебного материала, предназначенного для активного усвоения. Основанием для этого отбора должен служить фактор практической значимости материала с точки зрения его реальной коммуникативной ценности, то есть определения того, насколько часто в реальной коммуникации могут понадобиться обучаемому предлагаемые ему для усвоения лексические и структурно-грамматические единицы. Это касается как грамматической стороны оформления высказывания, так и его лексического наполнения. Очень часто предназначенные для усвоения лексико-грамматические конструкции «грешат» неоправданной избыточностью, если не сказать — «излишествами». Приведём очень простые примеры подобных лексических «излишеств».

Согласно когда-то раз и навсегда (?) заведённой дидактической традиции, в реестр обязательных так называемых «разговорных» тем общественно-бытового характера была включена тема «Мой рабочий день». В самой теме нет ничего предосудительного, однако эта тема неизбежно влечёт за собой включение в разряд «обязательной» лексики такие, например, глаголов, как «есть (принимать пищу), «пить» и «ложиться», со всем присущим этим глаголам набором нестандартных, а главное, необязательных для заучивания словоформ (*ем*, *ешь*, *ест*, *едим*, *едите*, *едят* и т. п.), которые никогда и практически ни при каких обстоятельствах в дальнейшем не понадобятся учащимся в активной коммуникации.

Важнейшим дидактическим средством, как известно, выступает учебник. Попробуем рассмотреть некоторые требования, предъявляемые к учебникам, равно как и сами существующие учебники, активно используемые в обучении в наши дни. Существует известное количество учебников русского языка, предназначенных для обучения иностранцев, «хороших и разных», каждый из них отличается известной долей оригинальности, то есть не похож на другие, и в то же время все они отмечены некоторыми общими недостатками. Главным из них, на наш взгляд, является недостаточная системность в подаче языкового и речевого учебного материала: не всегда легко бывает даже для преподавателя, особенно начинающего, установить связь между отдельными фрагментами учебного материала, а также порядок и логику их подачи.

Тем более это бывает трудно для обучаемого, а с точки зрения восприятия учебного материала, это представляется чрезвычайно важно. Этих недостатков мы постарались, по возможности, избегать в нашем учебнике «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях»[1].

Нам представляется также принципиально важным, чтобы учебный материал был правильно распределён и соответствующим образом представлен на каждой отдельной странице учебника. Мы ставили перед собой задачу, согласно которой обучаемый при взгляде на каждую отдельную страницу учебника оказывался бы способен воспринять учебный материал как бы целиком, ярко и точно — во взаимодействии семантической, формальной и коммуникативной сторон его составляющих.

На наш взгляд, очень важно, чтобы для оптимального восприятия и усвоения материала логика и порядок его расположения внутри всего урока были для обучаемого понятны и ожидаемы. И последнее, на что хотелось бы обратить внимание: в данном учебнике мы постарались воплотить давнюю мечту методистов, согласно которой восприятие материала должно идти не от формы к функции, а от функции к форме, вынеся в начало каждого урока информацию о предназначенной для усвоения речевой интенции, перейдя затем к конкретным формам её коммуникативной реализации в составе речевой структуры, представленной речевым образцом, как основной единицей обучения.

Помимо учебников, свою дидактическую роль играют и различные учебные пособия. В этом качестве можно рассмотреть учебное пособие «Глагол всему голова»[2], а также «Смотри, запоминай, говори. Картинный словарь наиболее употребительных русских глаголов»[3].

Название «Глагол всему голова» выбрано не случайно: глагол действительно является исходным компонентом абсолютного большинства синтаксических построений, определяющим и всю остальную конструкцию продуцируемого или воспринимаемого речевого образца, включая и глагольное управление, то есть определение выбора того или иного падежа. Помимо присутствующей в словаре глагольной парадигмы, в нём приведены в качестве примеров так называемые образцы прецедентных микротекстов, что, на наш взгляд, расширяет возможности справочного словаря до учебного пособия. Однако это пособие следует рассматривать как сопутствующее по отношению к основным учебникам. Наиболее любознательные учащиеся, знакомясь с новыми глаголами, могут заучивать и брать на вооружение те самые прецедентные тексты, в том числе пословицы и поговорки, которые, как известно, служат обогащению речи. В череде учебных пособий, сопутствующих основным учебникам русского языка, можно привести и другие издания, и в первую очередь, пособие «Актуальная грамматика русского языка в таблицах и иллюстрациях»[4]. Присутствие в названиях учебника и учебных пособий термина «иллюстрация» свидетельствует о том, какое повышенное внимание авторы уделяют воплощению в обучении одного из основных методических принципов — принципа наглядности. Действительно, значение применения в обучении языку методических приёмов визуальной наглядности трудно переоценить. Не случайно, что уже одна из первых

работ «Русские падежи»[5], впервые вышедшая в 1978 году, была посвящена визуальной семантизации грамматических явлений, и в частности — раскрытию значений падежей, а также закономерностям их грамматического оформления. Следующая работа, под названием «Кто, где, когда? Русская грамматика в картинках для начинающих»[6] уже была посвящена визуальной семантизации всей грамматической системы русского языка. И, наконец, последняя из этой серии «Актуальная грамматика русского языка в таблицах и иллюстрациях» явилась, на наш взгляд, логическим завершением рассматриваемой серии наглядных учебных пособий данного направления.

Есть основания полагать, что все преподаватели-практики при объяснении нового материала часто прибегают в классе к рисованию на доске схематических «картинок», которые помогают раскрытию содержательной и формальной сторон усваиваемого языкового и речевого явления, способствуют более адекватному восприятию и усвоению их учащимися. Гораздо продуктивнее все эти рисунки продумать, приготовить и включить в состав создаваемых учебников и учебных пособий заранее, сэкономив силы и время преподавателя, одновременно создавая более адекватные условия их восприятия и для самих учащихся. Здесь очень важно, что при подобном подходе удаётся соединять видение образа ситуации (в том числе и грамматической) с пониманием потребностей характера подачи учебного материала, которую может «угадать» не просто художник, а только и именно преподаватель-практик! И на этой стадии педагогического процесса чрезвычайное значение приобретает тот же отбор, та же минимизация, а также логика представления соответствующего материала для восприятия учащимся, а значит и логика расположения учебного визуального материала на каждой странице учебника или учебного пособия, о чём уже было сказано выше.

Подведём итоги сказанному. Важнейшими аспектами организации обучения языку как средству общения остаётся отбор и минимизация учебного материала, который должен обеспечить возможность обучаемому пользоваться изучаемым языком в коммуникативных целях и в строгом соответствии с потребностями реального общения, а главное — реального обучения на базе данного языка. Вторым принципиальным требованием к отобранному учебному материалу является его «образцовость», исключение не обязательных для учащегося языковых и речевых единиц; методическая установка на усвоение (включающее и прямое заучивание) отобранных единиц обучения. Наконец, важнейшим методическим принципом выступает также наглядное представление учебного материала, позволяющее в наиболее доступной форме представить и соединить в сознании обучаемых отобранные учебные единицы в неразрывном единстве их коммуникативно содержательной и формально организующей сторон как средств, обеспечивающих реальное общение.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Малышев Г. Г.* Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях. М.: Русский язык: Курсы, 2017. 296 с.

[2] *Малышев Г. Г.* Глагол всему голова. Вып. 1. СПб.: Златоуст, 2005. 142 с.; *Малышев Г. Г.* Глагол всему голова. Вып. 2. СПб.: Златоуст, 2006. 446 с.

[3] *Малышев Г. Г.* Смотри, запоминай, говори. Картинный словарь наиболее употребительных русских глаголов. СПб.: Златоуст, 2021. 176 с.

[4] *Малышев Г. Г.* Актуальная грамматика русского языка в таблицах и иллюстрациях. М.: Русский язык. Курсы, 2020. 168 с.

[5] *Малышев Г. Г.* Русские падежи. Комплект учебных наглядных материалов. М.: Русский язык, 1978. 162 с.

[6] *Малышев Г. Г.* Русская грамматика в картинках для начинающих. СПб.: Златоуст, 2006. 300 с.

Malyshev, G. G.; Malysheva, N. G.

Saint Petersburg State Conservatory named after N. A. Rimsky-Korsakov, Russia

SOME METHODOLOGICAL METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN THE RETROSPECTIVE ASPECT

The article is devoted to the consideration of a number of methodological principles and methods of teaching Russian as foreign language, as well as rethinking their place and significance in the methodology during its development as a science. An analysis of such fundamental methodological techniques as the selection and minimization of educational material, the compilation of model texts of monologue and dialogue nature made. The emphasis is placed on the methodological expediency of their memorization by students. Special attention is paid to the importance of visual visibility of textbooks and tutorials.

Keywords: minimization of educational material; exemplary texts; visual visibility.

Мамиева Ия Эрнестовна

Северо-Осетинская государственная медицинская академия, Россия

mamayika@yandex.ru

НАРУШЕНИЯ СИНТАГМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ ГЛАГОЛОВ В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье автор делится своими наблюдениями о росте количества ошибок в глагольной синтаксической и лексической сочетаемости в речи носителей русского языка, называет его причины, приводит примеры нарушений, предлагает стратегию обучения глагольному управлению.

Ключевые слова: глагольная сочетаемость; валентность; нарушения; синтагматические отношения.

Тема валентности слова, в частности глагольного управления, для преподавателя русского языка как иностранного всегда важна, сложна, практически неисчерпаема. Именно то, что В. В. Виноградов называл широтой семантического и грамматического объёма глагола, является одним из основных аспектов обучения, научения студентов-иностранцев, тем более что «семантическая структура глагола более емка и гибка, чем всех других грамматических категорий»[1].

Проблема заключается в том, что сегодня обучение глагольному управлению становится всё более актуальным и в работе с носителями русского языка. Можно констатировать, что иностранцы находятся в привилегированном положении: правила и примеры глагольного управления презентуются почти на каждом занятии по РКИ. Что касается носителей русского языка, считается, что они априори владеют этим знанием (так и хочется написать: становящимся тайным), которое должно «прилипнуть» (термин В. А. Куринского) к ним в детстве, в юности, в семье, в школе, в университете. Но это уже не так.

Среди причин частичной утраты данного важнейшего языкового навыка у учащихся, для которых русский — родной язык, назовём следующие факторы:

– дети и молодые люди мало читают, не видят регулярно речевых образцов, примеров использования языковых единиц в тексте, в речи. Прежде, при подготовке к школьным занятиям, не было возможности просмотреть содержание литературного произведения в кратком пересказе, в фильме, и даже тем, кто не хотел читать, приходилось это делать (и многие втягивались), так как на уроках проходило обсуждение произведения, затем почти по каждому произведению писалось сочинение;
– сегодня сочинения не пишут. Помимо всего прочего, это значит, что учитель не проверяет качество письменной речи учеников (нагляднее всего ошибки выявляются и исправляются именно на письме);
– сокращается время пребывания молодых людей в реальном социуме, который заменяется чатами с минимальным количеством используемой лексики, ком-

пьютерными играми, фильмами, в которых вербальное общение героев вытесняется действием, экшеном, спецэффектами.

Речь носителей русского языка в нужной мере не пополняется и не корректируется самопроизвольно, естественно, в результате начитывания, наслушивания текстов, их репродукции — письма, общения на разнообразные темы. Кроме того, как уже было отмечено, носитель русского языка не получает знаний о сочетаемости слов и в процессе обучения русскому языку. В результате, во-первых, он пребывает в неведении относительно своих речевых ошибок, не осознаёт, что говорит на родном языке неправильно; во-вторых, его не ориентируют, где можно узнать о правилах сочетаемости слов, каким образом корректировать нарушения.

Приведём некоторые примеры неверной глагольной сочетаемости — синтаксической и лексической — в речи носителей русского языка, почерпнутые за короткое время из современного русскоязычного медиапространства, из телевизионных программ.

А.

Я импонирую этому человеку. (Мне нравится этот человек)

Меган уверена была в себя...

Демократ в прямом эфире телепередачи «Своя правда» на НТВ критиковал обещание Владимира Путина побороть бедность в России. Однако Симоньян парировала ему, уточнив, что президент не обещал, а давал поручение правительству.

В данный момент королева продолжает защищать невестку и высказывает свое удовольствие развитию герцогини, ее инициативам.

Начальников я таких не видел. Но со временем я проникся к нему с огромным уважением.

Результат их творчества так и не был представлен перед аудиторией.

Когда дело касается о трансфобии...

Мне очень нравится, как вы мыслите в русле духовности и мироустройства. Делаете интересные ракурсы и открытия.

Если все пойдёт хорошо, мы готовы к Новому году связать свои узы.

Нельзя, чтобы не соответствовало фото с оригиналом.

Султанша была поглощена в политику.

Особенно не люблю манипулировать над сознанием человека.

Как не перепутать сумасшедшего человека от гениального человека?

Что касается с вами...

Б.

Творчество достигло великолепного результата.

Вставал в ступор.

Тесно начала увлекаться спортом.

Вы не выполнили тех надежд, которые мы на вас возлагали.

Дорогие друзья, вы уже сделали некоторые догадки.

Хорёк Жорик ворует вещи, наводит в комнате бардак.

Муж принцессы Беатрис стал занимать важную роль в жизни всей БКС.

Но случай помог не сделать такого опрометчивого решения.

Принять адекватные действия.

Вы останетесь в восторге.

Результаты пока не увенчались успехом.

Преследую личные причины...
Тяжело сопоставить матч со своим рабочим днём. (Из дневного футбольного репортажа. Имелось в виду «совместить»)
Уходят великие мастера советской эпохи, а на их место приходят дилетанты «Бузовы». Но сильнее всего меня сокрушает не это.
Кто посягается на мой трек? Этот трек добился успеха.
До чего Россия довела Крым за последние 6 лет! Как Алушта меняется к лучшему.
Лановой подцепил короновирус.
Так, так... Упустим этот момент. (опустим)
Я не размышляю такими категориями.

В приведённых примерах наблюдается нарушения синтагматических отношений: как грамматической валентности глаголов, использования предложных и беспредложных конструкций *(А)*, так и их лексической, стилистической сочетаемости, идиоматических нарушений (*Б*). Мы фиксируем ошибки, характерные для иностранцев, изучающих русский язык, допущенные носителями языка.

В связи с вышесказанным, представляется целесообразным применение элементов методики преподавания русского языка как иностранного при обучении носителей русского языка глагольной валентности: выбору правильной падежной формы, нужного предлога в стабильных конструкциях с управлением и, тем более, в случаях колебания, вариативности падежных форм, вызывающих затруднения, а также при обучении лексической сочетаемости глагола. Прежде всего, следует как можно раньше объяснить школьникам и студентам, что «богатство значений глагола обусловлено ... многообразием его синтаксических возможностей, его конструктивной, организующей силой. Например, разные значения глагола *состоять* связаны с различием его объектных связей: 1) состоять из кого, из чего; 2) состоять в ком, в чем; 3) состоять кем, чем; 4) состоять на чем (*состоять на военной службе*); 5) состоять при ком, при чем»[2].

Далее необходимо познакомить учащихся со словарями сочетаемости слов, сформировать у них привычку пользоваться данными словарями — в книжном формате или онлайн: учебным словарём сочетаемости слов русского языка (около 2500 словарных статей) под редакцией П. Н. Денисова и В. В. Морковкина[3], словарём «Справочник по русскому языку: управление» Д. Э. Розенталя[4] и др. На сайте «Bstudi — статьи для высших учебных заведений» приводится список словарей сочетаемости слов[5]. Проверить правильность глагольного управления можно и онлайн: один из Интернет-ресурсов — «Карта слов»[6].

Представляется эффективным строить стратегию обучения глагольному управлению носителей русского языка с опорой на системно-функциональный подход, лежащий в основе методики обучения РКИ, используя некоторые принципы отбора проблемного языкового материала, его организации, тренировки на основе упражнений условно-речевого ха-

рактера и, на следующем этапе, переноса приобретенных знаний в ситуации продуцирования устной и письменной речи: в эссе, сочинение, дискуссию, беседу. Наглядная система подобной работы с примерами станет темой следующей статьи.

Обучая носителей русского языка, следует уделять особое внимание типичным случаям нарушений в сфере синтагматики, но при этом нет нужды ограничивать грамматические и стилистические варианты, ориентируясь на лексический минимум, как это делается в преподавании РКИ. Например, «хронологические» варианты с устаревшими семантикой и формами управления, характерные для классической и современной литературы, тоже должны прорабатываться. В частности, такие конструкции, как: *взыскующий чего, небречь чем / о чем; дарить, жаловать, обеспечить... кого — чем / кому — что; бежать чего, властвовать кем — чем, способствовать к чему, удаляться чего* и др.

Таким образом, преподаватель сформирует у носителей русского языка навык сознательного, «филологического» (термин Л. В. Щербы[7]) использования языковых средств, что поможет им и при изучении иностранных языков.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Виноградов В. В.* Русский язык. М.: Высшая школа, 1986. С. 351–352.

[2] *Виноградов В. В.* Указ. соч. С. 354.

[3] Словарь сочетаемости слов русского языка / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2002. 811 с.

[4] *Розенталь Д. Э.* Справочник по русскому языку: управление. М.: Эксмо-Пресс, 1998. 381 с.

[5] Словари сочетаемости слов [Электронный ресурс] // Bstudi — статьи для высших учебных заведений. — URL: https://bstudy.net/637666/literatura/slovari_sochetaemosti (дата обращения: 15.04.2023).

[6] Карта слов [Электронный ресурс] // КАРТАСЛОВ.РУ — Карта слов и выражений русского языка. — URL: https://kartaslov.ru/ (дата обращения: 15.04.2023).

[7] *Щерба Л. В.* К вопросу о распространения в СССР знания иностранных языков и о состоянии филологического образования // Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л.: ЛОЛГУ, 1958. Т. 1. С. 25.

Mamieva, I. E.

North Ossetian State Medical Academy, Russia

VIOLATIONS OF SYNTAGMATIC RELATIONS OF VERBS IN THE SPEECH OF NATIVE SPEAKERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The article states the increase in the number of errors in verbal syntactic and lexical compatibility in the speech of native speakers of the Russian language, formulates the reasons for this process, gives examples of violations, and suggests a strategy for correcting verbal management training.

Keywords: verbal compatibility; valence; violations; syntagmatic relations.

Маркина-Гурджи Мария Геннадиевна

Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования, Россия

magoni1@yandex.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ТЕКСТА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СОЗДАНИЯ ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье изложены основные принципы функционального описания текста и обоснована необходимость реализации этих принципов в практике преподавания русского языка в школе. Утверждается, что функциональная модель регулятивной сферы языка позволяет разработать ряд прескриптивных положений в отношении создания и оценивания вторичных текстов. Делается вывод, что в качестве обязательного этапа в создании вторичных текстов должен стать функциональный анализ текста.

Ключевые слова: текст; функция; регулятема; исходный текст; вторичный текст; противоречие; стержневой элемент; соотносительные средства.

Увеличение количества информации, которая должна быть воспринята, проанализирована и переработана, определяет возросшую потребность во владении навыками работы с текстом, такими как восприятие, поиск и извлечение информации, интеграция и интерпретация информации, критическое осмысление и оценка информации.

Современное российское школьное образование в целом и методика преподавания русского языка в частности стремится отвечать возросшему социальному заказу на выпускников, владеющими указанными навыками. Так, в Федеральных государственных образовательных стандартах, в требованиях к метапредметным и предметным результатам освоения учащимися основной образовательной программы основного общего и среднего образования, подчеркивается, что выпускники должны овладеть навыками выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию; навыками создания устных высказываний на основе жизненных наблюдений и чтения различной литературы; подробной, сжатой и выборочной передачи в устной и письменной форме содержания текста; составления тезисов, конспекта, написание рецензии, реферата[1].

В Примерных рабочих программах основного общего и среднего образования уточняются обозначенные результаты, определяется потребность в формировании навыка создавать тексты на основе других (в том числе воспроизводить содержание исходных текстов в разной форме) с учетом коммуникативной ситуации.

Важно, что вышеперечисленные навыки включены в перечень проверяемых в рамках Государственной итоговой аттестации (ГИА) требо-

ваний к результатам освоения основной образовательной программы основного и среднего общего образования. ГИА в 9-м классе предполагает итоговое собеседование, второе задание которого представляет собой пересказ исходного текста с включением высказывания; в форме Основного государственного экзамена (ОГЭ) — сжатое изложение по прослушанному тексту (задание 1), сочинение по фрагменту текста (задание 9.2); в форме Государственного выпускного экзамена (ГВЭ) — изложение с творческим заданием. В 11-м классе ГИА в форме Единого государственного экзамена (ЕГЭ) включает творческое задание (задание 27) — сочинение по проблеме прочитанного текста. Следовательно, включенные в ГИА задания предполагают создание учащимися собственного текста на основе восприятия и интерпретации исходного текста.

Таким образом, к актуальным задачам современной методики преподавания русского языка следует отнести разработку рекомендаций по созданию и оцениванию вторичных текстов. Составление таких рекомендаций должно учитывать «несамостоятельность» вторичных текстов (создание их на основе исходных). То есть необходимо опираться на такую методологию описания текста, которая адекватно определяет текст вообще и характеризует на основе данного определения тексты разного типа: исходные и вторичные.

Решение обозначенных выше прикладных задач становится возможным, если в качестве методологической основы избрать теорию описания текста, разрабатываемую Крымской школой функциональной лингвистики. Согласно этой методологии текст, будучи формой существования языка, «является орудием формирования, экспликации и навязывания мысли»[2]. Текст признается инструментом влияния на систему знаний собеседника о мире, на поведение его в этом мире, на эмоции и чувства. Система знаний — «картина мира», компонентами которой являются знания о субстанциях, функциях и ценностях. Воздействие понимается как намеренное преобразование отдельных участков картины мира собеседника в соответствии с представлениями автора об идеале.

Функция обусловливает структуру текста. А структура текста подобна всем орудиям, когда-либо созданным людьми. Каждый текст имеет подсистему непосредственного влияния на объект («острие», как образно именует её А. Н. Рудяков) и подсистему, обеспечивающую возможность осуществления данного воздействия (А. Н. Рудяков предлагает называть данную подсистему «рукоять»)[3]. Осуществляется воздействие на конкретные участки картины мира адресата идеей текста (первая подсистема), а обеспечивается планируемое воздействие вербальными средствами, особенностями композиционного построения текста, выбранным способом формирования и оформления мысли (вторая подсистема). Тексты разного типа отличаются характером отношений между названными подсистемами. Так, тексты, которые создаются для формирования

или преобразования знаний адресата о том, что представляют собой реалии, явления и как следует их использовать, как следует себя вести в той или иной ситуации (научные, учебные, официально-деловые тексты и т. д.) по своей организации просты: воздействующая подсистема (конкретные знания о характеризуемом объекте действительности) последовательно раскрывается в подсистеме, которая обеспечивает возможность воздействия, а не скрыта в ней. Тексты, формирующие или меняющие представление человека о самом важном в жизни, об идеалах, о том, что определяет его поведение и деятельность (тексты художественной литературы, тексты публицистического жанра) имеют сложную структуру: воздействующая часть зашифрована в подсистеме, обеспечивающей возможность воздействия. Смена преставлений адресата о той или иной ценности осуществляется в таких текстах путем преобразования значений слов[4]. Тексты о ценностях чаще всего выступают в качестве исходных для создания учащимися своих собственных текстов.

С точки зрения функциональной модели языка, все тексты (как исходные, так и вторичные) формируют систему регулятивных средств[5], для именования единицы которой мы предлагаем использовать термин «регулятема». Регулятема есть воздействующая на собеседника идея, выступающая инвариантом относительно своих текстовых реализаций (вариантов). Множество ситуаций речевого воздействия обусловливает существование различных текстов для выражения одной идеи. Каждый текст в рамках такого подхода рассматривается как форма существования (вариант) конкретного текстового инварианта в соответствующей ему позиции регуляции.

Микрополе вариантов реализации каждой регулятемы формируется текстами разных типов, в том числе и текстами, написанными на разных языках. Количество этих текстовых реализаций определяется потребностями языкового коллектива. Такими вариантами могут быть как тексты-оригиналы («первичный текст»), которые созданы как результат восприятия окружающей действительности, так и тексты, созданные как результат восприятия другого текста (традиционно именуются «вторичными») — «неисходные» (термин предложен в наших работах). Текст, являющийся «отправным» для создания других текстов, необходимо обозначать термином «исходный текст».

Текст вторичный, или, как мы его называем, «неисходный» входит в микрополе вариантов реализации регулятемы только при условии, что он создается с опорой на концептуальную информацию, реализованную в исходном тексте. Следовательно, созданию неисходного текста обязательно предшествует восприятие и понимание исходного текста — выявление регулятивной единицы, реализованной им, а также определение авторского способа формирования идеи в нем.

Наибольшую трудность для понимания, а следовательно, и для создания на их основе других текстов представляют тексты, влияющие

на знания о ценностях. В связи с этим возникает необходимость применять в отношении этих текстов специальную методику анализа. Эта методика должна учитывать, в первую очередь, цель, ради достижения которой возник конкретный текст, а также то, что «описать содержательную структуру текста в функциональном аспекте — это значит построить модель, в которой были бы отражены отношения между содержанием и формой текста, образным и понятийным языковым и мыслительным уровнями содержания»[6]. Указанным требованиям соответствует методика анализа текста, разработанная Н. А. Рудяковым, которая основывается на утверждении, что «в художественном тексте определяющим, системообразующим фактором является идейно-образное содержание»[7], которое «заключает в себе не просто отношение субъекта к предмету изображения, а изображение этого предмета с точки зрения идеала, то есть представления о должном и желаемом, о цели, к которой необходимо стремиться и которую возможно достичь»[8].

Главными постулатами указанной теории являются следующие положения:

1) в основе создания любого текста лежит противоречие (конфликт) между тем, что есть в реальности, и тем, каким это должно быть с авторской точки зрения;
2) противоречие является источником развития авторской мысли в тексте;
3) реализация с помощью текста авторского понимания изображаемого явления достигается посредством изменения в пределах произведения главного признака в видении этого явления: важное в общепринятом понимании качество сменяется тем качеством, которое для автора является истинным;
4) изменение признака обеспечивается особым видом отношений, которые устанавливаются между единицами языка, описывающими предмет изображения в исходной и основной частях, — семантической соотнесенностью, — «при котором в слове (или другой единице), выступающем в завершающей части художественного текста, происходит семантический сдвиг»[9];
5) в семантическом преобразовании реализуется новое — авторское — видение предмета изображения.

Согласно Н. А. Рудякову, единицам, претерпевающим семантический сдвиг, принадлежит *определяющая роль* в иерархии языковых средств, выражающих идею текста[10]. Эта единица — «стержневой элемент» текста, связывающий соотносимые между собой подсистемы текста в единое целое и позволяющий «проследить основные моменты в развитии авторской мысли»[11].

Смысл текста как авторское видение предмета изображения может быть доступен только посредством анализа произведения, который предполагает определенную последовательность шагов:

1) найти *исходную* часть текста, в которой обозначен факт действительности, и *завершающую* часть, в которой содержится отношение автора к этому факту;
2) сформулировать противоречие, которое легло в основу создания текста и которое определяет организацию всего текста;
3) выявить семантические отношения между языковыми единицами текста, выступающими в качестве *стержневого элемента,* и теми единицами, которые участвуют в его семантическом преобразовании;

4) определить семантический сдвиг, который претерпевает *стержневой элемент* в заключительной части;
5) на основе выявленного семантического сдвига сформулировать смысл текста как авторское видение характеризуемого явления с позиции идеала[12].

Охарактеризованный метод анализа является инструментом для адекватного понимания текста, а следовательно, является первым шагом в создании неисходного текста, поскольку позволяет выделить в исходном тексте такие свойства, благодаря которым обеспечивается определенное воздействие на адресата. Этот анализ также оказывает помощь в формировании критериев оценивания этих ученических видов работы, поскольку позволяет сформировать перечень обязательных для воспроизведения в неисходном тексте моментов содержания исходного текста.

Так, например, говоря о пересказе и письменном изложении, отметим, что, согласно основному подходу к оцениванию сжатого изложения, первый критерий относится к содержанию: высший бал ставится, если «экзаменуемый точно передал основное содержание прослушанного текста, отразив **все** важные для его восприятия микротемы...»[13]. Рассматриваемая нами методология функционального описания текста и используемый в рамках этой методологии анализ как способ понимания текстов позволяют раскрыть значение размытых формулировок «основное содержание» и «все важные для восприятия микротемы». В пересказе и изложении следует воссоздать воздействующую подсистему исходного текста посредством особым образом организованной подсистемы, обеспечивающей возможность воздействия. Последнее предполагает последовательную реализацию ключевых содержательных моментов исходного текста: формулирование противоречия исходного текста, воспроизведение (но не буквальное, дословное воссоздание. — *М. М.-Г.*) соотносимых в тексте языковых единиц, выступающих сквозным элементом, а также единиц, которые готовят его семантическое преобразование. Важно, что пересказ и изложение могут содержать отличные от исходного текста языковые единицы для выражения сквозного элемента и единицы, участвующие в его семантическом сдвиге, но все они должны выступать вариантами семантем, реализованных в исходном тексте.

Следовательно, система обучения умению создавать пересказ и изложение на уроках русского языка предполагает первым этапом обязательный анализ исходного текста, а затем ориентацию учащихся на реализацию в собственных пересказах и изложениях выявленных посредством анализа обязательных для выражения моментов содержания исходного текста. Дополнительными заданиями могут быть следующие: «Укажите в исходном тексте соотносимые между собой языковые единицы», «Сформулируйте значение этих единиц, обратитесь при необходимости к толковым словарям», «Какие вам известны другие варианты выражения этих значений в русском языке (слова, словосочетания)?», «Какое существует общепринятое отношение к явлениям, которые этими едини-

цами названы?», «Определите значение, которое появляется у этих единиц в пределах текста», «Укажите в тексте языковые единицы, которые помогают найденным элементам приобрести именно такой смысл».

Сочинение по проблеме исходного текста также должно начинаться с функционального анализа исходного текста, который позволяет адекватно выявить и сформулировать проблему и авторскую позицию исходного текста. Именно реализация проблемы и позиции автора в этом типе неисходного текста определяет его способность выполнять свою функцию — быть вариантом реализации регулятемы, выраженной в исходном тексте.

Важно понимать, что проблемой текста и является охарактеризованное нами выше противоречие между идеальным представлением и тем, что есть в действительности. Определить проблему текста можно, если использовать предлагаемый функциональный анализ текста. Формулирование авторской позиции — результат проведенного анализа исходного текста, определение авторского пути решения выявленного противоречия, индивидуально-авторской оценки описанного с позиции идеала.

Таким образом, методология функционального описания текста предлагает новое видение регулятивной сферы языка: утверждает «инструменталистский» взгляд на текст — устройство с воздействующей подсистемой и подсистемой, обеспечивающей это воздействие. Практическим следствием этого является следующее: составление рекомендаций по порождению на уроках русского языка вторичных («неисходных») текстов с опорой на адаптированную под эти виды текстов функционально-семантическую методику анализа (автор — Н. А. Рудяков); разработка алгоритма сопоставительного анализа исходного и неисходного текстов с целью объективной оценки последнего.

Дальнейшая работа в этом направлении позволит разработать систему упражнений и заданий на формирование умений и навыков создавать различные виды неисходных текстов как учебной, так и в неучебной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ М-ва просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года. № 287. С. 50–55. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения 10.05.2023)

[2] *Рудяков А. Н., Дорофеев Ю. В.* Homo textus: человек в паутине текстов, или Учебник чтения для умеющих читать. Симферополь: «Ната», 2008. С. 33.

[3] *Рудяков А. Н.* О знаковых «орудиях труда» // Функционализм как основа лингвистических исследований: XII Международная конференция по функциональной лингвистике, Ялта, 3–7 октября 2005 г.: материалы конференции. Симферополь: Доля, 2005. С. 295.

[4] *Рудяков А. Н., Дорофеев Ю. В.* Указ. соч. С. 35.

[5] *Маркина-Гурджи М. Г.* Функциональное описание неисходных текстов (на материале текстов-переводов и текстов-пересказов): дис. … канд. филол. наук / Донецкий государственный университет. Донецк, 2011. 272 с.

[6] *Степанченко И. И.* Поэтический язык Сергея Есенина (анализ лексики). Харьков: ХГПИ, 1991. С. 22.

[7] *Рудяков Н. А.* Основы анализа художественного текста. Киев: Наукова думка, 1989. С. 6.

[8] Там же. С. 12.

[9] Там же. С. 75.

[10] Там же. С. 139.

[11] *Рудяков А. Н., Дорофеев Ю. В.* Указ. соч. С. 47.

[12] *Рудяков Н. А.* Указ. соч. С. 46.

[13] Научно-методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развёрнутым ответом экзаменационных работ ОГЭ 2023 года / под ред. Р. А. Дощинского. М.: ФГБНУ «ФИПИ», 2023. С. 5

Markina-Gurdzhi, M. G.

Crimean Republican Institute of Postgraduate Teacher Education, Russia

FUNCTIONAL DESCRIPTION OF THE TEXT AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF THE SKILL OF CREATING SECONDARY TEXTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

The article outlines the basic principles of the functional description of the text and substantiates the need to implement these principles in the practice of teaching the Russian language at school. It is argued that the functional model of the regulatory sphere of the language makes it possible to develop a number of prescriptive provisions regarding the creation and evaluation of secondary texts. It is concluded that a functional analysis of the text should become a mandatory step in the creation of secondary texts.

Keywords: text; function; regulate; source text; secondary text; contradiction; rod element; correlative means.

Марчукова Ольга Григорьевна,
Обласова Татьяна Владимировна

Тюменский государственный университет, Россия

vera-nadegda@bk.ru, t.v.oblasova@utmn.ru

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ ОПИСАНИЯ В ШКОЛЕ

Обновление методики обучения сочинению описания[1] определяется необходимостью преодоления разрывов между словом и смыслом в речи школьников. Сущность методики показана в ее цели (обучение *прочтению* изображения как текста культуры), организации (*мотивирование* к своему, авторскому, «прочтению» изображения), содержании (*вооружение инструментом* чтения текста культуры — понятийно-терминологическим аппаратом, соответствующим объекту познания).

Ключевые слова: методика обучения сочинению, описание, личностное восприятие изображения.

Вопрос о работе на уроках русского языка и литературы с изображением (иллюстрацией/картиной/фотографией) актуализирован введением задания на визуализацию художественного текста в ЕГЭ 2022 года по литературе. Результаты Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) по литературе прошлых лет показывают, что действия школьников с иллюстрацией зачастую направлены не на выявление и описание ее художественных характеристик, не на установление смысловой связи с исходным текстом и особенностей его интерпретации иллюстратором, а на *пересказывание* изображенного эпизода «своими словами» с формулированием самых общих суждений типа «нравится / не нравится», «яркий / важный эпизод». Современная лингвистическая когнитивистика и психолингвистика объясняют «патологии» поверхностного синтаксирования в речи молодого поколения изменением / упрощением процесса внутриречевого смыслового структурирования высказывания (Л. О. Бутакова, М. В. Горбунова, В. А. Пищальникова и др.). Устройство современной информационной среды, создающей иллюзию существования ответов на все возможные вопросы, ведет к угасанию в речемышлении поколения Z функции «*построения* значения» собственного высказывания.

Ситуация неоднозначная, поскольку, как известно, традиционной методикой развития речи работа с изображением широко представлена и на уроках русского языка (описание картины/фотографии/рисунка), и на уроках литературы (вопросы и задания к иллюстрациям). Однако анализ дидактического аппарата учебников, реальной практики уроков, детских сочинений позволяет поставить вопрос о *современности* целей, этапов, содержания и результатов методики обучения сочинению, формирующей *умения описывать изображение* в 5–6-м классах.

Методическая традиция обучения сочинению бóльшую часть подготавливающей к сочинению работы отводит учителю: он вводит тему сочинения / ставит задачу определения главной мысли; ведет беседу по содержанию изображения; проводит лексикографическую работу. Обязательным компонентом выступает составление плана (от работы по готовому плану к составлению коллективного, далее — самостоятельно составленному), предваряющее собственно сочинение. Таким образом, учитель выполняет не только организующую, но и *направляющую* функцию. Истоки этого подхода мы находим в 1930–1940-х гг. в работах методистов В. В. Голубкова, М. А. Рыбниковой, во многом опиравшихся на опыт дореволюционной школы (А. Д. Алферов, Н. К. Грунский, М. А. Тюкалов и др.). Учителя советской школы огромное значение придавали подготовительной работе над сочинением: так, описывая свою работу над сочинением в 4-м классе по картине И. Репина «Бурлаки на Волге», учитель Т. В. Архипова показывала, какое значение в уроке играют поэма Н. А. Некрасова «Бурлаки» и текст песни «Дубинушка» (1936 г.). Учитель справедливо и в логике целеустановок своего времени полагала, что задачи длительной подготавливающей работы заключаются в том, чтобы «учащиеся могли передать своими словами содержание пройденного, стараясь сделать свои рассказы художественными»[2]. Совместное составление плана удерживало ученика в требуемом русле. Научить работать над сочинением означало прежде всего «научить вдумываться в поставленную тему, понимать, какие требования она предъявляет к его работе»[3]. Требования эти касались *логической последовательности* изложения своих мыслей, соединяемых «не только внешней словесной связью, но и внутренней, смысловой»[4]. Смысловая связь, задаваемая извне, учителем, формулировалась исходя из «правильного» понимания видимого, «правильной» интерпретации изображенного. К примеру, молодой бурлак в красной рубахе («Бурлаки на Волге») определялся не иначе как юный бунтарь, не сломленный, внутренне свободный, готовый к сопротивлению злой воле правящих классов.

Ясность, логичность, простота методической матрицы сделали ее весьма устойчивой — в практически неизменном виде она сохранилась и продолжает занимать ведущую роль в современном уроке. Так, «Поурочные разработки по русскому языку. 5 класс»[5] (2019 г.) предлагают формально подобную организацию: слово учителя, рассматривание репродукции, беседа по ее жанрово-композиционным особенностям, лексикографическая работа, работа с планом. Изменения выражаются в существенном увеличении доли самостоятельности ученика: вводятся предварительное («описать/подготовить устный рассказ...») и последующее («написать/дописать сочинение») домашние задания; беседа преобразуется в заслушивание устных сочинений и подготовку отзывов на них. В анализе упражнений под титулом «Сочинение» обнаружива-

ется возможность такой самостоятельности: они включают «полный перечень» заданий от «рассмотрите картину...» к «почему картина так названа?». Их формально-логическое тождество побуждает ученика к *сочинению как последовательным ответам* на вопросы (например, по картине И. Грабаря «Февральская лазурь»: «Опишите небо: есть ли на нем облака, какого они цвета вверху и на горизонте? Много ли снега, какого он цвета на солнце и в тени? Какой изображена береза на переднем плане картины: что можно сказать о цвете ее ствола, ветвей и о цвете прошлогодней листвы на верхушке березы? Что можно сказать о других березках?» и др.). Очевидный внеличностный универсализм дидактического материала упражнений, *организующий и направляющий* восприятие / интерпретацию изображения ребенком, подкрепляет поурочные разработки к УМК, построенные, как и век назад, на триединстве «слово — беседа — план» в «правильном» описании изображенного.

Таким образом, несмотря на кардинальную смену дидактико-технологического инструментария, в обучении сочинению как в 2020-е, так и в 1930-е годы неизменной остается определяющая роль *учителя (дидактического материала учебника) в настраивании* оптики *рассмотрения и трактовки изображения*: вводное слово, краткий экскурс, содержание вопросов связываются с идеей/значениями, которые *представляется важным* открыть/передать детям.

Аналогичная внеличностно-универсальная практика характерна и для уроков литературы, при этом без опоры на освоенное на уроках русского языка. Типичные задания в УМК по литературе в 5-м классе[6] таковы: «рассмотрите иллюстрацию, *понравилась* ли она Вам? Какие из иллюстраций *наиболее полно* отражают характеры персонажей? Найдите иллюстрации в интернете, какие из них *наиболее* удачны?» и т. п. Вместе с тем, материал учебника не включает обоснования / содержания оценочных процедур, а потому, на наш взгляд, не дает достаточной базы для оценивания результатов творчества *Автора* / *Другого*, скорее провоцирует поверхностность и крайнюю субъективность при допущении возможности существования некоего «наилучшего» варианта, носителем знания о котором почему-то назначается школьник.

Изложенным выше продиктованы идеи обновления методики обучения сочинению в 5–6-м классах. Определяя сочинение как *речемыслительную деятельность по сочетанию себя с текстом культуры,* в качестве ведущей цели для 5–6-го классов мы видим[7] обучение субъектно-личностному «прочтению» текста культуры через описание того, что «вижу», имея в виду, что «описания основаны на деятельности туго, медленно развиваемой способности точно видеть, слышать, вообще — воспринимать и воспроизводить в связной форме впечатления от виденного»[8]. Согласно этапам литературного развития школьника[9], мышление ребенка в 11–12 лет сохраняет наглядно-образный ха-

рактер. Однако современная ситуация обучения и развития школьника осложняется процессами виртуализации, отрыва его от эмпирики, что ведет к углублению разрыва между знаком (текстом) и стоящей за ним реальностью. Мы полагаем, что сочинение описания есть один из путей к *субъективности переживаемой реальности* в эпоху цифровизации. Тем самым обусловливается предъявление изображений как *авторских субъективных проекций мира* (реального или художественного) и ответное ожидание от ребенка текста, проецирующего *его авторское* восприятие и переживание. Поэтому сочинение рассматривается нами и как *встречный* текст (диалог о фрагменте реальности), и как текст, адресованный *Другому*.

Это ведет к изменению позиции учителя. Интенция его слова — мотивирование к «всматриванию» в изображение как в текст, написанный *Автором*. Он ведет ребенка к *выбору собственного ракурса рассмотрения* через *знакомство с автором / произведением* (полные имя, отчество, фамилия; годы жизни; живописная школа; учителя; родина; индивидуальные «приметы» стиля; название, год создания произведения) и *вооружение инструментами чтения* этого произведения — базовым понятийно-терминологическим аппаратом, соответствующим объекту познания: «изображение», «картина» («полотно», «пейзаж», «рисунок»...), «художник» («автор», «живописец», «пейзажист», «иллюстратор»...), «композиция» («центр», «передний / средний / задний план»...) «цвет» («тень», «полутень», «блик»...), «техника» («штрих», «мазок»...) и др. Учитель ***не*** организует беседу, ***не*** вводит предварительную работу над планом. Формализующие, рамочные виды учебно-познавательной деятельности заменяются содержательно-смысловыми: это *рассматривание* и «*о-словливание*» увиденного, то есть сопровождение рассматривания записыванием рождающихся слов, словосочетаний, выражений. Введение установки *ты — автор* ориентирует ученика на самораскрытие для читателя *его* текста, что обусловливает необходимость организации текста таким образом, чтобы *Другой* мог понять *тебя*, *увидеть* увиденное тобой. Установить, какие мысли нуждаются в доформулировании, в доведении их до смысловой законченности, какова вообще должна быть последовательность смысловых фрагментов, позволяет черновик. Так черновик приобретает смысл своего существования: он выступает средством упорядочения высказывания и, одновременно, основой для развития умения составлять план. Во многом формализованная сегодня деятельность по составлению плана сочинения, преимущественно состоящая в следовании связке «введение — основная часть — заключение», наполняется содержанием: потребность в плане возникает в ответ на потребность сделать текст (точнее, *меня* как автора этого текста) максимально понятным для читающего. Методическим приемом поддержки интенции авторского, субъектно-личностного «про-

чтения» изображения выступает чтение работ в классе, при котором и одноклассники, и учитель выступают в качестве читателей, настроенных на обнаружение разности восприятия — «как по-разному, по-своему мы видим».

Результатами применения данной методики стало создание пятиклассниками действительно *своих* и очень разных сочинений. Так, в сочинении по картине Ф. Толстого «Цветы, фрукты, птица» Савва П. сосредоточился на взаиморасположении предметов:

> *«На картине изображена ваза с цветами, которую окружают фрукты, но помимо этого на фруктах сидит голубая птичка. Основной предмет на картине — это прозрачная как хрусталь ваза, наполненная водой, в которой стоят светло-красные цветы, прямо как настоящие. Рядом с вазой лежат четыре яблока ...»*[10].

В то время как Марка Г. увлекло рассматривание деталей, создающих эффект реалистичности:

> *«На картине сразу бросается в глаза реалистичная ваза. Она полностью прозрачна, и видно воду в которой стоят цветы. От вазы отражается свет, а кончики цветов будто увеличены. Это придает вазе большую схожесть с настоящей вазой...».*

В сочинении по другой картине отчетливо видно, что эти дети, действительно, видят мир по-разному. В пейзаже Г. Нисского «На лодке. Вечер» Савва снова обращает внимание на композицию изображенных объектов, что позволяет увидеть ему два мира:

> *«В настоящем мире мы видим небольшой холм с деревьями. В отличие от настоящего, в волшебно-водном находится густой лес, нарисованный штрихами. А чтобы увидеть два мира, нужно провести линию в середине картины. В нашем мире посреди озера ловят рыбу на лодке два рыбака. В волшебном мире тоже есть рыбаки, только они уже не ловят рыбу, а плывут по небу».*

А Марк в логике своего интереса к связи изображения и действительности рассмотрел и тона неба, и яркую желтую тропинку, ведущую на вершину холма, по которой, *«наверное, каждый день спускаются к воде люди»*, и почувствовал *«свежесть и холод начала октября»*.

Предлагаемая методика не предусматривает поощрения высказываний «собственного мнения», выражения оценочных суждений — опять же как процедур, «втискивающих» восприятие ребенка в некие шаблоны («важно иметь свое мнение»). Мы полагаем, что в 5–6-м классах важно «иметь *свое прочтение*». О субъектно-личностном «прочтении» свидетельствует его эмоциональная окрашенность: дети передают *чувствуемое* как через прямые оценки (например, «*Пейзаж выглядит реалистично от отражения в воде и хорошо прорисованных сосен. Красивое зрелище!*»), так и через употребление средств выразительности (например, «*природа на картине словно заснула, увязла в осенней дремоте, а воздух кажется сладким и тянущимся, как мармелад*»).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Мы используем конструкцию «сочинение описания» вслед за методистом Н. М. Соколовым, имея в виду процессуально-деятельностную сторону создаваемого текста, а не тип создаваемого текста.

[2] Чертовищенская начальная образовательная школа. М.: Учпедгиз. 1936. С. 68–71.

[3] *Бочаров Г. К.* Приемы обучения сочинению // Литература в школе. 1941. № 3. С. 37–41.

[4] *Савич А. Л.* Работа над планом сочинения // Литература в школе. 1941. № 1. С. 58–61.

[5] Поурочные разработки по русскому языку. 5 класс (к учебнику М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской и др.). М.: Просвещение, 2019.

[6] Литература. 5 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч./ В. Я. Коровина, В. П. Журавлев, В. И. Коровин. М.: Просвещение, 2019.

[7] Достоверность выводов была подтверждена в опыте применения методики в 5 классе МАОУ «Физико-математический лицей» № 5 г. Долгопрудного в 2021–2022 учебном году.

[8] *Соколов Н. М.* Устное и письменное слово учащихся. Л., 1927 (Цит. по: *Ланин Б. А.* Методика преподавания литературы: учебная хрестоматия: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2018. С. 311).

[9] Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов. / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. С. 85–102.

[10] Здесь и далее приведены примеры из работ школьников.

Marchukova, O. G.; Oblasova, T. V.

Tyumen State University, Russia

WAYS TO IMPROVE THE TRAINING METHOD FOR WRITING A DESCRIPTION AT SCHOOL

The author argues that improving the methods of teaching description writing is determined by the need to bridge the gaps between the word and the meaning in the language of students. The purpose of teaching the reading of an image as a cultural text is shown. The methods of motivation for the author's "reading" of the image are revealed. Suggested tools for reading the text of culture are the suitable terms and concepts.

Keywords: the training method for writing a description; a description; personal perception of the image.

Марьянчик Виктория Анатольевна,
Попова Лариса Владиславовна

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

v.marjyanchik@narfu.ru; l.v.popova@narfu.ru

ВИДЕОСЮЖЕТЫ ОНЛАЙН КУРСА «ДРУЖИМ С ПАДЕЖАМИ!»

В статье рассматривается лингводидактическое содержание, форма и методические функции аудиовизуального компонента массового открытого образовательного онлайн курса по русскому языку как иностранному «Дружим с падежами!»; описывается методическая системы работы с видеосюжетами. Актуальность обусловлена развитием дистанционного обучения, в том числе в форме массовых открытых образовательных курсов (МООК).

Ключевые слова: русский язык как иностранный; видеоматериалы; аудиовизуализация; аудирование; массовые открытые образовательные курсы (МООК); дистанционное обучение.

Аудиовизуализация как реализация дидактического принципа наглядности воспринимается как аксиома в преподавании иностранного языка. Обсуждения и дискуссии ведутся по поводу выбора эффективных средств, оптимального содержания и методики работы[1]. Необходимость создания вузами цифровой среды и диктат дистанционной формы определили перенос лингводидактических видеопродуктов в онлайн пространство. Опытом преподавания РКИ в онлайн среде вузы делятся на страницах научных изданий[2]. Настоящая статья посвящена вопросу использования видеосюжетов в массовых образовательных онлайн курсах (МООК) на примере курса «Дружим с падежами!», созданного коллективом кафедры русского языка и речевой культуры Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (САФУ).

Курс размещен на платформе САФУ: http://edx2.narfu.ru. Целевая аудитория курса — студенты 1–2-го курсов, многие из которых не имеют базы подготовительного факультета, не знакомы с основами грамматики, но осваивают основную профессиональную образовательную программу на русском языке. Дефицит академических часов на изучение РКИ предполагает интенсификацию самостоятельной работы студентов, в том числе изучение базовых тем с использованием МООК. Содержание курса «Дружим с падежами!» — одна из самых сложных и «страшных» для иностранцев грамматических тем русской грамматики. Курс построен по принципу взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Лексико-грамматический материал в основном соответствует уровню А1–А2. Специфика целевой группы определила отказ от языка-посредника. Структура курса включает следующие модули: Предложный падеж: *Знакомство*; Винительный падеж: *Строим планы*; Родительный падеж: *Едем на практику*; Дательный падеж: *Вечеринка*

и первая любовь; Творительный падеж: *Увлечения и развлечения*; Обобщение: *Жизнь студентов САФУ*. Каждый модуль включает 5 видеосюжетов, которые помещены в разделе «Практическое задание» после лекционного ролика.

Видеосюжеты в модулях 1–5 — это короткие игровые фильмы, роли в которых исполняют русские студенты — будущие преподаватели РКИ. Отсутствие у студентов профессиональной подготовки имеет как недостатки, так и преимущества. С одной стороны, «актеры» не владеют искусством сценической речи, также у них еще нет достаточного опыта преподавания РКИ, то есть навыков жесткого фонетического самоконтроля. Поэтому для формирования нужного интонационного рисунка, артикуляционной манеры, фонетических нюансов, темпа требовалась серьезная подготовительная работа перед съемками. С другой стороны, согласно концепции курса, не имеет смысла стремиться к речевому идеалу, так как инофон должен знакомиться с грамматическими формами в максимально естественной речи. С целью создания эффекта реального речевого контекста были использованы естественные шумы, помехи, разный уровень громкости. Содержание видеосюжета — диалог или полилог по теме модуля. Видеосюжеты объединены ролевым хронотопом: «актеры» играют сами себя, то есть студентов, которые учатся в САФУ, влюбляются, ссорятся, мирятся, уезжают на практику, встречаются в студенческом кафе, гуляют на набережной и т. д. Таким образом, привлекательность видео для иностранцев усиливается в результате узнаваемости мест, близости к проблемам персонажей и даже непрофессионализма актеров-студентов. Выполнение заданий по видеосюжетам позволит слушателям а) развить аудитивные навыки — распознать падежные формы в живой речи, б) отработать падежные формы в различных интонационных конструкциях, в условно-речевых упражнениях. Рассмотрим содержание и методическую работу с видеосюжетами.

Для съемки были выбраны места, значимые для жизни студентов. Так, сюжет «Когда практика?» разыгрывается в студенческом кафе, «О чём думают девочки» — в библиотеке, «Приглашение на концерт» — на городской набережной, «Выбираем наряд» — в холле учебного корпуса, «Хочу на стажировку» — в директорате, «Ищем квартиру» — в зоне отдыха, «Сумка с едой» — в комнате общежития, «Свидание» — в сквере около главного университетского корпуса и т. д. Перед просмотром предлагаются вопросы-установки, например, в модуле «Дательный падеж»: *Где происходит действие? Кто играет на гитаре? О чём поёт девушка? О чём разговаривают ребята? Куда приглашает молодой человек девушку?* (сюжет «Мне нравится одна девушка»); *Где встретились молодые люди? Что они собираются делать? Куда они пошли? Какое время года на видео? О чём разговаривают девушка и молодой человек?* (сюжет «Свидание»). Вопросы формируют навыки проспекции и помогают

понять звучащую речь. Объем звучащего диалога — около 10 реплик, продолжительность — меньше минуты, грамматический фокус — словоформы изучаемого падежа. Например, скрипт видеосюжета «Подарок» (Модуль «Творительный падеж», часть «Где?», место — комната общежития, персонажи — Милена и Варя):

*М.: Я нашла **под подушкой** записку: «Твой подарок **под облаками**». Что это значит?*
*В.: Кого-то можно поздравить **с днем рождения**! Ищи подарок.*
М.: Но я ничего не понимаю! Мне нужна подсказка.
*В.: Какая ты скучная. Посмотри **под своими тетрадями**.*
*М.: Тут ничего нет. И **рядом с ними** тоже.*
*В.: Ну, может быть, **за шкафом**.*
М.: И тут ничего.
*В.: Ну а **между книгами ты посмотрела**?*
*М.: Тут конверт! «Полет **над городом** на воздушном шаре». Как здорово! Спасибо! ... А ты полетишь **со мной**?*

Реплики в ролике произносятся в естественном темпе, четко. Диалог приближен к естественной речи, но дискурсивные элементы минимизированы. Текст насыщен словоформами творительного падежа со значением места. Видеоряд дает опору для понимания значений предлогов *под, рядом с, за, между, над*.

Приведем еще один пример — видеосюжет «Ищем квартиру» (Модуль «Творительный падеж», часть «Какой?», место съемки — комната общежития, персонажи — Варя и ее молодой человек Семен):

*С.: Как прошла встреча **с риелтором** сегодня?*
*В.: О, это очень интересный мужчина **с большими голубыми глазами, рыжими усами** и **цветной татуировкой** на шее. Представляешь, он был в черном пальто **с красными пуговицами**...*
С.: Может, ты про квартиру что-нибудь расскажешь?
*В.: Ой, да. Мы посмотрели две квартиры: одна большая, **с новой мебелью и балконом**, но там нельзя жить **с кошкой**.*
*С.: Это очень плохо. Мы не можем расстаться **с Муркой**. А что **со второй квартирой**?*
*В.: Вторая квартира маленькая, **со старым ремонтом**, но **с газовым счетчиком**. И главное — там можно жить **с домашними животными**!*
*С.: Хорошо, я должен увидеть эту квартиру **своими глазами**.*
*В.: Я договорюсь **с риелтором** еще об одной встрече.*
*С.: А я поговорю **с Муркой** о переезде.*

Реплики в этом ролике произносятся в разном темпе и разной манере: девушка говорит четко, молодой человек редуцирует формы. Такой материал развивает вариативность аудитивного восприятия. Текст насыщен прилагательными в форме творительного падежа. В этом сюжете видеоряд почти не дает опоры для понимания, «подсказками» служат только жесты героини и фигурка кошки в финальном кадре.

После просмотра каждого сюжета предлагается работа с аудиотренажером, включающим 10 коротких фраз (представляющих соответствую-

щие интонационные конструкции), извлеченных из сложных реплик диалогов. Важно, что фразы-образцы в аудиотренажере произносятся не актерами, играющими в фильме, а другими носителями русского языка. Тем самым развивается «аудитивная гибкость», способность воспринимать речь с разными тембровыми, тональными и интонационными характеристиками. Пользователь должен слушать и повторять каждую фразу, что позволяет автоматизировать устную речь. Примеры реплик (Модуль «Родительный падеж», тема «Часть целого», сюжет «Едем на практику», персонажи — мама и дочь-студентка Полина): *Мама, ты собрала продукты?; Всем хватит!; Килограмм яблок и два килограмма апельсинов; Я положу пакет сока; А воду?; Девочки тоже возьмут попить; А зачем коробка конфет?; Кто-то вас будет встречать; Я положила пачку салфеток и рулон туалетной бумаги; Может быть, выпьешь чашку чая или съешь тарелку супа?* Часть реплик включает изучаемый грамматический материал: всего 8 словоформ по изучаемому падежу.

Следующий шаг — «Задание для работы с диалогом: участвуй в диалоге». Обучающемуся предлагается сыграть, то есть «озвучить» персонажа. Опора — неполный скрипт, например (Модуль «Творительный падеж», сюжет «Мне нравится одна девушка», место — клуб, персонажи — Даша, Варя, Степан, другие студенты):

В.:…
Д.: Тебе нравится Варя?
С.:…
Д.: Мне тоже нравится эта песня. Стихи написала Марина Цветаева.
С.:…
Д.: Я ж филолог! Филологам не жить без поэзии! А что нравится тебе?
С.:…
Д.: Мы очень разные. Филологам и спортсменам нравятся разные вещи.
С.:…
Д.: Кто?
С.:…
Д.: Ну давай.

Формулировка задания: *Участвуйте в диалоге. Вы — Даша. Реплики Даши написаны в скрипте диалога (см. ниже). Слушайте диалог. Говорите свои реплики во время пауз. Повторите диалог несколько раз: старайтесь не читать, а* ***говорить*** *свои реплики*. К заданию прикреплен видеосюжет, уже просмотренный обучающимся, но речь персонажа Даши не слышна: в паузах нужно произнести заданные реплики. Пользователь подготовлен к заданию аудиотренажером, где часть фраз была отработана, например: *Я ж филолог!; А что нравится тебе?* и др.

Заключительное задание по видеосюжету имеет тестовый характер — 10 вопросов с выбором ответа. Проверяются различные аспекты:

1) лексические умения и понимание ситуации (*Ребята слушают: Варю / гитару / концерт / песню*);

2) навыки аудирования (на материале фрагментов, которые не были доступны обучающимся в скриптах: *Песня начинается так: Мне нравится ...*/ *Тебе нравится ...*/ *Нам нравится ...*/ *Им нравится ...*);
3) грамматические знания (*Даше ... поэзия: нравишься*/ *нравится*/ *нравились*/ *нравятся*);
4) усвоение фактической информации (*В песне звучат стихи, которые написал(-а): Варя / Марина Цветаева / Александр Пушкин / Даша*).

Видеосюжеты в обобщающем модуле — ролики, созданные медиаслужбами университета (длительность около 2 мин.): информационный сюжет «День студенчества», выступление ректора «Итоги года», портретная видеозарисовка с элементами интервью «Студентка САФУ», рекламный ролик «Образование в САФУ», поздравительная речь «Поздравление с Новым годом». Книжные монологи со сложной синтаксической организацией и публицистической лексикой значительно отличаются от аудиовизуального материала предыдущих модулей. Задания к этим видеосюжетам построены с учетом их повышенной сложности. После просмотра предлагается выполнить тест на аудирование и грамматику (*Цветной лёд был заморожен в коробках ...: для сока и молока / сока и молока / из-под сока и молока / с соком и молоком*); далее — письменные грамматические задания (*О каком университете рассказывает ролик?; Про какой университет рассказывает ролик?; Студентам какого университета посвящен ролик?*). После этого пользователям дается полный скрипт, который помогает проверить предыдущие задания и выполнить последнее — вставить словоформы, пропущенные в тексте.

Итак, задания по видеосюжетам в онлайн курсе «Дружим с падежами!» нацелены на отработку грамматических форм в звучащей речи разговорного и публицистического стилей, на формирование «аудитивной гибкости», то есть восприятия различных речевых манер (тембр, тональность, темп, редукция) и материала с разной степенью невербальных «подсказок» и «звуковой чистоты». Задания имеют тренировочный характер и не включены в балльную оценку за курс. В целом видеоконтент онлайн курса выполняет несколько функций: дизайн-конструирование, эмотивная мотивация, невербальное кодирование информации, методический инструмент для развития речевой деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Занина О. Н., Махова В. В.* Использование мультимодальных средств в условиях онлайн-обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сб. статей / отв. ред. Н. С. Степанова. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. С. 147–151; *Шкурко О. В., Мельник Ю. А.* Лингводидактический потенциал российских мультфильмов на занятиях по русскому языку как иностранному // Филология и культура. 2021. № 1. С. 237–243; *Цыренова М. И.* Использование короткометражных фильмов на занятиях по РКИ вне языковой среды // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом / ред. Е. В. Дзюба, С. А. Еремина, О. А. Адясова. Екатеринбург: Уральский гос. педагог. университет, 2020. С. 210–215; и др.

[2] *Марьянчик В. А., Попова Л. В.* Русский язык как иностранный в рамках онлайн-образования: подходы и мнения (по материалам научных публикаций за 2021 год) // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. С. 8–19.

Maryanchik, V. A.; Popova, L. V.

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Russia

VIDEOS OF THE ONLINE COURSE "WE ARE FRIENDS WITH CASES!"

The article explores the linguodidactic content, form and methodological functions of the audiovisual component of a massive open online course on Russian as a foreign language in the article. The authors describe the methodological system of working with videos. The relevance is due to the development of distance learning, including in the form of massive open online courses (MOOC).

Keywords: Russian as a foreign language; video materials; audio visualization; MOOC; distance learning.

Маслова Марина Валентиновна

Лицей № 14 имени Заслуженного учителя РФ А. М. Кузьмина г. Тамбова, Россия

marina.maslow@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ВОСЬМЫХ-ДЕВЯТЫХ КЛАССОВ ПЕРЕСКАЗУ И МЕТАГОВОРЕНИЮ

Автор статьи совершает попытку заполнить лакуну в методике русского языка, связанную с обучением восьми-девятиклассников пересказу. Перспективу развития этого направления он видит в обучении школьников метаговорению, сопровождающему пересказ. Пересказ в сочетании с метаговорением востребован не только при выполнении учебных заданий, ориентированных на воспроизведение какого-либо материала, но и в живой коммуникации.

Ключевые слова: пересказ; метаговорение; первичный текст; вторичный текст; упражнение; метаязыковое сознание.

Пересказ — «обобщенное общеучебное умение, прием усвоения научных знаний и обогащения словарного запаса учащихся, критерий осмысленного восприятия текста и условие повышения качества знаний и их системности»[1], осмысленное устное воспроизведение письменного текста. Пересказ объединяет в себе порождение и восприятие речи. Владение навыками пересказа востребовано в живом общении; важно в обучении в широком смысле слова и, в частности, при обучении такому рецептивному виду деятельности, как аудирование, в особенности в ситуации диалога. Подробнее остановимся на связи пересказа с аудированием в ситуации диалога. Онлайновое осмысление инициальных реплик участником диалога сопровождается работой механизма проговаривания, о чем свидетельствуют вокализованные паузы, затяжки звуков, метакомментарии, переспросы, непреднамеренные повторы, эксплицирующие аудитивную деятельность и накладывающиеся на ответное говорение. Проговаривание услышанного отличается от пересказа меньшей степенью организации или, точнее, несколько иной организацией речевых единиц. Но, так или иначе, пересказ и проговаривание во время аудирования — родственные процессы.

Аудирование — это не только восприятие, осмысление, но и интерпретация высказывания. Интерпретирующие речевые действия базируются на умении пересказывать, «пересказыватель» выступает интерпретатором чужой речи. Как писал С. С. Аверинцев, «само слово „интерпретатор“ по своему изначальному смыслу означает „толмача“, то есть перелагателя в некотором диалоге, изъяснителя, который обязан в каждое мгновение своей изъясняющей речи продолжать неукоснительно прислушиваться к речи изъяснимой»[2].

Вместе с тем пересказ не бывает обезличенным, деперсонифицированным. «Попробуйте без всякого отношения пересказать любую исто-

рию, — пишет В. М. Шукшин, — не выйдет. А выйдет без отношения, так это тоже будет отношение...»[3].

Отношение к предмету речи, форме высказывания и процессу воспроизведения и восприятия тех или иных смыслов выражается в том числе с помощью метавысказываний, играющих важную роль и в управлении аудитивной деятельностью. Вербально выраженными могут быть и интерпретирующие речевые действия. Очевидно, что навыки пересказа, сочетающегося с метаговорением (экспликацией отношения говорящего к пересказываемому), являются чрезвычайно востребованными в аудировании.

Пересказ остается недооцененным резервом методики в части формирования речевых умений. Согласно ФГОС, одним из предметных результатов в области «Русский язык» является устный пересказ прочитанного или прослушанного текста объемом не менее 150 слов. Однако обучение пересказу исчерпывает себя, как правило, в 6–7-м классе, далее учащиеся самостоятельно применяют сформированные умения в учебной деятельности и живом общении.

Сформированность навыка пересказа проверяется на итоговом собеседовании по русскому языку в 9-м классе. К сожалению, критериальная база собеседования не предусматривает метаговорения в рамках сценария неподготовленного пересказа. Эксперт сличает вторичный устный текст с первичным письменным, учитывает полноту воспроизведения (измеряемую количеством микротем), фактологическую точность, соблюдение грамматических, орфоэпических, речевых норм. Иными словами, от «пересказывателя» ждут полной, точной, правильной ретрансляции письменного текста. Ожидания далеко не всегда оправдываются, поскольку «содержательная информация в устной речи... отличается неорганизованностью в деталях, незавершенностью и непостоянством»[4], «с учетом относительного несовершенства речевой коммуникации (ее линейность, одноразовость презентации высказывания), а также несовершенства человеческой памяти в процессе функционирования актуального дискурса становятся неизбежными смысловые потери»[5]. Но не только объективные факторы влияют на низкий уровень пересказа девятиклассниками текста, предлагаемого на итоговом собеседовании. Есть и фактор субъективный — «недообученность» пересказу в 8–9-м классах.

Компромиссным (примиряющим вторичный текст с предъявляемыми к нему требованиями) компенсаторным механизмом в устной речи, синхронизирующим восприятие и порождение речи, является, на наш взгляд, метаговорение. Навык пересказа, сопровождающегося метаговорением, следует формировать в 8–9-м классах не только посредством выполнения синтетического «лобового» задания «Перескажите текст», но и с помощью аналитических упражнений. Приведем примеры некоторых из них.

Упражнение № 1.

1. Прочитайте фрагмент романа А. С. Пушкина «Дубровский».

2. Сопоставьте письмо Дубровского и пересказ его содержания Троекуровым. Какое слово из письма Дубровского заменено существительным «люди» в речи Троекурова? С какой целью Кирила Петрович это сделал?

Выпишите из письма Дубровского и устной речи Троекурова глаголы, которые составляют видовые пары. Почему Дубровский употребляет глаголы совершенного вида из каждой пары, а Троекуров — несовершенного?

«На другой день первый вопрос его был: здесь ли Андрей Гаврилович? Вместо ответа ему подали письмо, сложенное треугольником; Кирила Петрович приказал своему писарю читать его вслух и услышал следующее:

„Государь мой премилостивый!

Я до тех пор не намерен ехать в Покровское, пока не вышлете Вы мне псаря Парамошку с повинною; а будет моя воля наказать его или помиловать, а я терпеть шутки от Ваших холопьев не намерен, да и от Вас их не стерплю — потому что я не шут, а старинный дворянин. За сим остаюсь покорным ко услугам

Андрей Дубровский“.

По нынешним понятиям об этикете письмо сие было весьма неприличным, но оно рассердило Кирила Петровича не странным слогом и расположением, но только своей сущностью:

— Как, — загремел Троекуров, — вскочив с постели босой, — высылать к ему моих людей с повинной, он волен их миловать, наказывать! — Да что он в самом деле задумал; да знает ли он, с кем связывается! Вот я ж его... Наплачется он у меня, узнает, каково идти на Троекурова».

Примерные ответы на вопросы:

Троекуров заменяет словоформу «холопья» словом «люди», наделяя своих слуг свободной волей, в то время как Дубровский, употребляя слово «холопья», видит дворню Троекурова рабски покорной своему господину. Кирила Петрович заменяет глаголы совершенного вида, употребленные в письме Дубровского, инфинитивами несовершенного вида (вышлете — высылать, наказать — наказывать, помиловать — миловать). «Однократное» наказание троекуровского крепостного, к которому намерен прибегнуть Дубровский, возводится Троекуровым в обычай, привычку, отчего поведение Дубровского кажется Троекурову вероломным, попирающим права помещика, владеющего крепостными.

В материале упражнения № 2 герой произведения А. И. Куприна прибегает не к пересказу, а к цитации слов собеседника. Ввиду близости таких видов деятельности, как цитация и пересказ, рассмотрим и это упражнение.

Упражнение № 2.

1. Прочитайте фрагмент рассказа А. И. Куприна «Чудесный доктор».

2. Какие слова из речи доктора Пирогова цитирует Мерцалов?

Какие собственные слова и словосочетания он противопоставляет процитированным?

Как вы думаете, почему, начав одно из своих высказываний так же, как начал обращенную к нему речь доктор, Мерцалов, производя самоисправление, заменяет форму именительного падежа местоимения «я» формой родительного?

«— А я вот ребятишкам знакомым подарочки купил, — продолжал незнакомец (в руках у него было несколько свертков). — Да вот по дороге не утерпел, сделал круг, чтобы садом пройти: очень уж здесь хорошо.

Мерцалов вообще был кротким и застенчивым человеком, но при последних словах незнакомца его охватил вдруг прилив отчаянной злобы. Он резким движением повернулся в сторону старика и закричал, нелепо размахивая руками и задыхаясь:

— Подарочки!.. Подарочки!.. Знакомым ребятишкам подарочки!.. А я... а у меня, милостивый государь, в настоящую минуту мои ребятишки с голоду дома подыхают... Подарочки!.. А у жены молоко пропало, и грудной ребенок целый день не ел... Подарочки!..»

Примерные ответы на вопросы:

*Мерцалов цитирует «**А я ребятишкам знакомым подарочки**», разбивая этот отрезок высказывания на части и повторяя одно из слов («подарочки») пять раз. Он противопоставляет сочетанию «знакомые ребятишки» словосочетания «мои ребятишки», «грудной ребенок». Продолжает свою речь Мерцалов так же, как начал свою доктор: «**А я...**». Затем, как бы исправляя ошибку (право говорить «я» могут только сильные мира сего), использует форму родительного падежа этого местоимения: «у меня». В этой форме выражается осознание Мерцаловым своего бессилия и беспомощности.*

Упражнение № 3.

1. Прочитайте монолог Эгля, эпизодического персонажа повести А. Грина «Алые паруса».

«Ты будешь большой, Ассоль. Однажды утром в морской дали под солнцем сверкнет алый парус. Сияющая громада алых парусов белого корабля двинется, рассекая волны, прямо к тебе. Тихо будет плыть этот чудесный корабль, без криков и выстрелов; на берегу много соберется народу, удивляясь и ахая; и ты будешь стоять там. Корабль подойдет величественно к самому берегу под звуки прекрасной музыки; нарядная, в коврах, в золоте и цветах, поплывет от него быстрая лодка... Ты увидишь храброго красивого принца; он будет стоять и протягивать к тебе руки. “Здравствуй, Ассоль! — скажет он. — Далеко-далеко отсюда я увидел тебя во сне и приехал, чтобы увезти тебя навсегда в свое царство. Ты будешь там жить со мной в розовой глубокой долине. У тебя будет все, что только ты пожелаешь; жить с тобой мы станем так дружно и весело, что никогда твоя душа не узнает слез и печали”. Он посадит тебя в лодку, привезет на корабль, и ты уедешь навсегда в блистательную страну, где всходит солнце и где звезды спустятся с неба, чтобы поздравить тебя с приездом».

2. Сопоставьте пророчество Эгля с пересказом его слов нищим, озлобившимся на Лонгрена, отца Ассоль.

«Тебе исполнится совершеннолетний год, а тогда специальный красный корабль... За тобой. Так как твоя участь выйти за принца».

Слова Эгля распространяются по принципу испорченного телефона. Ассоль пересказывает монолог Эгля отцу. Лонгрен повторяет его (в сжатом и переосмысленном виде) в беседе с дочерью, чтобы подтвердить достоверность слов «волшебника». Речь Лонгрена слышит нищий и в доказательство того, что Лонгрен и его дочь повредились в рассудке, передает услышанное посетителям трактира.

Какими являются предложения нищего по признаку структурной и семантической полноты/неполноты? Добавьте недостающее слово, объедините предложения в одно, измените порядок слов. Запишите получившееся предложение и охарактеризуйте его структуру.

Примерные ответы на вопросы:

Нищий произносит неполные предложения. Произведя с ними требуемые манипуляции, мы получим следующее высказывание: «Тебе исполнится совершеннолетний год, а тогда специальный красный корабль приплывет за тобой, так как твоя участь выйти за принца». Это сложное предложение с сочинительной и подчинительной связью.

Упражнение № 4. В повести «Серебряное кресло» цикла «Хроники Нарнии» рассказывается о девочке Джил и мальчике Юстэсе, которые попали в другой мир. Лев Аслан объясняет Джил, зачем он вызвал ее в свой мир:

«— Далеко отсюда, в Нарнии, живет старый король. Он в печали, потому что у него нет наследника. Его единственного сына похитили много лет назад...Я повелеваю тебе искать похищенного принца...».

Лев перечисляет знаки, которыми он будет вести ее:

«— Первый: как только Юстэс окажется в Нарнии, он встретит старого и дорогого друга. Он должен сразу к нему подойти, тогда вам будет много легче. Второй знак: вы должны отправиться из Нарнии на север и добраться до разрушенного города древних великанов. Третий знак: вы увидите надпись на камне и поступите так, как она велит. Четвертый: вы узнаете принца (если найдете), потому что он первый в ваших странствиях попросит вас помочь ему ради меня, ради Аслана».

Лев велел девочке повторить по порядку все четыре знака. Выполните то же задание. Сколько попыток пришлось совершить, чтобы больше не сбиваться?

Благодаря описанным упражнениям вторичный текст, созданный персонажами, становится предметом размышлений учащихся. Такие упражнения развивают метаязыковое сознание школьников, стимулируют метаговорение. Кроме того, они предусматривают расширение и углубление межпредметного взаимодействия в обучении русскому языку, учат интерпретировать и перерабатывать прочитанный текст, воспитывают внимательное отношение к слову.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Парфенова Е. Л.* Методика дифференцированного обучения устному пересказу учащихся 5–6 классов на уроках русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2010. С. 4.

[2] Цит. по: *Чувакин А. А.* Основы филологии: учеб. пособие / под ред. А. И. Куляпина. М.: Флинта: Наука, 2011. С. 26.

[3] *Шукшин В. М.* Нравственность есть правда. М.: Сов. Россия, 1979. С. 124.

[4] *Петрова А. А., Солнышкина М. И.* Неподготовленный устный пересказ как вторичный текст: референциально-прагматические и пропозициональные характеристики // Russian Journal of Linguistics. 2021. Т. 25. № 1. С. 223.

[5] *Гусаренко С. В.* Семантические потери как следствие энтропийных процессов // Наука. Инновации. Технологии. 2006. № 45. С. 104.

Maslova, M. V.

Lyceum No. 14 named after the Honored Teacher of the Russian Federation A. M. Kuzmin (Tambov), Russia

TEACHING RETELLING AND META-SPEAKING IN 7TH AND 8TH GRADE

The author makes an attempt to fill the gap in the methodology of teaching Russian language related to teaching retelling. She sees the prospect of developing this direction in teaching school students the meta-speaking that accompanies the retelling. The skill of retelling, combined with meta-speaking, is in demand while practicing listening in a dialogue situation at the final interview in live communication. The exercises proposed in the article are aimed at developing the metaconsciousness of school students, deepening interdisciplinary interaction in teaching Russian language and mastering interpretive skills.

Key words: retelling; meta-speaking; primary text; secondary text; exercise; metaconsciousness.

Милюк Нина Михайловна,
Хасанов Пиримкул Бахадурович

Кубанский государственный университет, Россия

ninamiluk@mail.ru; pirim.hasanov@bk.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАК ПРИНЦИП ЭТНООРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Статья посвящена рассмотрению проблемы изучения русских фразеологических единиц в иностранной аудитории. Основное внимание уделяется описанию способов их перевода при работе с художественным текстом. Сопоставительный анализ рекомендуется использовать в практике преподавания русского языка обучающимся из Туркменистана.

Ключевые слова: фразеологическая единица; эквивалентность фразеологических единиц; фразеологические соответствия; калькирование; описательный перевод.

Фразеологизмы как носители этнокультурного содержания представляют определенную сложность для изучающих русский язык как иностранный. Без их адекватного восприятия невозможно полноценное общение с россиянами, глубокое понимание художественного текста. Анализируя данную проблему, мы провели сравнение контекстов употребления фразеологизмов в рассказах А. П. Чехова и их переводов на туркменский язык.

Традиционно выделяются следующие группы фразеологизмов с точки зрения эквивалентности перевода: 1) эквивалентные единицы; 2) частичные смысловые эквиваленты; 3) безэквивалентные единицы[1].

Эквивалентные единицы или имеют интернациональную основу, или появились в результате близкого контакта двух этносов. Для русского и туркменского языков это могут быть фразеологизмы общего происхождения, например, из басен: *делать из мухи слона* (калька с греческого) — *'peşşeden pil yasamak'*. Аналогичны могут быть и сравнения с одними и теми же животными: *трудолюбивый как муравей — 'garynja ýaly zahmetsöýer'; глупый как баран — 'goýyn ýaly ahmak'; как рыба в воде — 'edil suwdaky balyk ýaly'*; *голодный как собака (волк) — 'men aç it ýaly'; как кошка с собакой — 'it bilen pişik ýaly'; устал как собака — 'it ýaly ýadan'*[2]. Анализ словарей показывает наличие и других эквивалентных единиц: *отвечать головой — 'kelläň bilen jogap bermek'* (ответ даешь головой); *язык проглотил — 'dilini ýuwdan ýaly'* (как будто язык проглотил); *знать себе цену — 'öz gadyr gymmatyňy bilmek'* (узнать свою цену); *золотые руки — 'elinden dür dökülmek'* (золотые руки); *играть с огнем — 'ot bilen oýun etmek'* (с огнем игру делать)[3].

Частичные смысловые эквиваленты отличаются по своей структуре, внутренней форме, но имеют близкое значение[4]. Например, русскому фразеологизму *чтоб духу его здесь не было* в значении «требование

немедленного и обязательного удаления кого-либо» соответствует туркменский фразеологизм *şu ýerde oň garasy görinmesin* (букв.: *чтобы его тени здесь не было видно*). Русскому фразеологизму *считать ворон* в значении «глазеть по сторонам, ротозейничать» соответствует туркменский *gündiz yyldyzlary sanamak* (считать днем звезды). Анализ таких эквивалентных по значению фразеологизмов показал, что их можно разделить на следующие подгруппы.

1. Фразеологизмы отличаются варьированием только одного из компонентов: *с легким сердцем — 'ak ýürekden'* (с белым сердцем); *ломаного гроша не стоит — '(ol) bir teňňe hem deň däl'* (черного гроша не стоит) — *'(ol) kör teňňe hem degenok'* (гроша медного не стоит); *быть на седьмом небе — 'ýedinji asmanda uçmak'* (на седьмом небе летать); *держать язык за зубами — 'diliňe dek bolmak'* (зажать язык).
2. Отмечается вариативность ряда компонентов при сходстве образной основы: *в добрый путь — 'yoluň ak bolsun'* (пусть путь белым будет); *сойти с ума — 'aklyndan azaşmak'* (ум потерять).
3. Фразеологизмы имеют иную образную основу, отражающую национальную специфику. Например, в русском языке *ободрать как липку* означает «обобрать, всё отнять». В туркменском языке такое же значение имеет выражение *sogan soýan ýaly etmek* (обчистить как лук). Фразеологизмы *плюнуть негде, яблоку негде упасть, как сельдей в бочке* со значением «очень тесно (о большом скоплении людей)» имеют в туркменском языке частичный эквивалент *telpek oklasaň ýere gaçjak däl* с буквальным переводом: тюбетейку кинешь — на землю не упадет. Ср. также: *ни рыба, ни мясо — 'ne hamyr ne petir'* (ни тесто, ни лепешка); *кто в лес, кто по дрова — 'men bagdan gelsem, sen dagdan gelýäň'* (я из сада, ты — с горы); *как на пожар — 'yzyndan ýagy gelýän ýaly ylgamak'* (как будто за тобой бежит огонь); *кривить душой — 'iki ýüzlilik etmek'* (делать два лица); *вылететь из головы — 'ýatdan çykarmak'* (память забыл); *как в воду канул — 'guýa gaçan ýaly bolmak'* (как в колодец упал).

Анализ контекстов употребления показывает, что такие единицы можно разделить на две группы:

а) совпадающие по значению: *как две капли воды — 'iki damja suw ýaly'* (как две части одного яблока); *кожа до кости — 'deriden süňke çenli'* (как веточка);
б) различающиеся объемом значения. Русский фразеологизм *бить* (*класть*) *поклоны* имеет два значения: 1. «кланяться во время молитвы»; 2. «низко кланяться, проявляя уважение к важной персоне». Ему соответствует туркменский фразеологизм *namazda mañlaýyňy ýere bermek*, который буквально переводится: *во время намаза лоб на место положить*. Он используется только в значении «кланяться во время молитвы».

Безэквивалентные фразеологизмы, отражая национально-культурную специфику, не имеют аналогичной переводной единицы. Например, русский фразеологизм *игра не стоит свеч,* основанный на традиции играть в карты при свечах и имеющий значение «дело, которое не принесёт удачи»[5], в туркменском языке переводится описательно и сопровождается комментарием.

В переводческой практике выделяют четыре основных способа представления образной фразеологии в художественном тексте.

1. Первый тип соответствий возможен при наличии фразеологических эквивалентов. Их использование в переводе сохраняет весь комплекс значений исходной фразеологической единицы[6]. В анализируемом нами материале таких случаев нашлось немного.
2. При отсутствии полного эквивалента переводчики используют близкие по значению фразеологизмы, раскрывающие смысл контекста. Ср.: *быть на седьмом небе — 'ýedinji asmanda uçmak'* (на седьмом небе летать); *витать в облаках — 'bulutlarda uçmak'* (летать в небе); *бок о бок — 'я име ян'* (близко, рядом*); не робкого десятка — 'gorkaklardan däl'* (не трус); *бить баклуши — 'bikar gezmek'* (бездельничать).

Использование таких соответствий обеспечивает адекватность восприятия художественного текста. Сложность представляет лишь передача в переводе коннотативной и стилистической окраски фразеологизма.

3. Прием калькирования используется в том случае, если образность перевода легко воспринимается читателем. Анализ собранных нами примеров показывает, что при переводе с русского языка на туркменский этот прием используется достаточно часто. Например: *говорить в лицо — 'ýüzine aýtmak'* (сказать в лицо); *чист как стеклышко — 'aýna ýaly dury'* (чист как стекло); *вокруг да около — 'daş töwerege aýlanmak'* (вокруг да около); *идти своей дорогой — 'öz ýoluňdan gitmek'* (идти своей дорогой); *не верить своим глазам — 'öz gözüne ynanmazlek'* (своим глазам не верить); *захватывает дух — 'demim tutulýar'* (захватывает дух).

Этот прием имеет свои достоинства, позволяя сохранить образность фразеологической единицы. Сложность возникает лишь тогда, когда переведенный микротекст утрачивает коннотации, присущие ему в языке оригинала[7].

4. Описательный прием используют для передачи основного значения фразеологической единицы, без учета ее образности[8]: *не поминайте лихом — 'ýaman niýet bilen ýada salmaweriň'* (*не думайте обо мне плохо*); *какая муха тебя укусила — 'saňa nädow çaldy'* (*что случилось с тобой*); *за словом в карман не лезет — 'aýtjagy dilinde'* (*болтать языком*); *задирать нос — 'tumşugyňy ýokary tutmak'* (*идти мордой вверх*); *от зари до зари — 'ertirden agşama çenli'* (*с утра до вечера*); *не находить себе места — 'bir ýerde durup bilmezlik'* (*на одном месте не можешь стоять*); *принимать за чистую монету — 'hakykatdyr öýtmek'* (думаешь, это правда); *стать на ноги –' aýaga galmak'* (стать здоровым); *держать камень за пазухой — 'birinden ar alajak bolup ýörmek'* (он пытается отомстить).

Сопоставление фразеологических единиц даёт возможность раскрыть для обучающихся специфику фразеологизмов русского и туркменского языков, обеспечить точность перевода, верное понимание этих языковых единиц в тексте. Немаловажное значение при этом имеют переводные словари[9], а также словари с культурологическим комментарием[10]. Именно такой подход формирует прочные знания и устойчивые речевые навыки употребления этих единиц в общении на русском языке и адекватного восприятия художественного произведения.

Собранные нами фразеологизмы, содержащиеся в произведениях А. П. Чехова, были распределены по тематическим группам, которые объединяются в три больших раздела: эмоции человека, свойства и качества человека, характеристика явлений и ситуаций. Данная класси-

фикация необходима иностранному обучающемуся, так как знание того, к какому тематическому разряду относится та или иная фразеологическая единица, помогает найти возможный эквивалент. Особого комментария требуют такие фразеологические единицы, которые фиксируют факты национальной истории (*потемкинские деревни; как Мамай прошел; как швед под Полтавой; казанская сирота*) и культуры: традиции (*просить руки; ударить по рукам;, на бобах разводить*), факты быта (*поддавать жару; пристал как банный лист; челом бить; пускать пыль в глаза*), бытовые предметы (*лаптем щи хлебать; не у шубы рукава; не лыком шиты; шапками закидать; бесструнная балалайка; садиться не в свои сани; дым коромыслом*), единицы измерения (*косая сажень в плечах; мерить версты; мерить на один аршин; гроша медного не стоит; за длинным рублем; дрожать над каждой копейкой; почем фунт лиха* (*фунт изюма*)*; пропасть ни за грош*), постройки и их детали (*выносить сор из избы; вылететь в трубу; наводить тень на плетень; чучело гороховое*), связь с религией (*наобум Лазаря; отдать Богу душу; подводить под монастырь; одним миром мазаны; бояться как черт ладана; дышать на ладан; бес попутал; с кем-либо не детей крестить; черт ногу сломит; чем бог послал; у черта на куличках; белого света не видеть; до морковкина заговенья; звонить во все колокола*), еда (*как кур во щи; первый блин комом; калачом не заманишь; заварить кашу; проще пареной репы; хуже горькой редьки; тертый калач; смазать пятки салом*).

Методическая работа с фразеологией, отраженной в художественном произведении, заключается в толковании значения, анализе специфики включения в текст. Желаемым приемом объяснения значения является поиск смыслового эквивалента в родном языке и сравнение внутренней формы и образности сопоставляемых единиц. При отсутствии эквивалентов рекомендуется использование ситуативной или изобразительной наглядности. Для закрепления этого материала желательно выполнить такие упражнения:

1. Прокомментировать происхождение фразеологической единицы.
2. Сопоставить значение фразеологизма и свободного сочетания.
3. Подобрать синонимы (*бежать сломя голову* = бежать очень быстро).
4. Предложить заменить слово или сочетание фразеологизмом, которые даны в словах для справок (замолчать = *прикусить язык*).
5. Определить значение фразеологизма по контексту (*Говорили один на один*).
6. Вставить в предложение походящий по смыслу фразеологизм (Он знает свой город очень хорошо = Он знает свой город *как свои пять пальцев*).
7. Для проверки запоминания можно предложить задание: вставить недостающий фрагмент фразеологизма (Денег мало, *кот* …).
8. Для проверки качества усвоения предлагается составить ситуации, диалоги, рассказы, в которых можно использовать данный фразеологизм.
9. Если есть возможность, сравнить контексты употребления данных единиц в русском и переводном тексте.

Сопоставительный анализ фразеологизмов, изучение особенностей их употребления обеспечивает иностранным обучающимся правильное понимание внутренней формы и значения фразеологической единицы, способствует адекватному восприятию смысла художественного текста, увеличивает объем лингвистических знаний и формирует представление о языке как о хранителе и трансляторе культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Абдурахманова М. А.* Семантические отношения фразеологизмов в русском и туркменском языках. Ашхабад, 1971. 140 с.

[2] *Атабаева Т. В.* Национально-культурная специфика русских и туркменских фразеологизмов с компонентом-зоонимом: дипломная работа. Минск: Белорусский государственный университет, 2017. 51 с.

[3] *Шанский Н. М., Быстрова Е. А., Джумагельдыева Б.* Краткий русско-туркменский фразеологический словарь. Ашхабад: Магарыф, 1981. 135 с.

[4] *Эгембергенова С. К.* Сопоставительный анализ фразеологических единиц, выражающих состояние человека в русском и туркменском языках: выпускная квалификационная работа. СПб.: Российский государственный гидрометеорологический ун-т, 2018. 63 с.

[5] Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. М.: Словари 21 века, 2017. 784 с.

[6] *Авербух К. Я., Карпова О. М.* Лексические и фразеологические аспекты перевода. М.: Академия, 2009. 176 с.

[7] *Абдурахманова М. А.* Указ. соч.

[8] *Авербух К. Я., Карпова О. М.* Указ. соч.

[9] *Таганов Т. Т.* Туркмен дилиним фразеологик созлуги. Ашхабад, 1978. 241 с.; *Шанский Н. М., Быстрова Е. А., Джумагельдыева Б.* Указ. соч.

[10] Большой фразеологический словарь русского языка…

Miluk, N. M.; Hasanov, P. B.

Kuban State University, Russia

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS AS A PRINCIPLE OF ETHNO-ORIENTED APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the problems of teaching Russian phraseological units to foreign students. The authors consider the ways of translation of Russian idioms in fiction. It is recommended to apply a comparative analysis when teaching Russian to students from Turkmenistan.

Keywords: a phraseological unit; equivalence; phraseological correspondence; ways of translation; calque; descriptive translation.

Михеева Любовь Николаевна

Ивановский государственный химико-технологический университет, Россия

mikhejeva@mail.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается актуальная проблема формирования поликультурной среды как определенного типа образовательного пространства международно ориентированного вуза. Анализируются разные аспекты данного вопроса и предлагается комплексный лингвокультурный подход к обучению русскому языку иностранных студентов. На материале разнообразной учебной и внеаудиторной работы рассматриваются пути решения поставленной задачи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингвокультурный подход.

Развитие международной деятельности современного вуза напрямую связано с формированием поликультурной среды как определенного типа образовательного пространства, которое характеризуется «этническим, культурным, религиозным многообразием, является определенной формой и продуктом деятельности людей различных культур и влияет на развитие личности, принадлежащей к этой среде»[1], то есть субъекта образования. В этой ситуации обучение иностранных граждан в российском вузе не может сводиться только к формированию специальных компетенций, а преподавание русского языка как иностранного ограничиваться сугубо языковой подготовкой, тем более профессионально ориентированной. Не умаляя значения формирования коммуникативно-речевых умений иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере как современной тенденции в области, хотелось бы подчеркнуть важность комплексного подхода к преподаванию дисциплины «Русский язык как иностранный», которая раскрывает лингвокультурный потенциал русского языка и определяет его место в образовательном и воспитательном процессе вуза.

На практических занятиях по русскому языку как иностранному формируется целый комплекс разнообразных практических умений и навыков, связанных с реальными потребностями студентов, обучающихся в наших вузах на чужом для них языке. Знание иностранцами национально-культурных реалий страны, особенностей социального и речевого поведения носителей русского языка (обычаи, этикет, социальные стереотипы), а также умение пользоваться этими знаниями в процессе общения ведут к формированию социокультурной компетенции, необходимой для успешной адаптации к условиям жизни в незнакомой стране, обеспечивают полноценное существование иностранцев в неродной для них культурно-языковой среде.

Межкультурное образование — это «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур»[2]. Соответственно, в процессе межкультурного общения языковых личностей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам, неизбежно возникает немало проблем именно лингвокультурологического свойства, связанных с актуализацией взаимосвязи и взаимодействия контактирующих языков и культур.

В связи с этим, осуществляя языковую и коммуникативную подготовку иностранных студентов, готовя их к общению с представителями изучаемого языка, необходимо формировать ценностные ориентации личности студента и соответствующие компетенции в социокультурной сфере: национальные исторические и культурные реалии России выступают здесь основой для формирования лингвострановедческой и лингвокультуроведческой компетенции учащихся, служит раскрытию особенностей русской ментальности, находящей непосредственное отражение в языке. На занятиях по русскому языку и во внеучебное время через этот вид образовательной деятельности в сознании иностранных граждан формируется позитивный образ России, складывается уважительное отношение к ее истории, культуре, традициям.

В целом можно сказать, что с помощью русского языка решается широкий круг задач разной направленности: обучающие, просветительские, коммуникативные, социокультурные, адаптационные, морально-этические и т. д. Являясь органичной частью учебного процесса, её непосредственным продолжением, каждодневная воспитательная работа выступает, с одной стороны, средством повышения эффективности обучения русскому языку и совершенствования языковой подготовки студентов, а с другой — способствует их культурному развитию, ускоряет процесс социализации.

Воспитательная работа на кафедре русского языка Ивановского государственного химико-технологического университета (ИГХТУ) строится по принципу проектной, носит системный характер и осуществляется в рамках конкретных направлений деятельности: информационно-просветительского, социально-адаптационного, гражданско-патриотического, лингвокультурного, волонтерского т. д. Каждое внеаудиторное мероприятие носит не просто развлекательный, но познавательный, обучающий, а также воспитательный характер; ему предшествует большая подготовительная языковая работа с последующим контролем усвоения полученных знаний и развитием речевых навыков студентов.

В процессе формирования социо- и лингвокультурной компетенций иностранцев большое место отводится русским национальным праздникам. На уроках ведется поэтапная работа с национально-культурным

компонентом значений языковых единиц всех уровней, прежде всего лексики, фразеологии, афористики, с привлечением различных по своему жанру, составу и направлению учебных материалов (литературных, изобразительных и музыкальных). Задача познакомить иностранных студентов, в частности, с историей театра и театральными традициями как частью русской культуры, решается на тематических занятиях «В гостях у сказки — в гостях у русского языка», на которых иностранные студенты в игровой форме знакомятся с текстами сказок, новыми русскими словами, народными традициями. Проводится обширная лингвокультурологическая работа, по завершении которой студенты посещают кукольный театр. В процессе тесного сотрудничества с театром родился новый проект «Сказка в гости к вам...»: иностранные студенты сами разучивали и рассказывали в различных аудиториях русские народные сказки. Эта творческая работа помогла иностранным студентам не только приобщиться к миру русской сказки, кукольного театра, но и глубже изучить русский язык и народную культуру.

Международный День толерантности под девизом «Мы разные — мы вместе» приводится как интернациональный праздник, объединяющий российских и иностранных участников вокруг общей идеи уважения к другим народам, к их национальному своеобразию. Работа студентов в интернациональных группах способствует формированию мультиязыковой и поликультурной среды в вузе, усиливает стремление к изучению русского языка как инструмента межкультурной коммуникации.

Идеи интернационализма никогда не исключали наличия патриотических чувств и устремлений. Циклы уроков «Памятные даты России», регулярные вечера памяти и славы «Вместе до конца», посвященные Дню Победы, особенно близки *представителям бывших советских республик, чьи родственники воевали плечом к плечу против общего врага.* А встречи иностранных студентов с ветеранами войны в Афганистане способствовали более глубокому пониманию миролюбивого характера русского человека, его стремления помочь всем, кто нуждается в поддержке. Так осуществляется двусторонний (интернационально-патриотический) воспитательный процесс и реализуется комплексный, лингвокультурный подход к нему.

На такого рода мероприятиях формируется, как это называют специалисты, «межкультурная восприимчивость» — «комплекс личностных качеств, который объединяет такие свойства личности, как стремление к познанию нового, способность сопереживать, человеческую открытость в ситуации межкультурного взаимодействии, когда участник такого взаимодействия осознает и учитывает различия между коммуникантами, демонстрируя это при выборе коммуникативных стратегий и форм коммуникации»«[3]. Развитие этих качеств вылилось в желание иностранных студентов помогать пожилым и малообеспеченным жите-

лям г. Иванова, стать волонтерами в период пандемии: студенты закупали продукты, лекарства, доставляли покупки по адресам, оказывали психологическую поддержку оказавшимся в трудной жизненной ситуации людям. Такой порыв иностранных студентов говорит о воспитанных в них чувствах эмпатии, солидарности и поддержки, которые не зависят от национальной принадлежности человека. В условиях глобализации и интернационализации образования проблема развития такой «межкультурной восприимчивости» в студенческой среде представляется чрезвычайно актуальной.

Поддержание интереса студентов к разным языкам и культурам, стимулирование их готовности к межкультурному диалогу успешно реализуются во время ежегодного празднования Международного Дня родного языка (21 февраля), где «смешение», взаимодействие и взаимопроникновение языков и культур не просто сближают их носителей, но помогают формировать у студентов вуза толерантное сознание и поведение, что особенно актуально в полиэтнической среде современного вуза. Такие мероприятия объединяют российских и иностранных студентов в общем стремлении беречь родной язык и родную речь как великое достояние нации. Эти интеграционные процессы, в свою очередь, ведут к формированию у студентов установок на интернационализм и толерантность, а в итоге — к построению коммуникативного бесконфликтного дискурса в студенческой среде.

Деятельность Клуба любителей русского языка «О русском по-русски» при кафедре, с одной стороны, направлена на помощь иностранным студентам в преодолении языкового барьера при общении на русском языке, в выстраивании позитивных взаимоотношений с представителями русской и других культур, в проявлении совместной творческой активности и поддержании мотивации академической успеваемости студентов. С другой стороны, студенты не просто приобщаются к иной, «чужой» для них культуре, но и проявляют уважение к ней.

Работая над формированием поликультурного образовательного пространства вуза и города, кафедра совместно с членами Клуба организует фестивали национальных культур: празднование Дней Туркменистана, Кыргызстана, Таджикистана, Узбекистана, Анголы, Китая и др., в которых участвуют российские и иностранные студенты вузов города. Важно отметить, что всех участников мероприятий неизменно объединяет русский язык, на котором ведется рассказ, диалог, осуществляется живое общение студентов из разных стран — при всем звучащем языковом многообразии именно русский язык является связующим звеном этой культурно-языковой палитры, обеспечивая интеграцию студентов в мультикультурное пространство вуза.

Таким образом, через учебный процесс, в ходе изучения иностранными студентами русского языка и знакомства с Россией, русской историей

и культурой, а также на воспитательных лингвокультурных мероприятиях, совместных для российских и иностранных студентов, решаются важнейшие задачи в области русского языка и национальной политики нашего государства, как внутренней, так и внешней. Высокая миссия преподавателей русского языка в техническом вузе заключается в реализации мер, направленных на поддержку русского языка, на укрепление его статуса и позиций в мире, повышение роли в современном российском и международном образовательном пространстве.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Михайлова О. В.* Особенности коммуникативной компетенции студентов в поликультурной среде: автореф. дис. … канд. психол. наук / С.-Петерб. гос. ун-т. СПб., 2009. С. 12.

[2] *Фриз Ч. К.* Преподавание и изучение английского языка как иностранного // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М.: Прогресс, 1967. С. 40.

[3] *Владимирова С. С., Иванова А. П.* Культурооориентированная исследовательская деятельность в развитии межкультурной восприимчивости студентов-иностранцев // Русский язык за рубежом. 2022. № 2. С. 75.

Mikheeva, L. N.

Ivanovo State University of Chemical Technology, Russia

AN INTEGRATED APPROACH TO THE FORMATION OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL SITUATION IN A MODERN UNIVERSITY

The article deals with the actual problem of the formation of a multicultural environment as a certain type of educational space of an internationally oriented university. The different aspects of this issue are analyzed and a comprehensive, linguocultural approach to teaching Russian to foreign students is proposed. Based on the material of various educational and extracurricular work, the ways of solving the task are considered.

Keywords: Russian as a foreign language; linguocultural approach.

Михеева Юлия Александровна

Бразильская дипломатическая академия «Рио Бранко», Бразилия

yuidiomas@gmail.com

ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В БРАЗИЛИИ: ПОПУЛЯРНОСТЬ ЭЛЕМЕНТАРНОГО УРОВНЯ (ТЭУ/А1) СРЕДИ БРАЗИЛЬСКИХ ДИПЛОМАТОВ

В настоящей статье представлен обзор причин, по которым бразильские дипломаты отдают предпочтение лингводидактическому тестированию Элементарного уровня (ТЭУ/А1), а также условиям, при которых это происходит.

Ключевые слова: русский язык в Бразилии; ТРКИ; элементарный уровень; дипломатия.

Интерес к изучению русского языка в Бразилии растёт с каждым годом. Об этом свидетельствует как увеличение количества бразильцев, изучающих русский язык, так и увеличение количества самозанятых преподавателей, а также школ, в которых преподают язык. Преподавание русского языка в Бразилии имеет многолетнюю историю. В 1968 году была создана первая кафедра русского языка и литературы в Рио-де-Жанейро, а затем возникли кафедры и в других городах страны. Преподавание русского языка получило большую поддержку со стороны правительства СССР, что привело к активному развитию этой отрасли.

В Бразилии есть несколько категорий людей, которые нуждаются в знании русского языка. Первой категорией являются туристы или бизнесмены, посещающие Российскую Федерацию с туристическими или деловыми целями. Знание русского языка позволяет им лучше понимать обстановку на месте и вести переговоры без проблем.

Второй категорией являются студенты и академические сотрудники, работающие с российскими источниками или интересующиеся российской культурой. Зная русский язык, они получат доступ не только к информации на русскоязычных сайтах, но также могут читать классическую литературу в оригинале.

Третья категория — это бразильцы со славянскими корнями, а также представители смешанных семей.

Сегодня существует множество школ, университетов и курсов по обучению русскому языку в разных городах Бразилии. Некоторые из них предлагают как стационарное обучение, так и онлайн форматы занятий. Кроме того, существует практика индивидуального обучения у частных преподавателей, при этом учебный курс разрабатывается в зависимости от потребностей конкретных учеников и их целей.

На определённом этапе обучения становится очевидно, что необходим дополнительный источник мотивации, а также возможность официально подтвердить свой уровень владения русским языком и получить документ

для предоставления работодателю или непосредственно для себя, чтобы уточнить свой уровень и понимать, к чему стремиться. Отсюда возникает потребность в проведении лингводидактического тестирования.

В Бразилии тестирование по русскому языку как иностранному (ТРКИ) стало проводится только с 2018 года. «В 2018 году языковые школы “Clube Russo Priviet”, “Clube Eslavo” и “Skavushka” заинтересовались возможностью провести тестовую сессию с СПбГУ, уже проводившим ТРКИ в Буэнос- Айресе. В апреле 2018 года ЦЯТ СПбГУ провел первую тестовую сессию в Сан-Паулу и Рио-де-Жанейро, в ней участвовали 35 человек»[1].

В 2019 году к тестированию присоединились и другие школы из города Бразилиа — «Yu Idiomas» и «Ontoletras».

Остановимся более подробно на организации тестировании в городе Бразилиа — столице Бразилии. В городе — ввиду его административного предназначения — находится большое количество государственных учреждений, среди которых имеются дипломатические представительства различных государств.

Конкурс на поступление на дипломатическую службу является самым сложным, а карьера дипломата самой престижной в стране. Пройдя по конкурсу, будущие дипломаты получают ранг третьего секретаря и поступают в дипломатическую академию «Рио Бранко».

В дипломатической академии введена программа изучения шести официальных языков ООН. В эту программу входит изучение английского, испанского, китайского, арабского, французского и русского языков. Изучение английского, французского и испанского обязательно для всех студентов. Также студентов распределяют в группы арабского, китайского и русского языков, в каждую — равное количество. Таким образом, одна треть студентов изучает русский язык. После окончания академии Министерство иностранных дел Бразилии не предоставляет возможность обучаться на курсах повышения квалификации: дипломаты продолжают изучать языки частным образом.

Выбирая русский язык, студенты осознают, что вероятность достижения высокого уровня за короткий срок обучения невелика: изучение русского языка в академии длится всего 2 семестра и составляет 105 часов при нагрузке три астрономических часа в неделю. По истечении года дипломаты заканчивают изучение языка в академии.

При таком количестве часов трудно развивать вне языковой среды такие навыки, как письмо и говорение. Помимо небольшой продолжительности курса и ограниченного временного ресурса, имеется ряд других негативных факторов: существует мнение, что русский непосильно трудный; своей фонетикой и орфографией русский язык сильно отличаются от португальского языка и других языков, на которых дипломаты уже обязаны свободно общаться; русский язык флективный, для усвое-

ния лексико-грамматических структур русского языка требуется особенно много времени.

Возникает вопрос как у самих студентов, так и у преподавателя: какого уровня смогли достичь студенты и где они смогут применить полученные знания?

Перед преподавателем стоит задача не только дидактически грамотно выстроить курс для достижения максимальных результатов (преподавателю предоставляется возможность выбирать дидактические материалы согласно своему усмотрению), но и провести психологическую и мотивационную работу со студентами, настроить студентов на успех, задать положительный импульс и видимые цели, несмотря на все вышеперечисленные трудности.

Прохождение лингводидактического тестирования не является обязательным в дипломатической академии. Студенты получают баллы за каждый семестр на основании выполненных контрольных письменных работ и устного экзамена. Однако именно лингводидактическое тестирование может послужить эффективным мотивационным инструментом для более структурированного и упорядоченного изучения русского языка.

Овладение русским языком на элементарном уровне становится эффективным стимулом и достижимой целью для студентов-дипломатов. Сертификат Элементарного уровня (ТЭУ/А1) подтверждает общее владение русским языком как иностранным и свидетельствует, что кандидат способен удовлетворить элементарные коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций бытовой, социально-культурной и учебной сфер общения.

«Достижение данного уровня владения русским языком позволяет иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в минимальном наборе ситуаций. Ситуации общения на данном уровне связаны с бытовой и социально-культурной сферами. При этом набор языковых средств, обеспечивающих общение в данных сферах, строго минимизирован в соответствии с коммуникативными потребностями данного уровня»[2].

Несмотря на ограниченный объем формируемых умений и навыков, студенты учатся читать, писать и говорить, учатся общаться в разных ситуациях. После получения своего первого сертификата они с радостью продолжают изучение языка.

Студенты и дипломаты в Бразилии с большим воодушевлением стремятся сдать тест на Элементарный уровень (ТЭУ/А1). На этого имеется ряд причин:

– для бразильцев русский язык представляется чрезвычайно трудным, экзотическим и совершенно непохожим на языки романской группы, в которую входит их родной язык — португальский, поэтому для них сертификат ТЭУ/А1 является настоящей победой;

– получение сертификата по русскому языку повышает самооценку, является престижным показателем личного саморазвития, способствует самоутверждению и становится отличной базой для освоения Базового уровня (ТБУ/А2);
– возможность сдать ТРКИ в Бразилии появилась только в 2018 году, и для студентов это подтверждение того, что с ними считаются и уважают тот факт, что они стремятся к познанию такого великого языка, как русский;
– наличие сертификата Элементарного уровня (ТЭУ/А1) является для студентов позитивным стимулом к дальнейшему изучению русского языка;
– прохождение теста может послужить отправной точкой в дальнейшем изучении языка непосредственно во время командировки в Москве;
– сертификат сам по себе является прямым доказательством того, что год, проведённый в дипломатической академии, был продуктивным и успешным.

По сути, сертификат Элементарного уровня (ТЭУ/А1) не влияет прямым образом на карьерный рост студентов-дипломатов: Министерство иностранных дел не требует наличия сертификата по лингводидактическому тестированию, в силу чего снижается уровень внутреннего давления и повышается позитивное отношение к прохождению тестирования, потому что студенты делают это для своих личных целей.

Несмотря на тот факт, что наличие данного сертификата не влияет на определение страны, где будет проходить командировка дипломатов, шансы, что дипломатов, говорящих именно на русском, выберут для командировки в Москву, могут увеличиться. Пост в Москве считается престижным и даёт много возможностей при продвижении по карьерной лестнице.

По окончании дипломатической академии многие дипломаты продолжают совершенствовать свой уровень владения русским языком в частных школах или языковых центрах. В таких центрах занятия больше ориентированы на конкретных учащихся, кроме того, проводятся различные дополнительные мероприятия в виде чаепитий, разговорных клубов, кулинарных классов и так далее. Все эти мероприятия также способствуют подготовке к тестированию, помогая учащимся активизировать знания и обобщить изученный материал.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Дубинина Н. А., Ильичева И. Ю., Смирнова-Энрикес А. и др.* Тестирование по русскому языку как иностранному в Бразилии. Опыт подготовки и проведения // Тестология. Научно-практический журнал. 2019. № 1. С. 37–40

[2] Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т. Е. Владимирова и др. М.; СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.

Mikheeva, Y. A.

The Rio Branco Institute of Brazilian Diplomatic Graduate Academy, Brazil

TEST OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN BRAZIL: POPULARITY OF THE ELEMENTARY LEVEL (A1) AMONG BRAZILIAN DIPLOMATS

This article provides an overview of the reasons why Brazilian diplomats prefer linguodidactic testing of the Elementary Level (A1) and under what conditions this occurs.

Keywords: Russian in Brazil; TORFL; elementary level; diplomacy.

Нагзибекова Мехриниссо Бозоровна

Таджикский национальный университет, Таджикистан

mnagzibekova@mail.ru

Петрова Светлана Максимовна

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, Россия

metlit@mail.ru

РУССКИЙ МИР АЗИИ: ТОНКИЕ ГРАНИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НЕРУССКОЙ И ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В статье рассматриваются особенности обучения русскому языку в нерусской и иностранной аудитории, дается сравнительный анализ использования методических приёмов, средств обучения. Представлен материал сравнительного анализа общедидактических принципов методики русского языка в целом и в РКИ в частности. Современные подходы в обучении русскому языку как иностранному связаны с пониманием компетенций в контексте данной дисциплины.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного; современные подходы; технологии; компетенции.

2023 год объявлен Президентом Российской Федерации В. В. Путиным Годом русского языка в странах СНГ. Роль русского языка в современном мире трудно переоценить. Проблема продвижения русского языка за рубежом — стратегическая задача нашего государства. Многие российские вузы проводят широкую кампанию по изучению и пропаганде русского языка в странах ближнего и дальнего зарубежья. Свою солидную лепту в эту проблему вносит и Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (СВФУ), один из ведущих вузов на Дальнем Востоке. С каждым годом расширяется международная деятельность СВФУ. В разных подразделениях СВФУ обучаются студенты из стран АТР, Ближнего Востока, Африки.

В июне 2022 года в СВФУ прошел II форум «Университеты и развитие геостратегических территорий России». Темой форума стала роль университетов в обеспечении территориальной связанности России в меняющемся мире. В рамках этого форума состоялась I Международная научно-практическая конференция «Русский мир Азии», в которой приняли участие русисты из Республики Таджикистан, Кыргызской республики, Республики Казахстан, Республики Узбекистан. На конференции была поставлена задача рассмотреть перспективы продвижения русского языка в азиатских странах и развития добрососедских отношений со стратегическими партнерами, определяемыми геополитическим расположением вузов.

На этой конференции было решено продолжить сотрудничество с вузами стран ближнего зарубежья и провести «Дни русского языка СВФУ» в одной из этих республик. 10–12 апреля 2023 года на базе Таджикского национального университета Республики Таджикистан Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова провел II Международную научно-практическую конференцию «Русский мир Азии». Преподаватели СВФУ представили обширную программу докладов по актуальным проблемам современной методики обучения русскому языку в иностранной аудитории, современным технологиям обучения РКИ, авторским уникальным методикам анализа художественного текста в системе обучения русскому языку как иностранному; провели Олимпиаду по русскому языку. В работе Дней русского языка активное участие приняли учителя школ и преподаватели вузов Республики Таджикистан.

Данное мероприятие выявило многие проблемы, связанные с обучением школьников и студентов данной республики русскому языку и навело на размышления об особенностях методики преподавания русского языка как неродного и как иностранного, которые особенно ярко проявляется в национальных республиках стран ближнего зарубежья.

Современная цивилизация вступила в новую фазу своего развития, создавая новые проблемы: социальные, экономические, экологические, культурные. В эпоху проникновения Интернета во все сферы жизни невольно задаешь вопрос: «А все ли мы правильно делаем? Не слишком ли мы ударились в цифровизацию? Дистанционное обучение — это хорошо или плохо? Почему иностранцы плохо понимают русский язык? Почему их страшит русский язык? Почему им так трудно дается русская грамматика?». Ответы на эти и многие другие вопросы мы находим в работах коллег-русистов различных российских и зарубежных вузов. Исследователи пишут о современном состоянии русистики и о новых приоритетах в методике преподавания русского языка как иностранного, и справедливо указывают на важность развития современного научного мышления у обучающихся в процессе освоения учебного материала. Сегодня очень важно уметь ориентироваться в потоке цифровой информации, быстро обрабатывать нужную информацию, отсеивать ненужную и превращать её в новую технологию.

Стратегическая цель современного образования заключается в повышении доступности **качественного** образования. Реализация этой цели невозможна без модернизации институтов образования как инструмента социального развития. Эта проблема неразрывно связана с созданием современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров и предполагает инновационный характер базового образования.

Образование в России в настоящее время претерпевает качественные изменения. Это связано прежде всего с понятием *открытое образование*,

ориентированное на решение задачи «образование на всю жизнь» и реализацию принципа «образование через всю жизнь». Чтобы понять философскую основу этого постулата, необходимо понять новые тенденции развития российского образования, к которым относится *диверсификация,* т. е. создание междисциплинарных программ, введение новых направлений обучения, новых курсов, изменение процедуры набора учащихся, методов, приёмов обучения. Сегодня важно говорить об интернационализации образования, направленной на сближение национальных систем, развитие в них общих универсальных концептов и компонентов. Эта проблема связана с общим стандартом образования, обменом студентами, преподавателями, взаимным признанием дипломов и ученых степеней.

Такая форма работы уже реализуется в СВФУ. Это программа академической мобильности 2+2 филологического факультета СВФУ с Хэйлунцзянским восточным университетом (г. Харбин, КНР). Есть положительные примеры того, что китайские бакалавры продолжают обучение в магистратуре СВФУ. Совершенствование современной системы образования невозможно без решения такой важной проблемы, как *формирование педагога нового типа* — профессионала, обладающего такими качествами, как «уметь учиться», умение работать в группе, способность к решению многочисленных задач в различных ситуациях.

Стремительное развитие информационных технологий, особенно в области мультимедиа, виртуальной реальности, глобальных сетей, развитие Интернет-технологий способствует опасности попадания человека в зависимость от искусственной техносреды. Поэтому важную роль в этом плане играет информационная безопасность. Сегодня речь идет о создании новой модели обучения, которая требует рассматривать человека не только как представителя своего этноса, но как гражданина мира[1].

Сегодня очень важно понимать, что методика обучения русскому языку в нерусской и иностранной аудитории имеет свою специфику. Нужно помнить, что методика преподавания русского языка в русской аудитории — это наука о *содержании, принципах, методах и приёмах обучения* русскому языку, *о путях и условиях усвоения* учащимися знаний и навыков по русскому языку (речевых, орфографических, пунктуационных). Методика преподавания русского языка в нерусской аудитории — это *частная* методика, имеющая *свой* объект изучения, *свое* содержание, *свою* систему понятий, *свои* методы исследований. Задачи обучения русскому языку в нерусской аудитории состоят в том, чтобы помочь «овладеть русским языком как средством **коммуникации**, пробудить интерес к изучению русского языка, стремление овладеть им, выработать **прочные** *орфоэпические, орфографические и пунктуационные* **навыки**»[2].

Другую архитектонику имеет методика преподавания русского языка как иностранного. Она состоит из трех частей:

1. *Теоретическая научная* дисциплина (исследует принципы, цели, содержание обучения). РКИ тесно связан с такими научными дисциплинами, как страноведение, лингвострановедение, лингвистика, психолингвистика, лингвокультурология.
2. *Теоретическая учебная дисциплина* (организационные формы обучения, способы обучения и воспитания на базе РКИ.
3. *Практическая учебная дисциплина* (профессиональная подготовка преподавателей РКИ, овладение профессиональной компетенцией, осмысление теоретических положений и применение их на практике.

Методика преподавания РКИ — это педагогическая наука, которая исследует **закономерности** обучения РКИ, излагает **способы и методы** преподавания данного учебного предмета. Разнятся и методы методики преподавания русского языка в нерусской и иностранной аудитории: *объяснительный* в нерусской аудитории; *сознательно-практический* — в иностранной аудитории; *контрольно-проверочный* — в нерусской аудитории, *метод национально-языковой ориентации* — в иностранной аудитории. Существуют отличия и в принципах преподавания. Помимо общедидактических принципов методики преподавания русского языка (*научность, доступность, наглядность системность, адаптивность, сознательность, связь теории с практикой)*, существуют и специфические принципы, свойственные преподаванию в нерусской и в иностранной аудитории: если в нерусской аудитории важна *взаимосвязь* русского и родного языков, то в иностранной аудитории очень важен принцип *ситуативно-тематического представления* учебного материала; *принцип взаимосвязи* устной и письменной речи в нерусской аудитории сменяется в иностранной аудитории *функциональным подходом к отбору и подаче языкового материала* и т. д. Сегодня важно использовать в учебном процессе *современные* подходы к обучению РКИ, среди которых: к*ультурологический подход; коммуникативно-деятельностный подход*; *текстоориентированный подход; функциональный подход*; *компетентностный подход*. В современном обучении русскому языку иностранцев важную роль играют компетенции, среди которых выделяются: *лингвистическая компетенция; языковая компетенция; текстовая компетенция*; *культурологическая компетенция*; *лингвокультурологическая компетенция.*

Современная русистика имеет многолетние традиции теоретического и практического осмысления обучения русскому языку в нерусской/иностранной аудитории. Появились учебники по русскому языку как иностранному нового поколения[3]. Однако сегодня важно, опираясь на уже пройденное, находить более эффективные пути и формы обучения русскому языку в иностранной аудитории, таких как графико-символический анализ художественного текста в системе обучения русскому языку иностранцев[4], а также их практическое применение в профессионально-ориентированной среде[5].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Пугачев И. А.* Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2011. С. 4.

[2] *Шаклеин В. М., Рыжова Н. В.* Современные методики преподавания русского языка нерусским: учебное пособие. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2008. С. 13.

[3] *Степаненко В. А., Нахабина М. М., Кольовска Е. Г. и др.* Привет, Россия! Учебник русского языка. Элементарный уровень. М.: Кучково поле, 2020. 272 с.

[4] *Петрова С. М.* Инновационная методика: литература, семиотика, графика в системе обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. Якутск: СВФУ, 2020. 128 с.

[5] *Петрова М. Н., Умару И. С.* Актуальные проблемы профессиональной подготовки иностранных магистрантов в СВФУ // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 1 (17). С. 20–25.

Nagzibekova, M. B.

Tajik National University, Republic of Tajikistan

Petrova, S. M.

North-Eastern Federal University after M. K. Ammosov, Russia

THE RUSSIAN WORLD OF ASIA: SUBTLE FACETS OF TEACHING METHODS RUSSIAN LANGUAGE IN NON-RUSSIAN AND FOREIGN AUDIENCES

The article discusses the features of teaching the Russian language in non-Russian and foreign audiences, provides a comparative analysis of the use of teaching methods, teaching aids. The material of a comparative study of the general didactic principles of the methodology of the Russian language, in general, and in the Russian as a foreign language, in particular, is presented. Modern approaches to teaching Russian as a foreign language are related to the understanding of competencies in the context of this discipline.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language; modern approaches; technologies; competencies.

Насырова Альбина Мунировна

Международная полилингвальная школа «Бала Сити», Россия

to.albina@gmail.com

Павлова Елена Валентиновна

Центр международного сотрудничества
Министерства просвещения Российской Федерации, Россия

sunrain@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Мультилингвальное образование призвано создать условия освоения русского языка и сохранения родных языков для детей, проживающих как в России, так и за рубежом. Язык обучения и воспитания и содержание образования на дошкольном уровне являются условиями формирования национально-языковой картины мира ребенка, которая лежит в основе дальнейшей этнокультурной и национальной (общероссийской) идентификации ребенка. В статье рассмотрена лингвометодическая система обучения в мультилингвальной среде, призванная обеспечить формирование национально-языковой картины мира ребенка.

Ключевые слова: национально-языковая картина мира; мультилингвальное образование; билингвы; дети-дошкольники.

Мультилингвальное образование является необходимым условием развития ребенка, проживающего в среде, в которой функционируют два языка и более. Большая часть населения нашей планеты — билингвы. Международные языки взаимодействия становятся базовой системой коммуникации между людьми разных стран и национальностей, а их освоение в раннем детстве позволяет детям естественным способом начать понимать и говорить на них. Активизация естественных механизмов языкового развития ребенка способствует созданию у него крепкой языковой базы для дальнейшего изучения языков и формированию широкого инструментария общения (так называемых мягких навыков).

Мультилингвальное образование в России призвано создать условия освоения детьми русского языка и сохранения родных языков. Мультлингвальные образовательные модели за рубежом становятся оплотом сохранения русского языка и культуры среди детей, проживающих за пределами России. Би- и мультилингвальные модели должны содержать образовательный контент, способствующий не только освоению детьми языка и включению его в познавательные процессы, но и формированию национально-языковой картины мира ребенка. Этот мировоззренческий базис лежит в основе этнокультурной и национальной (общероссийской) идентификации ребенка. Концепция образования, включающего этно-

культурный компонент, была впервые оформлена в Российской Федерации Министерством образования и науки РФ в 2010 году и нашла свое отражение в Проекте «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации»[1]. Она предполагает создание условий воспитания и обучения ребенка, в которых у ребенка формируется представление о культуре и традициях своего народа. Данная концепция учитывала национальные (общегосударственные), национально-региональные и этнокультурные потребности населения Российской Федерации.

Положения концепции поликультурного образования являются остроактуальными и на сегодняшний день. Они представляют собой требования к любой мультилингвальной модели образования, которая реализуется, например, за рубежом и в рамках которой происходит обучение детей из России. Этнокультурный компонент мультиязычной и поликультурной программы обучения и воспитания детей призван обеспечить приобщение детей к духовному наследию и национальной культуре своего народа и в дальнейшем — возможность идентифицировать себя с конкретной этноязыковой группой, а также как представителя российской гражданской нации.

Такое содержание образования обеспечивает лингвокультурологический компонент. В основе лингвокультурологии лежит представление о связи языкового сознания с формированием национальной картины мира (связи языка и культуры), когда национальные формы бытия представлены системой языковой коммуникации и являют собой языковую картину мира народа. Последняя отражает реальность через культурную картину мира (совокупность представлений о ценностях, нормах, менталитете культуры своего народа).

Такой подход предполагает обеспеченность содержания обучения и развития ребенка средствами языка через предъявление реалий культуры и общества как ценностей бытия. Язык отражает способ восприятия и устройства мира, является способом фиксации картины мира. Представления о мире, запечатленные в значении слов и выражений, складываются в единую систему установок и взглядов, характерную для носителей данного языка и культуры. Язык становится не только средством и предметом обучения, но и выражением этнической культуры, инструментом получения знаний о ней. Язык образует сущностное ядро этнической личности, идентичность которой выражена в наличии ощущаемой совокупности этнических черт, признаков, социально-психологических характеристик, присущих конкретной этнической группе[2].

В системе мультилингвального образования на территории РФ и за рубежом, где представлены сразу несколько языков обучения, вопрос обучения русскому языку и языку этнической группы ребенка (например, татарскому) становится принципиально важным для формирования у детей национально-языковой картины мира.

Лингвокультурологический компонент обучения и развития ребенка в мультилинвагльной модели дошкольного образования обеспечивается материалом, который должен, с одной стороны, отвечать задачам формирования национально-языковой картины мира ребенка, а с другой — предъявляться ребенку в доступной для дошкольника форме.

Специфика национально-языковой картины мира народа раскрывается в таких базовых понятиях, как семья, вера, дружба, родина, любовь, которые являются базой национальных культурных ценностей[3]. Язык становится источником знаний о национальной культуре, а его лексическое богатство и эмоциональность отражают особенности этой культуры, ее духовной и бытовой составляющих.

Отбор учебного материала основывается на возможностях раскрыть ценностное содержание факта культуры через реализацию информационной, коммуникативной и эмоциональной функций языка. Коммуникативная функция позволяет взаимодействовать с другими, удовлетворять базовые и бытовые потребности. Для ее реализации лингвокультурологическое содержание будет представлено бытовой лексикой и лексикой организации общения на изучаемом языке.

Эмоциональная функция языка способствует передаче чувств, эмоций, состояний. Она является важной не только для общения и социализации ребенка, но и участвует в формировании эмоционального интеллекта ребенка, обеспечивает его эмоциональное отреагирование на события и явления. Овладевая языком, ребенок «начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры»[4].

Информационная функция языка обеспечивает формирование знаний об окружающем мире, является важнейшей для реализации познавательной деятельности и активности ребенка. Сохранение языка и формирование представлений о мире, нашедших отражение в картине мира народа ребенка, происходит через процесс познания на языке данного народа.

Лингвокультурологическое содержание обучения и развития дошкольника в мультилинвальной модели образования обеспечивает культурную трансмиссию (передача культурных ценностей, традиций и смыслов между поколениями). Традиции, содержащие представления о ценностях народа, обеспечивают непрерывность культуры. Фольклор как «комплекс словесных, словесно-музыкальных, музыкально-хореографических, игровых, драматических видов народного творчества»[5] является источником представлений о национальной культуре и неотъемлемой частью содержания обучения и образования ребенка-дошкольника. Воспитательный потенциал фольклора связан с отражением в нем логики взросления человека и наличием эмоционально-ценностных отношений к окружающему миру, которые «передаются» через ситуации «проживания», «приращивания» культурного опыта[6]. Фольклор является школой родной культуры.

Народные игры на родном языке позволяют раскрыть характерные для народа поведенческие эталоны, эмоциональные реакции на проигрываемые жизненные ситуации. Активное взаимодействие, имитация деятельности, игровой сюжет — все это мотивирует говорить на языке народа и автоматизирует речь, позволяет сделать ее эмоционально насыщенной. Игра позволяет пополнить лексический запас, познакомиться с картиной физического мира в данной культуре (название, положения предметов, расстояния, величины и меры и проч.). Игра как способ физического и когнитивного развития ребенка (в процессе игры происходит формирование мышления, восприятия, речи, памяти) позволяет реализовать творческий потенциал ребенка. Игровая деятельность позволяет обеспечить протекание фундаментальных психических процессов (речи, запоминания, мышления, восприятия и др.) на родном (русском и/ил татарском) языке и способствует формированию языковой личности ребенка, внутренний мир которой обогащен лингвистическим и культурологическим содержанием.

Использование фольклорного материала призвано воспроизвести значимую для этноса содержательную среду, заложить ценностное отношение к культуре народа. Он позволяет:

- передать характерную для народа концепцию жизни, в которой выражены нравственные эталоны и нормы поведения человека в обществе, представления о мире;
- включить ребенка в контекст духовной жизни народа;
- обеспечить освоение этнокультурной лексики;
- социализировать ребенка с учетом национальных особенностей коммуникации;
- обеспечить формирование этнических / национальных черт, позволяющих интерпретировать происходящее через национальное и семейное;
- сформировать чувство сопричастности к исторической жизни народа через проживание его культурного опыта.

Достижение цели формирования языковой личности как носителя языковой и социокультурной ментальности достигается только посредством сохранения языка народа в жизни ребенка. В условиях дошкольного образования поддержание процесса формирования языковой картины мира ребенка происходит за счет обеспечения образовательного и воспитательного процесса лингвокультурологическим содержанием.

Мультилингвальная модель образования предполагает использование языка как инструмента обучения и развития, а на уровне дошкольного образования обучение языку и на языке наиболее эффективно проходит, если обеспечена языковая среда и весь развивающий и обучающий материал представлен на языке изучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] // TEXTARCHIVE.RU. — URL: https://clck.ru/36T2GE (дата обращения: 25.04.2023).

[2] *Толстой Н. И.* Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997. С. 312.

[3] *Замалетдинов Р. Р., Сибгаева Ф. Р.* Национально-культурные концепты: учебно-методическое пособие. Казань: КФУ, 2013.

[4] *Шмелев А. Д.* Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Языки славянской культуры, 2002. С. 296.

[5] Восточнославянский фольклор. Словарь научной и народной терминологии. Минск: Навука і тэхніка, 1993. С. 378.

[6] *Федотовская В. А.* Фольклорные традиции: ценностный и педагогический потенциал // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 2. С. 105.

Nasyrova, A. M.

"Bala-City" Multilingual International Kindergarten, Russia

Pavlova, E. V.

Center for International Cooperation of the Ministry of Education of the Russian Federation, Russia

FORMATION OF A CHILD'S NATIONAL-LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD IN A MULTILINGUAL PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

The authors argue that multilingual education is designed to create conditions for mastering the Russian language and preserving their native languages for children living both in Russia and abroad. The language of teaching and the content of education at the preschool level are the conditions for the formation of a child's national-linguistic picture of the world. It underlies the further ethnocultural and national (all-Russian) identification of the child. The paper presents the linguistic and methodological system of education in a multilingual environment, designed to ensure the formation of a child's national-linguistic picture.

Keywords: national-linguistic picture of the world; multilingual education; bilinguals; preschool children.

Недосугова Анастасия Борисовна

Российский государственный гуманитарный университет, Россия

nedosugova.a@rggu.ru

О РОЛИ ПРЕДМЕТНОГО КОМПОНЕНТА КАК ОСНОВЫ ОТБОРА ТЕМАТИЧЕСКОГО МИНИМУМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ В НОВОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В статье представлен лингводидактический подход к обучению будущих иностранных специалистов юридического профиля подготовки на продвинутом этапе овладения навыками профессиональной речи. Описывается дидактическая модель обучения иностранных специалистов языку международного права, построенная с учетом предметно-содержательного компонента образовательного процесса на старших курсах программ бакалавриата по профилю «Юриспруденция».

Ключевые слова: язык специальности; профессионально ориентированное обучение; русский язык как иностранный; предметный компонент; международное право; международное частное право.

На текущем этапе мирового развития международные связи Российской Федерации выстраиваются на основе взаимодействия акторов международных отношений в изучении вопросов международной политики и права, что закономерно обусловливает острую необходимость подготовки соответствующих высококвалифицированных иностранных специалистов в российских вузах. Для выполнения этой задачи реализуется идея комплексного подхода к созданию системы профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных учащихся. Ориентиром обучения в данном случае выступает формирование и непрерывное совершенствование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных учащихся, специализирующихся в сфере юриспруденции и сопряженных с данной сферой международно-правовых дисциплин.

Изучению проблем профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) и реализации комплексного методического подхода, берущего свое начало в середине прошлого столетия, посвящено множество научных работ таких ученых, как Г. А. Битехтина, С. А. Вишнякова, Г. И. Володина, И. К. Гапочка, Е. Е. Жуковская, Г. А. Золотова, Л. П. Клобукова, А. К. Крупченко, В. Б. Куриленко, Н. М. Лариохина, Э. Н. Леонова, Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, И. А. Пугачев, Н. М. Румянцева, Н. Н. Романова, Т. В. Самосенкова, Л. В. Фарисенкова, В. И. Шаклеин, А. Н. Щукин

и многих других. Интерес исследователей, методистов и преподавателей РКИ обращен к проблемам обучения профессиональному общению учащихся гуманитарного, естественнонаучного, медико-биологического, инженерно-технического и других профилей. Одновременно с этим остается актуальной и является своевременной концепция системы обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся конкретных специальностей в рамках гуманитарного профиля, в нашем случае — юридического профиля подготовки.

Одной из составляющих ***коммуникативной компетенции*** (КК) является ***предметная компетенция*** (ПК), под которой на основе анализа научных работ в области теории и методики преподавания иностранных языков и РКИ мы понимаем ориентацию в содержательном, денотативном плане высказывания. Для целей нашего анализа важной является актуальная профессионально значимая тематика, которая в соответствии с ФГОС ВО — бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция[1] предусмотрена учебными программами специальных дисциплин, входящих в базовую часть Блока 1 программ бакалавриата данного профиля подготовки. Согласно вышеуказанному Стандарту наряду с такими дисциплинами, как «Конституционное право», «Административное право», «Гражданское право», «Гражданский процесс», «Арбитражный процесс», «Трудовое право», «Уголовное право» и др., обязательными для изучения дисциплинами являются «Международное право» и «Международное частное право», что приобретает особое значение в нынешних социокультурных реалиях.

Изучение международного права и его отраслей (экономического, космического, морского, экологического, дипломатического и консульского, гуманитарного и др.) требует от учащихся значительных базовых знаний других правовых дисциплин, в связи с чем дисциплины «Международное право» и «Международное частное право», как правило, включены в учебные планы III–IV курсов бакалавриата (V–VII семестры) и реализуются в течение 2–4 модулей (одного или двух семестров). Бесспорно, при подготовке иностранных специалистов в российских вузах данные дисциплины являются одними из важнейших и нуждаются в поддержке со стороны участников образовательного процесса — специалистов в области преподавания русского языка как иностранного, т. к. тематический (информативный) минимум является важным компонентом содержания обучения иностранных учащихся. На базе учебных программ профильных дисциплин «Международное право» и «Международное частное право» в Юридическом институте РУДН совместно со специалистами Дипломатической академии МИД России был разработан курс «Профессиональная речь: международное право», куда вошли важнейшие, основополагающие темы вышеназванных дисциплин. Данный курс соотносится с содержанием предметного

компонента коммуникативной компетенции инофонов юридического профиля подготовки в учебной сфере их деятельности.

Цель курса — способствовать овладению нормами русской профессиональной речи и развитию навыков монологического высказывания (в устной и письменной форме) на материале текстов по международно-правовым наукам. В основу построения курса положены тематически подобранные тексты из учебников по международному праву А. Х. Абашидзе, Е. М. Абайдельдинова[2], С. А. Егорова[3], и международному частному праву Г. К. Дмитриевой[4], И. В. Гетьман-Павловой[5], М. М. Богуславского[6]. В курс входят актуальные темы, которые базируются на следующих текстах:

1. Субъекты международного права.
2. К вопросу о понятии субъектов международного права.
3. Нормы международного права.
4. Принципы международного права.
5. Понятие и становление международного экономического права.
6. О принципах международного экономического права.
7. Регулирование сотрудничества в области международных экономических отношений.
8. Содержание международного частного права.
9. Положение иностранных граждан в государстве.
10. Семейное право.
11. Наследственное право.
12. Международные договоры о взаимной правовой помощи по гражданским и уголовным делам.
13. Теории соотношения международного и внутригосударственного права.

На основе отобранных текстов разработана система специальных языковых, речевых и условно-речевых упражнений, способствующих развитию навыков профессионального общения на русском языке и овладению языком специальности. В системе заданий выделяются предтекстовые и послетекстовые упражнения. Овладение нормами научной профессиональной речи в международно-правовой сфере вызывает необходимость активизации специальной лексики и терминологии, усвоения определенных словосочетаний и конструкций. Решению этих задач подчинена система лексико-грамматических упражнений, предполагающих работу над глагольным управлением, устойчивыми словосочетаниями, над сочетаемостью слов, словообразованием, конструкциями синтаксиса научной речи, структурой функционально-смысловых типов речи. Значительное внимание уделено работе над употреблением и усвоением специальных терминов, без которых невозможно эффективно изучить международно-правовые дисциплины и дать оценку текущим социально-политическим событиям в свете международного права.

Особую роль играют задания, помогающие формированию аналитического стиля когнитивного мышления, необходимого для правильного восприятия и продуцирования профессиональной речи: задания,

направленные на выработку умения восстановить содержание прочитанного текста на основе логического умозаключения; задания, помогающие выработать навыки выделения основных смысловых частей текста; задания, способствующие формированию навыков комментирования текста, и другие.

Данный курс прошел апробацию на базе кафедры русского языка Юридического института РУДН и кафедры русского и других славянских языков Дипломатической академии МИД России в течение 2016–2021 гг. Положительный итог апробирования был подтвержден успешными результатами иностранных учащихся на экзаменах по дисциплинам «Международное право» и «Международное частное право». В апробировании принимали участие 48 иностранных учащихся, из них 87% получили положительные оценки C(4) — B(5), 4% — A(5+), 7% — D(3+) и 2% — E (3).

В настоящее время все опробованные материалы курса представлены в одноименном Учебном пособии по русскому языку как иностранному «Профессиональная речь: международное право», вышедшем в серии «Русский язык для дипломатов» в 2019 и 2021 гг. (2-е изд.)[7].

В заключение необходимо отметить, что при обучении в российских вузах иностранных учащихся русскому языку как средству получения специальности и как средству профессионального общения будущего юриста необходимо учитывать не только освоение ими профессиональных компетенций, получаемых в ходе образовательного процесса, но и запросы мирового сообщества и вызовы времени, в связи с чем изучение языка международного права и международного частного права становится сегодня наиболее востребованным, принципиально важным, а следовательно, приоритетным для учащихся III–IV курсов бакалавриата по профилю подготовки «Юриспруденция».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция: приказ Мин-ва науки и высшего образования Российской Федерации от 13.08.2020 № 1011. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. [М., 2022]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009070039?index=6&rangeSize=1 (дата обращения: 11.05.2022).

[2] Международное право. Общая часть: учебник / отв. ред. А. Х. Абашидзе, Е. М. Абайдельдинов. Воронеж: Наука-Юнипресс, 2013. 650 с.

[3] Международное право: учебник / отв. ред. С. А. Егоров. М.: Статут, 2016. 848 с.

[4] Международное частное право: учебник / отв. ред. Г. К. Дмитриева. М., 2020. 690 с.

[5] *Гетьман-Павлова И. В.* Международное частное право: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2020. 416 с.

[6] *Богуславский М. М.* Международное частное право: учебник. М.: Норма, 2009. 703 с.

[7] *Недосугова А. Б., Недосугова Т. А.* Профессиональная речь: международное право: учебное пособие по русскому языку как иностранному. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2021. 192 с.

Nedosugova, A. B.

Russian State University for the Humanities, Russia

ON THE ROLE OF THE SUBJECT COMPONENT AS THE BASE FOR THE SELECTION OF THE THEMATIC MINIMUM WHEN TEACHING FOREIGN STUDENTS THE JURIDICAL TRAINING PROFILE IN A NEW SOCIO-CULTURAL REALITY

The article presents a linguodidactic approach to teaching future foreign specialists in the juridical profile of training at the advanced stage of mastering the skills of professional speech. The didactic model of teaching foreign specialists the language of international law is described, which was built taking into account the substantive component of the educational process in the senior courses of undergraduate programs in the profile of "Jurisprudence."

Keywords: language of a specialization; professional oriented teaching; Russian as a foreign language; subject component; International Law; Private International Law.

Некрасова Людмила Николаевна,
Норейко Лариса Николаевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

carinjo@mail.ru; nor-larisa@yandex.ru

ПИСЬМО КАК КОМПОНЕНТ СЕРТИФИКАЦИОННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РКИ: СОДЕРЖАНИЕ ЗАДАНИЙ И ПРОБЛЕМА СООТВЕТСТВИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ПОТРЕБНОСТЯМ ТЕСТИРУЕМЫХ (УРОВЕНЬ В2)

В работе анализируется проблема актуальности существующих заданий субтеста «Письмо» уровня В2 с точки зрения их соответствия коммуникативным потребностям современных пользователей РКИ. Отмечается, что ряд заданий являются однотипными либо к настоящему времени утратили актуальность. Предлагаются новые жанры и мотивирующие стимулы для создания письменного текста.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; сертификационное тестирование; субтест «Письмо»; коммуникативные потребности; интенция.

Среди всех составляющих сертификационного экзамена субтест «Письмо» занимает особое положение, так как требует специальной подготовки и способности излагать свои мысли структурированно, содержательно, ясно. Стоит отметить, что Второй сертификационный уровень предполагает иное качество владения иностранным языком в отличие от предыдущих уровней. Если уровни А1–В1 представляют собой репродуктивную речь в рамках выученных речевых моделей, ситуаций и тем, то второй уровень требует коммуникативной мобильности, стилистической дифференциации речи, способности переноса известного навыка в новые ситуации общения, переработки информации. Данные навыки особенно востребованы при выполнении субтестов, проверяющих продуктивные виды речи, — письма и говорения. Иногда возникает вопрос, насколько актуально письмо как вид речевой деятельности на современном этапе развития средств коммуникации. Несмотря на то что сфера письменной речи в последние годы сокращается, многие жанры письма остаются востребованными и содержательно значимыми в практике общения. Проблема заключается в том, насколько актуальными и мотивирующими являются для современных пользователей РКИ задания, представленные в типовых тестах. Отрадно, что эта проблема становится предметом обсуждения. Многие методисты отмечают необходимость корректировки существующих заданий по содержанию, объему и форме предъявления. Так, например, Н. А. Дубинина и И. Ю. Ильичева обращают внимание на неактуальность некоторых заданий субтеста «Письмо» на высоких уровнях владения РКИ, их несоответствие со-

временному этапу развития коммуникации и потребностям различных групп пользователей РКИ[1]. В работе Л. Г. Беликовой, И. Н. Ерофеевой и П. Ю. Игнатьевой характеризуются особенности современных молодых пользователей языка. Авторы подчеркивают, что особенности мышления современного поколения заставляют пересматривать программы обучения и содержание тестовых заданий[2]. Полностью разделяя мнение коллег о необходимости оптимизации тестов, мы хотели бы предложить возможные варианты актуализации тестовых заданий.

Методические документы системы тестирования предполагают разнообразие жанровых форм, поэтому задания можно адаптировать к меняющейся реальности. В субтесте «Письмо» типового теста уровня В2 кандидатам предлагаются три задания: дружеское письмо-рекомендация на основе рекламной информации, официально-деловое письмо и письмо-характеристика личных и деловых качеств человека[3]. Однако стандарт задает более широкие рамки письменных жанров. В издании «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень» (далее Стандарт) указано, что иностранец, претендующий на владение русским языком в рамках данного уровня, должен уметь:

– «репродуцировать письменный и аудиотексты, демонстрируя умение выделять основную информацию, производить компрессию путем исключения второстепенной информации;
– продуцировать письменный текст, относящийся к официально-деловой сфере общения (заявление, объяснительная записка, доверенность, рекомендация и т. д.);
– осуществлять дистантное письменное общение, вести записи на основе увиденного и прочитанного с элементами количественной и качественной характеристики, оценки, с использованием типизированных композиционных компонентов (введение, развертывание темы, заключение)»[4].

Задание 1 — написание рекомендации другу на основе предъявленных текстов — предполагает широкий круг возможностей для реализации. Тестируемому может быть предложено порекомендовать формы обучения, способы проведения досуга, маршрут для путешествия и т. д. Это задание может быть востребовано и в наши дни.

Мы хотели бы внести предложения по актуализации второго и третьего заданий. Задание 2 предполагает составление делового письма. Не все жанры деловой переписки, обозначенные в Стандарте, востребованы инофонами. Мы предлагаем дополнить этот ряд заданием, требующим развитых презентационных навыков, — написанием мотивационного письма. Под мотивационным письмом мы понимаем представление кандидатом своих личных и профессиональных качеств с целью получения желаемой работы или возможности обучения.

В качестве образца приводим формулировку подобного задания:

«Вы прочитали объявление о вакансии переводчика в фирме ABC. Напишите письмо на имя менеджера по персоналу Ивановой Анны Петровны. В письме укажите:

– причину вашего интереса к этой вакансии;

– ваш опыт работы;
– ваши личные и профессиональные качества и достижения.
Объем текста: 70–100 слов».

Почему мы предлагаем именно эту форму письма? Стандартные деловые письма, такие как заявления, объяснительные записки и т. п., чаще всего пишутся по шаблону, не предполагающему использование индивидуальных речевых средств. Мотивационное письмо, являясь одним из жанров делового общения, в то же время предполагает большую свободу в выборе средств выражения. С этой точки зрения задание считаем более валидным, так оно позволяет точнее оценить уровень коммуникативной компетенции тестируемого.

Когда мы формулируем требования к деловому письму, возникает вопрос о реквизитах. Обязательно ли указывать в таком письме реквизиты, и если да, то какие именно? Существующие пособия по подготовке к сдаче теста уровня В2 были ориентированы на бумажную переписку и давали перечень необходимых в деловом письме реквизитов. Так, в пособии «Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному» подробно описано, где и в какой форме в официальном письме должно быть указание на адресата, где — название организации, где указывается адрес и т. д.[5] Но современная деловая переписка в основном ведется посредством электронных писем, не предполагающих наличие реквизитов. Вопрос о том, включает ли параметр оценки «Композиционная структура и форма» наличие в письме реквизитов, остается дискуссионным.

В типовом тесте в задании 3 предлагается написать письмо-характеристику и оценить личные и деловые качества. Таким образом, задания, представленные в типовом тесте, во многом повторяют друг друга. Во всех трех требуется написать письмо, дружеское либо деловое. В этой части мы предлагаем обратиться к другому жанру — написать личное мнение в форме комментария по проблеме, представленной в блоге. Приведем пример подобного задания.

Задание 3.

Вы прочитали мнение блогера об изменении роли семьи. Напишите комментарий к тексту.

Жизнь соло

Большинство из нас с детства убеждены, что взрослому человеку необходимо создать семью: жениться и выйти замуж, завести детей. Почему? Никто особо не задумывается об этом. Просто так принято.

В современных городских условиях, где муж и жена оба занимаются интеллектуальным трудом, традиционная модель семьи явно устарела. Представления о том, что муж должен содержать семью, а женщина должна дома вести хозяйство, выглядят довольно странно.

Нужна ли в современном мире такая традиционная семья? В ее классическом виде скорее нет, чем да. Многие предпочитают жить в одиночку, потому что семья становится дорогостоящим проектом. Люди не готовы делиться друг с другом материальными ресурсами, эмоциями, чувствами. Поскольку семья

перестала быть экономической единицей, современному человеку вполне комфортно жить одному. Идеальный вариант — поженились, жили до старости счастливо и в любви, воспитали детей и внуков — встречается исчезающе редко. А как вы думаете, сохранится ли традиционная семья в будущем?

Надя К.

Отметим, что текст для комментирования должен быть проблемным, затрагивающим актуальные вопросы, эмоциональным, «живым», с четко выраженной авторской позицией. Объем такого текста не должен превышать 150 слов.

Задание должно содержать перечень необходимых интенций, например:

«Напишите комментарий к тексту. В вашем комментарии:
– опишите причины, по которым люди выбирают жизнь без семьи;
– напишите, согласны ли вы с позицией автора блога и почему;
– сделайте прогноз о роли семьи в будущем.
Объем текста: 100–150 слов».

Данное задание соответствует рамкам Стандарта уровня В2, предполагающего создание записей на основе увиденного и прочитанного с элементами количественной и качественной оценки и с использованием типизированных композиционных компонентов.

Оценка такого рода текста требует внесения изменений в рейтерскую таблицу. Объектами контроля будут являться:

– умение описать объект;
– умение выразить оценку;
– умение сделать предположение.

Такой тип задания, с нашей точки зрения, соответствует требованиям Второго сертификационного уровня, который предполагает коммуникативную свободу и мобильность, в отличие от предыдущих уровней. Текст-комментарий на основе дискуссионной проблемы позволяет комплексно проверять уровень сформированности таких важных компонентов коммуникативной компетенции, как языковая, дискурсивная и социолингвистическая компетенция.

В заключение мы хотим подчеркнуть, что более актуальный стимул в заданиях продуктивного типа повышает мотивацию пишущего и качество создаваемого им текста. Такой тип заданий позволяет воссоздать аутентичную среду и реальный коммуникативный контекст общения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Дубинина Н. А., Ильичева И. Ю.* К вопросу о реновации заданий ТРКИ-II/В2, ТРКИ-III/С1, ТРКИ-IV/С2 // Тестология: сб. статей по материалам XLVII Международной филологической конференции (Санкт-Петербург, 19–28 марта 2018 г.). Казань, 2018. С. 25–30.

[2] *Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н., Игнатьева П. Ю.* Учет особенностей современного субъекта тестирования в тестах по русскому языку как иностранному (на примере субтеста «Письмо» ТРКИ-II) // Тестология. 2020. № 2 (14). С. 5–12.

[3] Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Аверьянова Г.Н. и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999. С. 20–22.

[4] Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т. А. и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999. С. 12.

[5] Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Вып. 3. Письмо: учебное пособие / под общ. ред. М. Э. Парецкой. СПб.: Златоуст; Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2009. С. 25.

Nekrasova, L. N.; Noreiko, L. N.

Lomonosov Moscow State University, Russia

WRITING AS A COMPONENT OF TORFL CERTIFICATION TESTING: THE CONTENT OF TASKS AND THE PROBLEM OF MEETING THE COMMUNICATIVE NEEDS OF THE EXAMINEES (LEVEL B2)

The article analyzes the problem of relevance of existing tasks in the “Writing” part (level B2) in terms of their compliance with the communicative needs of modern TORFL users. It is noted that a number of tasks are of the same type or have lost their relevance to date. New genres and motivating stimulus for producing written text are offered.

Keywords: Russian as a foreign language; certification testing; “Writing” subtest; communicative needs; intention.

Никитенко Екатерина Андреевна

Образовательный центр имени А. С. Пушкина, Греция

nikitenko23@yahoo.com

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЕ ОБОГАЩЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ НАШИХ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ ЗА РУБЕЖОМ

Статья посвящена методике обучения русскому языку в условиях русской школы воскресного дня в европейских странах. Рассматривается значимость культуроведческого аспекта начального межкультурного образования билингвальных детей наших соотечественников для их развития и воспитания в духе любви к русскому языку и культуре. Раскрывается цель начального межкультурного образования и предлагается модель образа личности ученика посредством описания его личностных качеств, ценностей, способностей и умений.

Ключевые слова: русский язык; билингвальные дети; начальное межкультурное образование; культуроведческое содержание.

Предметом данной статьи является теоретическое обоснование целевой и содержательной составляющей межкультурного образования детей наших соотечественников за рубежом, овладевающих русским языком в школах выходного дня в странах Европы. Мы отстаиваем ту точку зрения, что начальное межкультурное образование средствами русского языка направлено на формирование межкультурной способности билингвальных детей и призвано способствовать их социализации и воспитанию, готовить их к межкультурному общению[1]. Такое образование призвано способствовать осознанию детьми ценности русского языка и культуры через осознание ценностей другого языка и другой культуры. Чтобы межкультурное взаимодействие было успешным, участникам нужны как речевые умения (говорить, слушать, читать и писать), так и умение интерпретировать и понимать свою социальную принадлежность и взаимоотношения между людьми.

Проведенный нами анализ образовательной ситуации в зарубежных школах русского языка, вкупе с анализом исследований применительно к начальному языковому образованию, позволяет предложить свое видение образа младшего школьника-билингва, овладевающего русским языком вне России в условиях начального межкультурного образования.

Следует отметить, что ориентация на категорию «личность» является характерной чертой современной методической науки, в которой в качестве цели языкового образования выдвигается «языковая личность с ценностным взглядом на русский язык»[2] и «личность лингвокультурная»[3]. Теоретические данные, полученные нами в результате проведенного исследования, позволяют утверждать, что основу такого портрета-образа двуязычного ученика составляют его:

1) личностные качества и нравственные ценности, необходимые для межкультурного общения с представителями культуры народа страны проживания;
2) опыт межкультурного общения (дома, в школе выходного дня, в школе страны проживания);
3) знания и умения, обеспечивающие овладение фактами русской культуры и культуры народа страны проживания;
4) способность к общению на русском языке, которая получает свою актуализацию в языковых навыках (грамматических, лексических, фонетических) и речевых умениях аудирования, говорения, чтения и письма.

При этом мы исходим из обоснованного нами положения о том, что проектируемый нами образ отражает четыре ипостаси-характеристики ученика, который является личностью нравственной, социальной, культурной и творческой[4]. Рассмотрим выделенные характеристики применительно к социокультурному портрету личности двуязычного ребенка, изучающего русский язык в условиях русских школ выходного дня. Считаем это важным, поскольку, во-первых, именно личность двуязычного ученика в совокупности его качеств и способностей мы рассматриваем в качестве цели и результата освоения содержания начального межкультурного образования, во-вторых, искомый портрет послужит нам ценностным ориентиром для выделения культуроведческого ядра содержания начального межкультурного образования.

Для этого сделаем попытку выделить те качества и умения ученика-билингва, которые необходимы ему и для успешной социализации в стране проживания, и для успешного межкультурного общения. Предлагаемая нами модель отражает четыре доминантных характеристики ученика, который является личностью нравственной, социальной, культурной и творческой. Рассмотрим в первом приближении выделенные характеристики.

Лингвокультурная личность ученика-билингва с ценностным взглядом на русский язык и культуру:

1) личность *нравственная*, которая проявляется в таких ценностях и качествах, как гордость за Россию и ее культуру, семейные ценности, ценность русского языка и ценность языка страны проживания, культурные ценности народа страны проживания;
2) личность *социальная,* которая проявляется в таких качествах и умениях, которые важны для его естественного вхождения в сообщество группы (в детском саду, на игровой площадке), класса, школы в стране проживания и активное участие в социальной жизни этого сообщества: ответственность, трудолюбие, стремление к взаимопониманию, созиданию (а не к разрушению); способность к сопереживанию и готовность поддержать и помочь; уважение иного мнения с известной долей критичности; стремление к согласию при разрешении социальных конфликтов;
3) личность *культурная,* которая проявляется в таких умениях и качествах, как интерес к иной культуре и желание ее узнавать, умение культуроведческой наблюдательности (например, «как в нашей семье и как в семье сверстника-представителя культуры народа страны проживания»), умение находить общее в родной и иной культуре; умение находить общее в русском языке и в языке страны проживания, владение правилами речевой культуры;

4) личность *творческая,* которая проявляется в следующих качествах и умениях: желание сделать и узнать новое о русском языке и русской культуре (нарисовать путешествие своей мечты и рассказать о своей мечте как сверстнику-носителю русского языка, так и сверстнику-носителю языка страны проживания), желание открывать секреты-правила русского языка и языка страны проживания; желание создания своего, а не подражание другому (в различных видах деятельности: познавательной, речевой, игровой и др.); стремление к речетворчеству в общении на русском языке.

Как видно из представленного выше портрета-образа билингвального ученика младшего школьного возраста, все четыре ипостаси-характеристики его личности — нравственная, социальная, культурная, творческая — суть его характеристики как личности лингвокультурной с ценностным взглядом на русский язык и культуру.

Значимость спроектированного нами социолингвокультурного портрета — идеального образа личности состоит в том, что он позволяет нам представить, какими мы хотим видеть наших юных двуязычных соотечественников, овладевающих русским языком в процессе начального межкультурного образования. Полагаем, что еще более значимо то, что ориентация на категорию «лингвокультурная личность с ценностным взглядом на русский язык и культуру» позволяет нам отдать приоритет социальным, воспитательно-развивающим и культуроведческим целям[5], что предполагает смещение фокуса с прагматических целей на развивающие, воспитательные и учебно-культуроведческие, то есть смещение целевого фокуса с коммуникативной компетенции на межкультурную способность. Такое смещение фокуса усиливает значимость развивающего, когнитивного аспекта как в технологии обучения русскому языку, так и для формирования социальных и нравственных качеств билингвальных детей.

Развитие способности к межкультурному общению обеспечивается, как показано в наших работах, культуроведческим содержанием начального межкультурного образования средствами РЯкС[6]. Базируясь на общепринятой концепции содержания в методической науке (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. Д. Дейкина, М. Р. Львов) и культуроведческих воззрениях на языковое образование (Л. Н. Новикова, В. В. Сафонова, Л. А. Ходякова), мы выделяем в культуроведческом содержании предметный, процессуальный и эмоционально-ценностный аспекты.

Предметный аспект характеризуется, прежде всего, сферами, темами и межкультурными ситуациями общения. При этом ключевую роль в формировании умений иноязычного общения, включая культуроведческие умения, играют именно ситуации, отбор которых осуществляется в рамках определенных сфер и тем общения. Мы разделяем трактовку межкультурной ситуации, предложенной А. Л. Бердичевским, который справедливо полагает, что такая ситуация отражает определенную сферу жизни российских сверстников через призму впечатлений путешествующей по России греческой / венгерской семьи российских сооте-

чественников, прибывших погостить на родину из-за рубежа к своим родственникам. Такого рода ситуации позволяют не просто познакомить билингвальных детей в русской школе выходного дня с жизнью их российских сверстников, но обеспечить основу для сравнения, сопоставления двух культур — народа России и народа страны проживания и, что немаловажно, основу для социализации. Именно межкультурные ситуации в предлагаемой трактовке отражают культурные сходства и различия, неучет последних при этом приводит к непониманию и даже к конфликтам разного рода.

Ядро предметного аспекта составляют тексты и задания, актуализирующие их содержание в воспитательном и познавательном плане. Текст в методической науке всегда рассматривался как основная единица содержания обучения, что объясняется трактовкой процессов речевосприятия и речепорождения как текстовой деятельности (П. Я. Гальперин, Н. Д. Зарубина, О. И. Москальская, Г. В. Колшанский и др.). Текст как единица культуры находит отражение в понятиях «прецедентный текст» и «культуроведческий текст». Следуя Л. Н. Новиковой, мы полагаем, что для реализации целей начального межкультурного образования необходимо включить в культуроведческое содержание образования прецедентные и культуроведческие тексты. Следующий значимый компонент предметного аспекта культуроведческого содержания составляет *культуроведческое знание*, в которое мы включаем знание безэквивалентной лексики, отражающей реалии культуры России, знание культурных концептов и невербальных артефактов культуры России и страны проживания. *Культурные концепты* являются значимой единицей, которую мы включаем вслед за Л. И. Новиковой в культуроведческое содержание межкультурного начального языкового образования, руководствуясь доказанным в лингвистике положением о том, что слово и концепт являются единицами культуры (Ю. С. Степанов, И. А. Стернин и др.). Наряду с рассмотренными категориями (*тема, текст, ситуация*), в культуроведческое содержание мы включаем и отдельные важнейшие невербальные артефакты культуры — мельчайшие составляющие культуры, возникающие в ходе преобразования окружающей действительности. К артефактам относят не только материальные объекты, но и воображаемые артефакты, выступающие в роли посредников взаимодействия людей с социокультурной средой и друг с другом.

Билингвальный ученик, овладевающий русским языком, соприкасается с огромным социокультурным потенциалом, который несет русская культура, — с культуроведческими и лингвокультуроведческими знаниями, в состав которых мы включаем фоновые знания и знание культурных реалий России и страны проживания.

Изучение указанных работ Л. И. Новиковой, С. И. Манджиевой, В. В. Сафоновой позволило нам определить в первом приближении про-

цессуальный компонент культуроведческого содержания межкультурного образования, куда включена совокупность культуроведчески-маркированных навыков разного уровня и умений (культуроведческих, лингвокультуроведческих), значимых для овладения русским языком как семейным применительно к младшему школьному возрасту. Выделенные нами навыки и умения «оживляют» предметный аспект и обеспечивают его «распредмечивание» — это будет темой нашей следующей статьи.

Культуроведческое содержание нельзя признать целостным без аксиологической составляющей, что подтверждено исследованиями известных ученых-методистов А. Д. Дейкиной, Н. Д. Гальсковой и В. В. Сафоновой, поэтому мы выделяем в содержании образования *эмоционально-ценностный аспект* и включаем в этот аспект нравственные и культурные ценности и отношение детей к этим ценностям. Нравственные ценности регулируют отношения в рамках таких сфер, как «человек — общество» и «человек — духовный мир», и включают значимые для человека нравственные понятия, идеалы, а также нормы общения и поведения в обществе. Система ценностей связана с внутренним духовным миром человека, что проявляется и в его деятельности, и в его позиции, и в оценке окружающего мира. Ценности ориентированы на культуру, которая сама является ценностью для человека. Таким образом, ценности — это наше отношение к вещам, предметам, явлениям, сугубо человеческое измерение и оценка их.

Мы убеждены, что процесс начального межкультурного языкового образования следует сделать ценностно ориентированным на постижение русской культуры. Ребенок, переживая эмоционально тот или иной факт культуры, познает его, постигает его суть и значение, делает ценности культуры своей личной ценностью. Нравственные ценности (семья, добро, дружба, любовь, милосердие) — это ценности, обретение которых позволяет детям делать правильный моральный выбор между тем, что «хорошо» и что «плохо», они служат основой для развития нравственной ориентации в ситуациях межкультурного общения и нравственной способности к добродетельным поступкам. Культурные ценности — это явления культуры, ценные для народа России, и явления культуры, ценные для народа страны проживания наших юных соотечественников. Мы также включаем в культуроведческое содержание эмпатию — способность билингвального ученика к восприимчивости, готовности видеть свое, иное (чужое) и общее при «встрече двух культур». В этой связи представляется важным развивать у детей и способность представлять культуру России своим сверстникам в стране проживания.

В заключение отметим, что представленные в статье целевые и содержательные составляющие начального межкультурного образования обогащают понимание данного феномена применительно к билингвальным детям наших соотечественников, обучающихся в русской школе

выходного дня, и делают возможным построение модели культуроведческого содержания начального межкультурного образования средствами русского языка как семейного.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бердичевский А. Л., Никитенко З. Н., Хамраева Е. А.* Методика преподавания русского языка детям-билингвам: методическое пособие для учителей билингвальных школ. М.: Билингва, 2019. 216 с.

[2] *Дейкина А. Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. 212 с.

[3] *Гальскова Н. Д.* «Образ лингвокультурного человека» как стратегический ориентир языкового поликультурного образования // Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения: коллективная монография по материалам Международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения-XX», посвященного 70-летию д-ра пед. наук, профессора Н. В. Барышникова. 11–12 апреля 2018 г. Пятигорск: ПГУ, 2018. С. 221–227.

[4] *Никитенко Е. А.* О специфике обучения двуязычных детей русскому языку как семейному в странах Европы (на примере Греции) // Наука и школа. 2016. № 4. С. 50–58; *Никитенко З. Н., Никитенко Е. А.* Проектирование учебника русского языка для билингвальных детей наших соотечественников за рубежом // Вестник МГУ. 19 серия. 2018. № 1. С. 117–125.

[5] *Сафонова В. В.* Детское культуроведение как неотъемлемая часть современного начального языкового образования в России // Иностранные языки в школе. 2017. № 12. С. 2–16.

[6] *Никитенко З. Н., Никитенко Е. А.* Указ. соч. С. 122–123; *Сафонова В. В.* Указ. соч. С. 14–15.

Nikitenko, Z. N.

Pushkin Edu-Center, Greece

CULTURAL ENRICHMENT OF THE LINGUISTIC INTERCULTURAL EDUCATION OF OUR COMPATRIOTS' CHILDREN ABROAD

The article is devoted to the methodology of teaching Russian as a family language in the conditions of the Russian Sunday school in European countries. The importance of the cultural aspect of the primary intercultural education of bilingual children of our compatriots is considered in order to develop and educate them in the spirit of love for the Russian language and culture. The aim of primary intercultural education is revealed and a model of the young student's personality image is proposed by describing his personal qualities, values, abilities and skills.

Keywords: Russian as a family language; bilingual children; primary intercultural education; cultural content.

Нистор Виктория,
Игнатьева Наталья

Национальная школа языков, лингвистики и перевода (ENALLT) при Мексиканском национальном автономном университете, Мексика

victoria.nistor@enallt.unam.mx; ignatiev@unam.mx

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В МЕКСИКАНСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ АВТОНОМНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ИСТОРИЯ, АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Статья посвящена преподаванию русского языка как иностранного в Национальной школе языков, лингвистики и перевода при Мексиканском национальном автономном университете с момента создания школы и по сей день и исследованиям в области преподавания русского языка в испаноговорящей среде. В статье также представлен обзор пособий и других дидактических материалов, разработанных преподавателями отделения русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; исследования; практика; культура.

1. Немного истории.

В 1966 году в Мексиканском национальном автономном университете (МНАУ) при филологическом факультете был открыт Центр по преподаванию иностранных языков (ЦПИЯ) (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras), который предназначался для преподавания иностранных языков всем студентам университета. В самом начале центр предлагал для изучения только 6 языков (немецкий, английский, французский, итальянский, японский и русский). Постепенно ЦПИЯ рос, росло и количество иностранных языков, в настоящее время студентам предлагают 17 языков. Кроме того, в 2009 году к иностранным языкам добавился и науатл, один из языков Мексики.

Практически с самого начала преподаватели ЦПИЯ начали заниматься разработкой материалов для обучения иностранным языкам, а также другими видами научно-исследовательской деятельности, и в 1979 году открылось Отделение прикладной лингвистики. В этом же году при центре была открыта библиотека специализированной литературы по теоретической и прикладной лингвистике. Значительный вклад в пополнение библиотечных фондов внес Институт русского языка им. А. С. Пушкина, который регулярно присылал нам учебники и методическую литературу на русском языке.

В центре были также открыты курсы по подготовке преподавателей иностранных языков, в том числе по специальности «учитель русского языка как иностранного» (1980 г.), и следует отметить, что несколько преподавателей, работающих на отделении русского языка, успешно закончили эти курсы. Можно упомянуть также, что в 80-х годах при ЦПИЯ была создана аспирантура по прикладной лингвистике, которую смогли

закончить некоторые преподаватели русского языка. С 1981 года в центре издается научный лингвистический журнал «Исследования по прикладной лингвистике» (Estudios de Lingüística Aplicada).

Развитие и последовательное расширение функций центра привело к тому, что в 2016 году ЦПИЯ был преобразован в школу с названием «Национальная школа языков, лингвистики и перевода» (НШЯЛП) (Escuela de Lenguas, Lingüística y Traducción), равную по статусу факультету университета — это позволило открыть две специальности высшего образования: по прикладной лингвистике и по переводу. Кроме того, школа продолжает по сей день предлагать курсы иностранных языков.

2. Русский язык в Мексиканском национальном автономном университете.

Русский язык преподавался на протяжении всех этих лет без перерыва. В настоящее время курс русского языка рассчитан на шесть семестров (17 недель по 7,5 часов в неделю каждый семестр), по окончании курса студенты достигают сертификационного уровня B1. К сожалению, у нас еще нет договора с официальным российским сертификационном центром по проведению сертификационного экзамена по русскому языку как иностранному, но мы работаем над этим и очень надеемся, что в скором будущем сможем стать сертификационном центром по РКИ.

Кроме курса по русскому языку, у студентов продвинутого уровня есть возможность записаться на курс по чтению или на разговорный курс, по окончании желающие могут сдать в нашей школе экзамен по чтению. Полученный сертификат они могут использовать как дополнительный документ для поступления в магистратуру на разных факультетах нашего университета. Иногда вместо этого курса по чтению мы даем курс разговорной речи или курс по аудированию, то есть чередуем эти курсы попеременно. Также наш коллектив постоянно ищет возможность разнообразить наши предложения и ввести новые курсы для студентов. Например, с прошлого года студенты имеют возможность записаться на практико-теоретический курс по русской фонетике: в прошлом году он был адресован студентам продвинутого уровня, а в этом году запланирован курс по русской фонетике для начинающих. Параллельно работаем над предложением гибридных и дистанционных курсов по русскому языку и таким образом надеемся расширить и разнообразить наши курсы, давая возможность большему количеству испаноговорящих студентов изучать русский язык.

Большое внимание на нашем отделении уделяется также и самостоятельному изучению русского языка студентами. Незадолго до пандемии в нашей школе была открыта секция русского языка при медиатеке, где студенты могут учить язык сами, используя разработки для самостоятельного изучения русского языка и обращаясь за помощью в случае необходимости к преподавателю-консультанту, к которому можно запи-

саться на консультации или на разговорные сеансы для начинающих. При этом важную роль в работе медиатеки играют телемосты: медиатека организует и предлагает нашим студентам базового и продвинутого уровня участие во встречах в формате телемоста с российскими студентами, которые изучают испанский язык в России. Таким образом, студенты общаются на интересные для них темы на обоих языках (русский и испанский) и преодолевают языковой барьер, что очень важно, когда контактов с языковой средой очень мало. Благодаря нашим курсам многие студенты разных факультетов университета смогли поехать на стажировку в российские вузы, владея уже определенными языковыми навыками и знаниями о русской культуре и традициях.

3. Научно-исследовательская работа отделения русского языка.

На протяжении всех лет существования отделения русского языка здесь велась непрерывная научно-исследовательская работа. Преподавателями и научными сотрудниками центра создавались и актуализировались различные дополнительные материалы для уроков, контрольных работ, экзаменов, учебные материалы на определенные сложные грамматические или лексические темы, дидактические игры, тематические словари. Программа по русскому языку постоянно актуализируется и обновляется в соответствии с новыми международными и российскими стандартами по РКИ.

Так, в 1980-е и 1990-е годы в центре огромное внимание уделялось обучению чтению: создавались пособия по обучению чтению на английском, французском, немецком и других иностранных языках, преподаватели русского отделения также разрабатывали такие пособия для изучающих русский язык. Пособие «Понимание текстов на русском языке (для студентов университета)»[1] было создано для тех, кто уже владел минимумом грамматических знаний, для того чтобы читать оригинальные русские тексты. Большое внимание обращалось, в частности, на процесс осознания тех стратегий, которые мы используем при чтении на родном языке. Другой важной задачей было развитие у студентов специфических стратегий для чтения на неродном языке — именно этому было посвящено большинство упражнений в этом пособии. Продолжением этого напрвления исследований стала разработка еще одного пособия по чтению[2]. Как и в предыдущей книге, основной упор был сделан на развитие стратегий, но в этом случае мы работали с начинающими студентами. Кроме работы над стратегиями чтения проводилась также работа по развитию лексических и грамматических стратегий и тактик. Оба пособия успешно используются как на курсах по чтению, так и в качестве дополнительного материала на общих курсах русского языка.

Другой исследовательской областью стало усвоение вторых языков и, в частности, усвоение грамматических аспектов иностранного языка. Среди этих аспектов очень важным было усвоение видов глагола в рус-

ском языке испаноговорящими студентами. Результатом исследования стала работа по сопоставительному анализу аспектуальных значений в русском и испанском языках[3], которая была продолжена аспирантами — специалистами по прикладной лингвистике[4]. Следует упомянуть отдельно еще одну интересную аспирантскую работу — это исследование отрицательных конструкций в русском языке и их усвоения испаноязычными студентами[5].

Еще одна проблема в области изучения вторых языков — это порядок слов в русском языке и трудности, с которыми встречаются студенты при интерпретации обратного порядка слов. Так, на отделении прикладной лингвистики был открыт проект «Усвоение порядка слов в русском языке испаноговорящими» (1997–1999 гг.). Этот проект имел большой успех, к нему впоследствии присоединились и исследователи других языков. По результатам этого проекта была опубликована книга, которая содержит статьи всех участников этого исследования[6].

Анализ дискурса и его прагматические аспекты — еще одно направление исследовательской деятельности на отделении[7]. Тема, над которой ведется работа в настоящее время, относится к области анализа дискурса на базе системно- функциональной лингвистики. Один из проектов по этой тематике описывает русский язык[8] и является частью международного макропроекта с участием представителей стран Европы, Азии и Латинской Америки.

Другой исследовательской темой стала работа с лексическим аспектом русского языка, в этой области был разработан и опубликован дидактический комплекс (книга + диск), поясняющий учащимся как работать со словарями русского языка[9]).

4. Научно-просветительская и культурная работа отделения.

Ещё перед пандемией в нашей школе проходили дважды Семинары повышения квалификации преподавателей РКИ и русской литературы при поддержке Россотрудничества с участием лекторов из известных российских вузов и с привлечением специалистов нашего университета, а также других образовательных учреждений Мексики (в 2017 г.) и преподавателей-русистов других стран Латинской Америки (в 2019 г.). На первый семинар к нам приезжали Т. Т. Черкашина, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и межкультурных коммуникаций Государственного университета управления, и О. В. Ветер, старший преподаватель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов. Стоит отметить, что им пришлось проводить мероприятие в тяжелых условиях одного из самых сильных за последние годы землетрясений в Мексике.

Второй семинар охватил гораздо большее число участников: кроме преподавателей-русистов Мексики, которые съехались на этот семинар

из разных городов страны, в нем приняли участие преподаватели и исследователи из других стран Латинской Америки, а также студенты, изучающие русский язык. Благодаря этому в программу семинара вошли не только темы по преподаванию языка, но и темы по русской литературе и искусствоведению. Интересной была и та часть семинара, где студенты, которые побывали в России, поделились своими впечатлениями, а также советами с теми, кто только собирался поехать туда. А из России на этот раз приехали такие ведущие специалисты, как А. Ю. Овчаренко, доктор филологических наук, доцент; В. П. Синячкин, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Российского университета дружбы народов; М. В. Алимова, кандидат филологических наук, старший преподаватель русского языка Российского университета дружбы народов, В. А. Берест, научный сотрудник государственного центра современного искусства. Участники семинара выразили огромную благодарность приехавшим специалистам, преподаватели русского языка отметили актуальность и большую пользу таких мероприятий.

Наши преподаватели каждый семестр проводят также культурно-просветительные мероприятия. Например, только в этом последнем семестре (январь — май 2023 года) проводились мероприятия, посвященные древней истории России, масленице, Дню космонавтики, дню рождению Пушкина и Дню русского языка. За все годы существования секции проводились мероприятия, посвященные также советским и русским писателям (Достоевский, Цветаева, Чуковский и др.), русским праздникам (Новый год, 8 Марта, 23 февраля, и др.), выдающимся русским женщинам, русским городам (Москва, Петербург и др.), русскому народному творчеству, прикладному искусству и т. д. Этот список можно продолжить, но остановимся на этих нескольких примерах. В этих мероприятиях активно участвуют не только преподаватели и студенты отделения русского языка, подключаются и студенты, обучающиеся по специальности «перевод», а также приглашенные специалисты из разных областей (россияне и мексиканцы). Даже во время пандемии, когда преподавали язык дистанционно, проводились дополнительные мероприятия по культуре и страноведению России, некоторые из них хранятся в записи на канале *YouTube* Национальной школы языков, лингвистики и перевода.

В завершение хочется отметить, что курсы русского языка пользуются популярностью среди студентов, так как в Мексике, в частности, в нашем университете много молодых людей, которые любят Россию и мечтают учиться в этой стране. Наша школа помогает им приблизиться к намеченной цели, учит общаться на русском языке и понимать русские традиции и культуру.

Наше отделение планирует дальнейшее укрепление связей с Российским университетом дружбы народов и с Институтом русского языка

им. А. С. Пушкина. Мы также продолжим работу над тем, чтобы наша школа стала центром сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ignatieva N.* Curso de comprensión de textos escritos en ruso para estudiantes universitarios. México: CELE/UNAM, 1992. 124 p.

[2] *Ignatieva N., Gasparian L., Majmutova S.* Empezando a leer: Libro de prelectura en ruso para principiantes. México: CELE/UNAM, 2001. 120 p.

[3] *Игнатьева Н.* Сопоставительный анализ оппозиции canté — cantaba в испанском языке и оппозиции СВ/НСВ в русском языке // Русский язык и литература в общении народов мира. М.: Русский язык, 1990. С. 123–132.

[4] *Syman T.* Procesamiento y adquisición de distinciones aspectuales verbales en ruso por hispanohablantes. Tesis de maestría. UNAM, 2013. 193 p.

[5] *Maslova P.* Procesamiento de estructuras negativas en ruso por aprendientes hispanohablantes. Tesis de maestría. UNAM, 2017. 189 p.

[6] Orden de palabras, gramática universal y adquisición de segundas lenguas / Ed. N. Ignatieva. México: UAEM-UNAM, 2012. 334 p.

[7] *Игнатьева Н.* Личные местоимения как особый вид дискурсивных маркеров в русском языке // Русский язык: Исторические судьбы и современность: Труды и материалы. II Международный конгресс исследователей русского языка. М.: МГУ, 2004. С. 185–192.

[8] *Игнатьева Н., Эрреро Ривас Э.* Вербальные процессы или глаголы «говорения» в научном дискурсе в русском языке // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. Т. 11, 2015. С. 65–70.

[9] *Valdez Ramos J., Dougar-Jabón S., Lozano (Nistor) V. et al.* Поспешишь — людей насмешишь о cómo usar el diccionario de ruso. DVD. México: CELE / UNAM, 2005; *Valdez Ramos J., Dougar-Jabón S., Lozano (Nistor) V.* Поспешить — людей насмешишь. Manual de ejercicios para el uso de diccionarios de ruso. México: CELE / UNAM, 2008. 77 p.

Nistor, V.; Ignatieva, N.

National School of Language, Linguistics and Translation /National Autonomous University of Mexico, Mexico

TEACHING RUSSIAN AT THE NATIONAL AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MEXICO: HISTORY, ACTUAL STATE AND PERSPECTIVES

The article deals with the topic of teaching Russian as a foreign language in the National School of Languages, Linguistics and Translation of the National Autonomous University of Mexico since creation of the school to this day. The article touches also the topic of research in the area of teaching Russian in a Spanish-speaking environment, it mentions the textbooks and other didactic materials developed by the Russian department teachers.

Keywords: teaching; Russian as a foreign language; research; culture.

Новикова Наталья Степановна

Российский университет дружбы народов, Россия

natalynov@yandex.ru

ГРАММАТИКА В РКИ: «ПОДВОДНЫЕ КАМНИ» И МАЛЕНЬКИЕ ХИТРОСТИ

Как показывает опыт, почти все преподаватели русского языка как иностранного сталкивались со случаями, когда студенты сразу заявляли преподавателю, что заниматься грамматикой не хотят и просят обучать их языку только путем речевой активности. Цель данной статьи — показать, как можно «обойти» некоторые «подводные камни» русской грамматики наиболее безболезненным для студентов образом.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; обучение; грамматика; начальный этап.

С появлением различных подходов к преподаванию иностранных языков[1] роль грамматики в процессе обучения остается, пожалуй, одной из самых обсуждаемых проблем. При этом существуют как диаметрально противоположные точки зрения, так и промежуточные мнения. Напомним, что сторонники грамматико-переводного, или сознательного метода считают, что иностранный язык можно изучить только через грамматику, отводя ей главную роль при обучении. Сторонники различных коммуникативных методов уверены, что при обучении иностранным языкам грамматика не нужна вообще — учащийся способен выучить язык методом неосознанного усвоения, усваивая речевые образцы, которые он может потом использовать в реальной коммуникации. Мы придерживаемся промежуточной точки зрения, признающей необходимость грамматики для обучения иностранному языку, но без «выпячивания» ее на первый план, как это происходило в советской школе. Кроме того, грамматика в курсе иностранного языка должна быть активной: как отмечал Л. В. Щерба[2], пассивная грамматика изучает элементы языка, исходя из их внешней стороны, т. е. формы, а активная грамматика учит употреблению этих форм в конкретных ситуациях общения. Именно данным подходом мы и руководствовались при создании интенсивного курса русского языка «Russian Crash Course»[3], основной задачей которого было дать иностранцам возможность как можно быстрее и эффективнее включиться в коммуникацию на русском языке при минимальном уровне владения языком, а также преодолеть барьер «чуждости» в русскоязычной среде.

Работая с группой магистрантов, обучающихся в университете по программе на английском языке, мы столкнулись с необходимостью создания для них специального интенсивного курса, который в сжатой форме, при минимуме учебных часов способен дать студентам максимум необходимых для выживания речевых навыков. Мы постарались решить данную задачу, попробовав уберечь студентов от некоторых грамматиче-

ских сложностей, временно «обойдя» их. В данной статье мы продемонстрируем, как это сделано в самом начале курса, когда возникает необходимость заучивать многочисленные модели спряжения глаголов.

Как известно, уровень знаний студента на начальном этапе обучения преподаватели-практики измеряют «в глаголах»: именно количество изученных глаголов дает четкое представление о языковой компетенции учащегося. Какова главная трудность при изучении нового глагола? Конечно, это спряжение: в русском языке достаточно большое количество моделей спряжения, не говоря уже о нерегулярных формах. И тут на помощь приходят модальные слова, такие как *можно* и *нужно*, а также глагол *хотеть*. Сочетаясь с инфинитивами глаголов (*можно заказать, нужно подписать, хочу позвонить*), они позволяют студенту практически свободно общаться в иноязычной речевой среде. Дополнив грамматическую базу студента правилом образования форм прошедшего времени, которое в русском языке достаточно просто и регулярно, мы, с одной стороны, поможем учащемуся начального этапа легко обойти «подводные камни», связанные с многообразием моделей спряжения, а с другой — дадим ему необходимый (а на начальном этапе и достаточный) инструмент для коммуникации.

Такой метод обеспечивает студенту «психологический комфорт» и не отпугивает учащегося от изучения языка, ведь запомнить инфинитивы (даже если их достаточно много) оказывается значительно легче, чем многочисленные модели спряжения. Конечно, игнорировать спряжение всех глаголов просто невозможно. Так с чего же начать? По нашему мнению, первым глаголом должен быть глагол *быть* — ввиду его высокой коммуникативной значимости. Знание форм этого глагола позволяет организовывать простые, но максимально приближенные к реальности диалоги:

1. — *Когда вы будете тут?*
   — *Я буду тут завтра утром.*
2. — *Во сколько будет встреча?*
   — *Встреча будет через 15 минут.*

Кроме того, сферу употребления данного глагола можно расширить, добавив правила его использования в контекстах типа: *Спасибо, я не буду кофе. Вы будете суп?* и т. п. Именно так сделано в нашем курсе. Заметим, что данный тип контекстов почему-то ранее никогда не давался в начальных курсах РКИ, что представляется странным, т. к. подобные фразы очень частотны в живой речи носителей языка.

Следом за глаголом *быть* вводится глагол *хотеть*. При этом в отличие от многих других курсов РКИ, глаголы *быть* и *хотеть* представлены и в форме прошедшего времени: являясь регулярной, процедура образования форм прошедшего времени не вызывает никаких затруднений у учащихся — наоборот, она радует их своей универсальностью.

А дальше начинается период «большого взрыва» — так мы окрестили для себя одновременное введение 26 глаголов, отобранных нами по принципу наибольшей частотности с точки зрения активной коммуникации. Все они вводятся в одном уроке, но только в форме инфинитива. В наш список вошли следующие глаголы:

Купить, получить, послать, сказать, заказать, написать, прочитать, подписать, позвонить, решить, посмотреть, видеть, заплатить, подумать, отменить, сделать, открыть, закрыть, спросить, попросить, ответить, взять, дать, пить, спать, забыть.

Из списка видно, что все отобранные глаголы (кроме *видеть, спать* и *пить)* — совершенного вида, ибо именно глаголы СВ сочетаются со словами *можно* и *нужно*.

Заметим, что в вышеприведенном списке глаголов присутствуют глаголы *решить, забыть* и *попросить*, которые, в свою очередь, образуют сочетания с другими глаголами из списка (*забыл позвонить, решил заказать, попросил купить* и др.), расширяя коммуникативные возможности студента, позволяя ему быстро выйти на уровень активной коммуникации в достаточно широком спектре реальных ситуаций общения, не «отрекаясь» при этом от грамматики, а просто обходя ее сложности.

В качестве примера приведем некоторые диалоги из урока 5:

1. — *Вы бы́ли в магази́не?*
   — *Да, у́тром.*
   — *Что вы купи́ли?*
   — *Я купи́л хлеб и молоко́.*
   — *А сыр?*
   — *Я забы́л купи́ть сыр.*
2. — *Я решил взять ры́бу и сала́т. А вы?*
   — *Спаси́бо, я бу́ду то́лько ко́фе.*
3. — *Извини́те, вы не да́ли сда́чу!*
   — *Пра́вда? Извини́те, пожа́луйста, я забы́л.*

В отличие от искусственных диалогов, часто встречающихся на начальном этапе (– *Что ты делаешь? — Я читаю книгу* или — *Как пишет Хуан? — Он пишет медленно*), вышеприведенные диалоги очень жизненны. При этом (и это очень важно!) студент использует не готовые шаблоны фраз (как это часто встречается при использовании исключительно коммуникативного метода), а учится сам строить необходимые ему языковые конструкции. Не будем также забывать, что все это оказывается доступно учащимся, которые находятся всего лишь на 5-м уроке курса!

Весь последующий материал курса, в том числе тема «Глаголы движения» строится на тех же принципах обеспечения учащемуся максимального комфорта при изучении тех или иных грамматических явлений.

Как показывает наш опыт работы, такая методика, соединяющая в себе грамматику в качестве «мягкой силы», направляющей учащегося на изучение языковых явлений прежде всего в целях приобретения

коммуникативных навыков, оказывается наиболее эффективной при интенсивном обучении русскому языку. Ведь именно коммуникативный подход учит студентов строить спонтанное высказывание, необходимое в конкретной ситуации общения, но при этом он отнюдь не гарантирует грамматическую правильность речи, т. е. полноценная коммуникация не может происходить при отсутствии грамматической основы. А структурно ориентированный подход, провозглашающий доминирующую роль грамматики в учебном процессе, в свою очередь, ставит в центр процесса обучения грамматические правила, но при этом учащиеся не способны спонтанно использовать иностранный язык. И только грамотное сочетание различных методик может привести нас к желаемому результату — формированию коммуникативной компетенции, позволяющей иностранцу активно общаться в иноязычной среде.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Хомский Н.* Язык и мышление. Язык и проблемы знания. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1999. 254 с.; *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. 307 с.; *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.; *Пассов Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 2010. 216 с.; *Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М.* Практическая методика обучения иностранному языку. М.: Академия, 2004. 264 с.; *Гез Н. И.* История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 256 с.; *Седова Н. А.* Основы практической педагогики. М.: Сфера, 2008. 185 с.; *Сурженко О. Ю.* Коммуникативная методика против традиционного метода обучения иностранному языку // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 160–162; *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.; *Harmer J.* How to teach English. England: Longman, 2007. 290 p.

[2] *Щерба Л. В.* О служебном и самостоятельном значении грамматики как учебного предмета // Избранные работы по русскому языку. М.: Аспект Пресс, 2007. С. 11–20.

[3] *Novikova N., Chilstrom K.* Russian Crash Course. СПб.: Златоуст, 2022. 196 с.

Novikova, N. S.

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

GRAMMAR WHEN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE: "PITFALLS" AND LITTLE TRICKS

The authors argue that, as experience shows, almost all teachers of Russian as a foreign language have encountered cases when students tell the teacher that they do not want to study grammar, and ask to teach them the language only through speech activity. The purpose of this article is to show how you can "get around" some of the "pitfalls" of Russian grammar in the most painless way for students.

Keywords: Russian as a foreign language; teaching; grammar; beginning stage.

Новикова Ульяна Викторовна

Кубанский государственный технологический университет, Россия

Uliana_novik@mail.ru

ТВОРЧЕСТВО Л. М. ПАСЕНЮКА НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением художественного текста на уроке русского языка как иностранного в техническом вузе. Автор затрагивает проблему отбора художественных текстов для чтения в иностранной аудитории; описывает опыт изучения повести Л. М. Пасенюка «Четверо на голом острове» в иностранной аудитории; обосновывает целесообразность использования регионально-значимых художественных текстов на занятиях со студентами-иностранцами в техническом вузе.

Ключевые слова: русский язык; русский язык как иностранный; Л. М. Пасенюк; текст; художественный текст; обучение чтению; лексика.

Художественный текст широко используется при обучении русскому языку как иностранному, это обязательное условие изучения языка. Но у студентов-иностранцев технических вузов на начальном этапе развитие устной и письменной речи на русском языке строится преимущественно на работе с научными текстами, относящимися к подъязыку специальности. Это соответствует главной цели обучения: овладение русским языком для успешной профессиональной коммуникации.

Научный текст является удобным учебным материалом, он хорошо структурирован, логичен, лексемы даны в их прямых значениях. Но если студенты знакомы только с научным текстом, то в дальнейшем, продолжая изучать язык, они сталкиваются с трудностями при чтении текстов художественных. Хотя именно художественный текст, в силу своих стилистических особенностей, позволяет раскрыть систему русского языка во всем ее многообразии.

Изучение художественного текста в техническом вузе на начальных этапах обучения русскому языку позволяет студентам-иностранцам выйти на совершенно новый уровень языковой компетенции. Речь идет не об объеме прочитанных произведений, а об умении интерпретировать художественный текст, находить семантические доминанты, понимать авторский замысел. Это сложная и кропотливая работа, требующая сосредоточенного внимания. Но при правильной организации занятий по развитию устной и письменной речи на базе художественных текстов уже на начальных этапах работы виден устойчивый интерес студентов к новым видам текстов и высокий интерес к изучению языка.

Основной проблемой является отбор и адаптация художественных текстов для студентов-иностранцев. В техническом вузе целесообразно

выбирать регионально-значимые (культуроведческие, лингвострановедческие) художественные тексты, которые содержат много информации об истории региона или города, обычаях, особенностях мировосприятия жителей. Литература Кубани богата такими произведениями. Продуктивнее начинать с изучения прозы, коротких рассказов или отрывков, затем постепенно переходить к поэтическим текстам. Что касается необходимости адаптации текста, то упрощение часто искажает «неповторимое своеобразие авторской манеры изложения и обедняет содержание, в результате чего снижает эстетическую и коммуникативную ценность произведения»[1].

Изучение творчества Л. М. Пасенюка на занятиях по русскому языку как иностранному в техническом вузе особенно интересно тем, что писатель имеет богатейший опыт работы в различных областях, в том числе и научно-исследовательской. Так, например, еще в послевоенные годы в составе 7-й Симферопольской ордена Красного Знамени инженерно-саперной бригады он строил объекты полигонного комплекса Капустин Яр — Байконур. Затем работал токарем на Сталинградском тракторном заводе, рыбачил на Черном и Азовском морях, копал очистные каналы на нефтепромыслах в Баку, в качестве землекопа и бетонщика строил Краснодарскую ТЭЦ и поселок. С геологами в Северной Якутии он искал алмазы. Прошел в составе экспедиций, а чаще в одиночку, всю Курильскую гряду от прилежащих к Японии мелких островков Хабомаи до примыкающего к Камчатке острова Шумшу. Спускался в кратеры многих вулканов, одним из первых проник в кальдеру вулкана Узон и Долину гейзеров. В Арктике у берегов острова Врангеля охотился с эскимосами и чукчами на моржей.

Именно Л. М. Пасенюк обнаружил в окрестностях вулкана Толбачик на волнистых лавах древние отпечатки некогда испепеленных древесных стволов, сквозные полости от них, забавные полые пеньки. Он — впервые на Камчатке — фотографировал в разные годы и неоднократно описал этот уникум природы. А на острове Беринга (Командоры), путешествуя по привычке в одиночку, обнаружил в монолите скалы широкую сквозную щель, которая стала удобной дорогой и избавила туристов и промысловиков от необходимости далеко огибать горный массив. Именем писателя назван мыс на острове Беринга[2].

Еще одна очень значимая часть биографии писателя связана с его участием в 1942 году в Сталинградской битве, Л. М. Пасенюку было тогда всего пятнадцать лет.

Творчество Л. М. Пасенюка интересно и тем, что в его произведениях всегда прослеживается стремление прийти от вымысла к реальности, к факту, к глубокому пониманию проблемы. Все его рассказы и повести пронизаны живыми наблюдениями, содержат уникальные сведения о природе.

Самые первые этапы работы с текстами несколько облегчает то, что произведения Л. М. Пасенюка издавались за рубежом на чешском, польском, эстонском и английском языках.

Попробуем рассмотреть опыт чтения повести Л. М. Пасенюка «Четверо на голом острове» в иностранной аудитории и описать некоторые приемы работы с регионально-значимым художественным текстом, результатом чтения которого в большинстве случаев становится устойчивый интерес студентов-иностранцев к России и изучению русского языка. Используем методы обобщения, сравнения, лингвокультуроведческого описания и анализа, комплексного анализа художественного текста.

Само произведение относительно небольшое, но насыщенное в смысловом отношении, яркое, живое. Широк круг затронутых проблем: мужественное преодоление трудностей, проблема выхода из кризисной ситуации, пути развития личности, взросление, любовь, взаимоотношения в трудовом коллективе и семье — все это объемно представлено в тексте, доступно для понимания студентов-иностранцев.

Повесть вызывает интерес не только тем, что имеет облегченный синтаксический строй, что дает возможность студентам уже на начальном этапе изучения языка знакомиться с отрывками из нее, но и большим количеством профессионально значимых для студентов технических специальностей лексем: терминов, географических названий, названий горных пород. В тексте даны также наименования животных, музыкальных произведений, описаны исторические события, что позволяет активно использовать при чтении аудиовизуальные материалы. Даже чтение небольшого отрывка может превратить урок русского языка как иностранного в настоящее междисциплинарное исследование.

На начальном этапе целесообразно работать только с отрывками из повести, при этом обязательно давать информацию о произведении в целом, его героях, истории создания. Особенно увлекает студентов-иностранцев возможность через текст узнавать историю России, Кубани. Выбирать отрывки для чтения можно произвольно. Рассмотрим ход работы по обучению чтению данного произведения на следующем фрагменте текста.

> *Было это давно где-то на Северном Кавказе. Взяли они с женой палатку, рюкзаки и ушли из города, в котором отдыхали у жениных родителей. Направились вверх по небольшой речке Псекупс, через редко стоящие адыгейские селения, до первой поляны на берегу, которая обоим пришлась бы по вкусу. Река текла тихо, вода была густо–зеленой, плыл по ней обильный вербный пух. Отойдя километров пятнадцать от города, остановились, энергично уничтожили обитавших близ берега серых гадюк и натянули палатку*[3].

Лексический минимум для данного отрывка (линейное расположение): *Северный Кавказ, палатка, река Псекупс, адыгейские селения, верба, энергичный, обильный, близ, серая гадюк*а. Особое внимание уделяется объяснению значения фразеологизма «прийтись (быть) по вкусу». В зависимости от уровня подготовки студентов-иностранцев можно

выделить и средства художественной выразительности, использованные в тексте. При изучении значения лексем целесообразно использовать аудиовизуальные материалы, в том числе географические карты. Для закрепления материала можно использовать творческие групповые задания, например, на построение маршрута путешествия по Кубани или России. Все это углубляет и расширяет языковую компетенцию студентов-иностранцев. Медленное чтение с постоянным комментированием значений слов — простой способ добиться хорошего понимания текста. В данном случае комментарии могут быть столь обширными, что есть необходимость в самостоятельной работе студентов-иностранцев по подготовке сообщений на заданную тему. Оттолкнувшись от незначительного по объему отрывка из повести Л. М. Пасенюка «Четверо на голом острове», мы выходим на высокий уровень понимания и обобщения при обучении чтению в иностранной аудитории.

Изучение регионально-значимого художественного текста на уроках русского языка как иностранного в техническом вузе обогащает студентов новым опытом использования системы языка, помогает лучше раскрыть особенности русского народа, укрепляет любовь к России.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рачковская А. В.* Художественный текст на занятиях по РКИ: критерии отбора и характер адаптации // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. Минск: БНТУ, 2015. С. 124.

[2] *Эрцэнгель Г.* О юном солдате [Электронный ресурс] // Федеральный научно-аналитический журнал СЕНАТОР. — URL: https://konkurs-old.senat.org/article/G_Ercengel.html?ysclid=log3qybszo196257704 (дата обращения 15.09.2023)

[3] *Пасенюк Л. М.* Четверо на голом острове. Краснодар: Кн. изд-во, 1966. 320 с.

Novikova, U. V.

Kuban State University of Technology, Russia

CREATIVITY OF L. M. PASENYUK IN THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY

The article considers issues related to the study of a literary text at the lesson of the Russian language as a foreign language at a technical university. The author touches upon the problem of selecting literary texts for reading in a foreign audience; describes the experience of studying the novel by L. M. Pasenyuk “Four on a bare island” in a foreign audience; justifies the expediency of using regionally significant literary texts for classes with foreign students at a technical university.

Keywords: Russian language; Russian language as a foreign language; L. M. Pasenyuk; text; artistic text; teaching reading; vocabulary.

Обухова Татьяна Михайловна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

t.m.obukhova@gmail.com

НОРМАТИВНОСТЬ И ВАРИАТИВНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье затрагивается проблема соотношения нормативности и вариативности в обучении РКИ. Предлагаются результаты опроса преподавателей и студентов о необходимости включения вариативности в учебные материалы. Также рассматривается связь между вариативностью, учебной автономией и современными требованиями к навыкам и набору ключевых компетенций. Делается вывод о важности трансляции идеи гибкости языковой нормы для осознанного подхода к изучению языка.

Ключевые слова: вариативность; нормативность; корпус; компетенции; автономия; РКИ.

Нормативность и вариативность языка. Предписывающая грамматика требует соблюдения определенных правил и запрещает отклонения от нормативной формы. Однако при обучении иностранному языку необходимо учитывать реальное словоупотребление, которое может отличаться от нормативного. Подобное наблюдение за языком соответствуют когнитивному подходу в обучении. Такой подход позволяет сконцентрировать внимание именно на сложных явлениях функционирования языковых средств, показывать вариативность употребления слов (напр., *лазить / лазать; лингвистические корпусы / корпуса; жду трамвай / жду трамвая*) и выбирать нужные речевые средства в соответствии с речевыми нормами и ситуациями[1]. Нормативность языка обеспечивает его стандартизацию и единообразие, вариативность же позволяет выражать мысли разными способами, адаптироваться к различным ситуациям и контекстам на разных уровнях языка. Взаимодействие этих языковых свойств обеспечивает гибкость и живость языка[2].

За и против. Существует две полярные позиции относительно предъявления вариативности: сторонники первой полагают, что говорить о вариативности предпочтительнее на продвинутом этапе обучения[3], представители второй, наоборот, считают, что о вариативности можно рассказывать на любом уровне изучения иностранного языка, включая начальный, что будет способствовать развитию языкового чутья[4].

Опрос преподавателей. Чтобы выяснить фактическое положение дел в вопросе обучения вариативности, мы провели опрос[5] среди преподава-

Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2024-0003 «Комплексное изучение когнитивно-эмоциональных и лингвистических факторов коммуникативной деятельности человека в современном образовательном контексте».

телей РКИ (18 человек) с одинаковым уровнем квалификации и опытом работы в вузе более 5 лет (табл. 1).

Таблица 1. Результаты опроса преподавателей об обучении вариативности.

Вопросы	**Результаты опроса**
Студентам стоит рассказывать о вариативности на занятиях.	да — 10 чел. (60%) скорее да — 2 чел. (10%) не знаю — 2 чел. (10%) скорее нет — 4 чел. (20%) нет — 0%
Говорить о вариативности стоит только по запросу студентов.	да — 0% скорее да — 5 чел. (28%) не знаю — 2 чел. (10%) скорее нет — 5 чел. (28%) нет — 6 чел. (33%)
Говорить о вариантах нормы можно с самого начала изучения языка.	да — 6 чел. (33, 3%) скорее да — 6 чел. (33, 3%) не знаю — 6 чел. (33, 3%) скорее нет — 0% нет — 0%
Важно донести до студентов идею о гибкости языковой нормы.	да — 10 чел. (60%) скорее да — 2 чел. (10%) не знаю — 2 чел. (10%) скорее нет — 2 чел. (10%) нет — 2 чел. (10%)
Знания о гибкости языковой нормы подготовят студентов к реальной коммуникации.	да — 12 чел. (70%) скорее да — 4 чел. (20%) не знаю — 0% скорее нет — 0% нет — 2 чел. (10%)

Полученные результаты говорят о значимости вопроса вариативности в процессе преподавания РКИ. Большинство коллег полагает, что знания о вариативности нужны при обучении РКИ, а информацию об альтернативных вариантах нормы можно предлагать на всех уровнях владения языком. При этом в комментариях к опросу педагоги отмечали, что чрезмерный фокус на разные варианты нормы может запутать студентов, особенно если они не имеют достаточного опыта и уверенности в использовании языка. С другой стороны, встретилось мнение о том, что расхождения между правилами и узусом могут служить стимулом для изучения языка более глубоко. Ещё одна важная мысль заключалась в том, что знание вариантов языковой нормы может способствовать развитию коммуникативных компетенций студентов, таких как умение адаптироваться к различным контекстам, эффективно взаимодействовать с носителями языка, проявлять гибкость и толерантность в коммуникации.

Опрос и интервью со студентами. Участниками исследования стали студенты первого курса из Китая и Кореи (всего 33 человека), будущие переводчики, изучающие курс письменной речи. Средний уровень владения русским языком — А2+/В1. Отметим, что преподаватель курса письма уделял некоторое внимание вариативности во время занятий.

В качестве инпута учащимся было предложено несколько предложений с пропусками или вопросы и варианты ответа, которые предполагали вариативность.

Приведем фрагмент:

1. Как произносится слово *здравствуйте*?
   а) здраствуйте б) здрасти
   [здрáствуй'т'э] [здрáс'т'э]

2. Этот … храм является самым посещаемым в России.
   а) буддистский б) буддийский

3. Две … коллекции фотографий Ботанического сада МГУ хранились в архиве биологического факультета.
   а) небольшие б) небольших

По задумке исследователя, студенты, используя словари, НКРЯ и любую информацию из интернета, должны были прийти к выводу о допустимости всех предложенных вариантов. Безусловно, в процессе решения подобной «головоломки» у многих возникло чувство недоумения, недоверия к электронным ресурсам, неуверенности в правильном алгоритме поиска информации и собственном чувстве языка.

После совместного обсуждения задания был проведен короткий опрос, результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты опроса студентов об изучении вариативности.

Вопросы	**Результаты опроса**
Где чаще всего вам встречаются случаи вариативности?	интернет — 80% живая речь — 10% НКРЯ — 5% другие ответы — 5%
Я замечаю вариативность в грамматике, фонетике и др.	20% ответили «да»
Говорить о вариантах нормы можно с самого начала изучения языка.	65% ответили «да»
Я считаю важным знать о вариантах нормы.	83% ответили «да»
Преподаватели должны на занятиях рассказывать про вариативность.	100% ответили «да»

Результаты опроса показали, что большинство студентов понимает важность изучения вариативности языка и хотело бы получать от преподавателей подобную информацию.

Интервью. Кроме опроса, пятеро студентов прошли короткое полуструктурированное интервью на эту же тему. Отметим несколько интересных фактов, которые удалось выяснить во время разговора. Ответы на вопрос о том, какой ресурс вызвал большее доверие у студентов во время поиска правильного варианта при выполнении задания, были ожидаемы. Трое студентов ответили, что они доверяют учебному словарю, один — НКРЯ, один — гугл-поиску. При этом недоверие к НКРЯ обусловлено сложностью индуктивного анализа поисковой выдачи. Поэтому, если есть расхождения между словарем и интернетом, студенты обычно останавливаются на словарном варианте, не продолжая поиск в НКРЯ. На вопрос о том, выделяются ли графически вариативные элементы в тетради или на планшете, только один студент ответил, что регулярно фиксирует расхождение с нормой в своем цифровом блокноте, собирая такие варианты и правила на отдельной странице, тогда как другие не считают фиксацию вариантов важной. Вероятно, большинство студентов не обращает внимание на случаи вариативности, если им об этом прямо не указывают на занятии. Вопрос о важности и пользе вариативности разделил участников исследования на два лагеря. Двое заключили, что ознакомление с вариативностью важно, хотя это усложняет процесс изучения языка и приводит к лишним ошибкам, поэтому на данном этапе они предпочли бы получать только нормативный вариант. Трое же сказали, что они хотели бы знать о вариативности больше, чтобы лучше понимать, как говорят и пишут носители языка, кроме того, отметили, что знание о вариантах нормы повышает их языковую компетенцию как переводчиков.

Методические аспекты. Полученные данные показывают, что не стоит категорически игнорировать вариативность в преподавании, поскольку это может привести к неполному пониманию языка. С другой стороны, увлеченно и часто рассказывать о ней тоже нежелательно, лучше давать комментарии, только если варианты нормы встретились в учебных материалах или студенты задали конкретный вопрос. Также можно обучать вариативности через опережение, когда преподаватель заранее сообщает студентам о том, что в языке существуют разные варианты словоупотреблений, и объясняет, почему они важны для полного понимания языка. При этом для демонстрации вариативности следует использовать разнообразный репертуар материалов и источников, например, лингвистические корпусы, словари, в которых отмечены вариативные формы, аутентичные тексты, в том числе из интернета.

Ограничения. Первым и самым существенным ограничением в исследовании являются численно небольшие выборки преподавателей и студентов. Второе ограничение — это невысокий уровень владения иностранцами русским языком, что, возможно, не позволило им выразить все мысли доступно и ясно в процессе интервью. Наконец, студенты

имели доступ только к определенному числу ресурсов для проверки корректности вариантов, а также они были стеснены во времени. В целом, хотя эти ограничения могут влиять на общность результатов и их применимость в других контекстах, они также могут послужить основой для дальнейших исследований.

Вариативность и учебная автономия. Знание вариантов нормы видится важным для формирования автономности, которая подразумевает, что учащийся самостоятельно управляет своим обучением и развивает свои навыки в области языка[6]. Изучение вариативности помогает студентам стать более гибкими и компетентными в использовании языка в различных контекстах и в соответствии с собственными потребностями.

Вариативность языка и современные компетенции. Современные требования к навыкам и набору ключевых компетенций учащихся, сформулированные в «Образовательном компасе 2030»[7], который используется в различных странах в качестве основы для разработки образовательных программ и оценки образовательных достижений учащихся, включают умение работать с различными ресурсами, быстро находить необходимую информацию, анализировать и интерпретировать данные. В этом контексте знание об альтернативной норме может стать полезным инструментом, позволяющим учитывать разнообразие языковых вариантов и выбирать наиболее подходящие среди них в зависимости от контекста и целей. Кроме того, в требованиях подчеркивается важность развития критического мышления. Одним из элементов такого развития может быть понимание различий между нормативным и вариативным использованием языка.

Выводы. Знание о вариативности языка (грамматической, фонетической, лексической и др.) и в целом трансляция идеи о гибкости языковой нормы важны по нескольким причинам. Во-первых, это поможет студентам понять, что языковая норма не является непреложной, а может меняться в зависимости от различных факторов, таких как социокультурный контекст или ситуация общения. Во-вторых, такое осознание позволит более гибко адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям. В-третьих, знание о гибкости языковой нормы активизирует различные стадии познания, включая умения наблюдать, сопоставлять, разграничивать, типизировать и классифицировать языковой материал в русле когнитивного подхода. Наконец, учет вариативности помогает развивать компетенции не только студентов, но и преподавателей.

Заключение. Знание о вариантах языковой нормы и понимание диалектики между нормой и её вариантами позволяет студентам осознать, что язык — это не статичный набор правил, а живая система, которая постоянно развивается и меняется. И подобный осознанный подход к изучению языка с его вариативностью является важным элементом коммуникативной компетенции. Отдельно скажем, что такой подход видится

особенно полезным при работе в области перевода, лингвистики, журналистики и других профессиональных сферах, где качественное владение языком является ключевой компетенцией.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Недосугова А. Б.* Нормативный аспект русского литературного языка в методике преподавания РКИ // Полилингвиальность и транскультурные практики. 2013. № 2. С. 68–72.

[2] *Крысин Л. П.* Вариативность нормы как естественное свойство литературного языка // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. М.: Наука, 2011. Т. 70. № 4. С. 3–8; *Дубровина С. Н.* Вариативность как универсальное свойство языка // Верхневолжский филологический вестник. 2015. № 3. С. 44–48; *Баева Е. В.* К вопросу о вариативности единиц языка // Вестник ВятГУ. 2010. № 1. С. 114–116; *Лазуткина Е. М.* Языковая система — узус — норма (об основных аспектах теории языковой нормы) // Вопросы культуры речи. Т. 11. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2012. С. 45–58.

[3] *Сапронова И., Екшембеева Л.* Преподавание русской грамматики на продвинутом этапе (методические заметки) [Электронный ресурс] // Russian Language Journal. 2020. Vol. 70. Iss. 1, Article 7. — URL: https://scholarsarchive.byu.edu/rlj/vol70/iss1/7 (дата обращения: 09.05.2023).

[4] *Гураль С. К., Митчелл Л. А.* О свойстве грамматической аутентичности речи обучаемых // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 173–181.

[5] За основу был взят опрос, представленный И. В. Соловьевой и Е. С. Ясько в докладе «Нормативность в обучении иностранному языку в вузе и универсальные компетенции» на конференции «HSE University LED conference» (8 декабря 2022 г.). См. программу конференции по адресу: https://led.hse.ru/ru/programme (дата обращения: 08.05.2023).

[6] *Аникина Ж. С.* Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в // Вестн. Том. гос. ун-та: Психология и педагогика. 2011. № 344. С. 149–152.

[7] The OECD Learning Compass 2030. [Электронный ресурс]. — URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/ (дата обращения: 08.05.2023).

Obukhova, T. M.

Lomonosov Moscow State University, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

LINGUISTIC NORM AND VARIABILITY IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the problem of the relationship between linguistic norm and variability in teaching Russian as a foreign language. The results of a survey of teachers and students on the need to include variability in educational materials are presented. The connection between variability, learner autonomy, and modern requirements for skills and competencies is also examined. The conclusion is drawn about the importance of transmitting the idea of flexibility in language norms for a conscious approach to language learning.

Keywords: variability; linguistic norm; corpora; competences; learner autonomy; Russian as a foreign language.

Оганесян Карина Амаяковна

Ереванский государственный университет, Армения

karinahov@yahoo.com

ОПОРЫ-СТИМУЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ СНЯТИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

Учебный материал по русскому языку как иностранному, дополненный таблицами, схемами и т. п., оказывает незаменимую помощь методисту. В то же время привлекательность подачи языкового материала облегчает его усвоение, вызывает интерес у учащихся, что ведет к повышению мотивационного уровня. Инфографика не может становиться темой урока, она лишь связана с ней и служит только ее визуальным дополнением. Использование опор-стимулов в процессе профессионально-ориентированного обучения способствуют интенсификации учебного процесса.

Ключевые слова: методика РКИ; инфографика; опоры-стимулы.

Современное студенчество — это представители так называемого «клипового поколения», характеризующегося новым восприятием потока поступающей информации, что обусловлено реалиями современной действительности. Ведь все цивилизованное общество XXI века метафорически можно метко охарактеризовать как «электронное».

Данная метафора красноречиво подсказывает, что на сегодняшний день мы в большинстве случаев воспринимаем окружающий нас мир посредством именно электронных средств коммуникации. Очевидно, что мозг современного индивида, пытаясь грамотно и адекватно воспринять все увеличивающийся поток разнообразной информации, в том числе и учебной, естественным образом приспосабливается фильтровать ее. Сказанное аргументированно обосновывает очевидный факт: на второй план отходит естественная потребность человека в логике, соответственно, в анализе и синтезе получаемой по электронным каналам различной информации. Поэтому преподаватели Республики Армения (РА) констатируют, что даже элементарные мыслительные операции стали формироваться у современных учащихся неудовлетворительно. И неудивительно, что при ознакомлении с обычным учебным текстом (как правило, адаптированным) на иностранном языке, который в учебниках и учебных пособиях по русскому языку для учащихся-армян, в целом, представлен практически без иллюстраций, учащиеся чувствуют сильное переутомление, а концентрация их внимания заметно снижается. Это логично ведет к снижению уровня мотивации при изучении РКИ как в школах, так и в вузах РА. Однако при этом экспериментально установлено и зафиксировано, что студенты весьма успешно усваивают учебный материал, который представлен либо непосредственно на электронных носителях, либо в виде специально составленных презентаций, таблиц или схем, видеороликов, подкастов и пр.

Современная студенческая молодежь предъявляет самые серьезные требования к учебному процессу, в том числе и к урокам иностранного языка, которые в нашей республике имеют ярко выраженную профессионально-ориентированную направленность. И это неудивительно, поскольку объемы актуальной научной информации на иностранных языках по профилю будущей специальности студентов постоянно увеличиваются, при этом традиционные, а зачастую давно устаревшие методы и приемы ее (информации) передачи, а также хранения и обработки являются совершенно неэффективными. Более того, основной объем получаемой по разным каналам информации в РА функционирует именно на русском языке. Это в значительной мере усиливает мотивационный фактор изучения РКИ. Поэтому в настоящее время студенты стремится к быстрому и эффективному овладению именно русским языком. Все это способствует появлению совершенно иных форматов, в том числе и нестандартных способов и методов обучения русскому языку как иностранному.

Не секрет, что новые информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) во многом серьезно изменяют формат традиционного, а в некоторых случаях — устаревшего образования. С их активным внедрением в образовательное пространство РА стали стираться как возрастные, так и временные, равно как и огромные пространственные барьеры, которые сильно влияли и на уровень мотивации обучения русскому языку, и на его эффективность и качество. Сейчас преподаватели-русисты РА находятся в состоянии постоянного поиска новых нестандартных инновационных методов обучения РКИ, способствующих активизации умственной деятельности студентов, превращающих их из объекта учебного процесса непосредственно в субъект, а также способствующих интеллектуализации и интенсификации учебного процесса.

В образовательном пространстве РА в последнее время как одна из инновационных технологий используется инфографика, представляющая собой как информационно-коммуникационную технологию, так и способ визуализации информации. Конечно, на первый взгляд инфографика в процессе обучения РКИ может показаться очень легкой и даже весьма примитивной технологией, а именно: нечто вроде таблиц, схем, графиков и диаграмм. Однако в реальности это не совсем так, ибо при обучении РКИ мы имеем дело с метафорическим представлением визуальной информации. При этом инфографика (т. е. опоры-стимулы) — это, в конечном итоге, графический способ преподнесения лексико-грамматического материала, а ее цель — доступно, быстро и четко представить студентам необходимую информацию о русском языке. Таким образом, инфоргафика в процессе обучения РКИ имеет несколько вполне определенных функций, а именно: эстетическую, аналитическую, информативную, адаптивную, экспрессивную, конструктивную[1].

Очевидно, что визуальная коммуникация всегда являлась актуальным фактором межличностного взаимодействия. Так называемые визуальные образы в процессе обучения русскому языку дают возможность легко передать какое-либо сообщение непосредственно с помощью небольшого количества лексических единиц, что делает учебный процесс более эффективным.

На наш взгляд, нет необходимости подробно останавливаться на вопросе важности и актуальности использования изображений в процессе обучения иностранным языкам. Однако подчеркнем, что на сегодняшний день особую ценность для интенсификации и интеллектуализации обучения РКИ представляет именно интерактивная инфографика, которая являет собой эффективное дополнение к любому лексико-грамматическому учебному контенту. В обучении РКИ элементы инфографики могут стать эффективными опорами-стимулами, которые, в конечном итоге, превратятся в весьма практичный инструмент непосредственно для визуализации лексико-грамматического и страноведческого материала, представляющего определенную сложность при беглом просмотре. Более того (что очень важно при обучении иностранным языкам), инфографикой могут легко делиться как преподаватели с обучаемыми, так и учащиеся друг с другом. Не менее актуальной является возможность «оживить» смысловые опоры с помощью интерактивности и анимации. Можно также составить специальные рабочие шаблоны.

На современном этапе опоры-стимулы активно используются в РА в процессе вузовского профессионально-ориентированного обучения РКИ. Причем эти опоры методисты-русисты включают в систему обучения русскому языку уже на уровне В1 (предполагается, что студент, поступивший на первый курс, должен иметь именно этот уровень владения русским языком), начиная с активной визуализации лексико-грамматической информации.

Заметный интерес к современной электронной инфографике в процессе обучения РКИ объясняется также «развитием человеческой деятельности, нарастанием потоков информации, для освоения которой становятся непригодными традиционные методы и средства. Для дальнейшего накопления, освоения, хранения, переработки и передачи информации необходимы новые, компактные, мобильные средства отражения объективного мира в сознании субъекта, и визуализация — одно из этих средств»[2].

Отметим, что практически все методики обучения иностранным языкам практикуют именно комплексное воздействие на все каналы получения информации, акцентируя внимание в зависимости от целей и задач урока на определенном канале. А предлагаемые опоры-стимулы, используемые на уроках русского языка, воздействует непосредственно на зрительный канал, создавая зрительный образ языкового материала.

На сегодняшний день опоры-стимулы для урока РКИ преподаватель-русист может создавать самостоятельно. В помощь методистам можно порекомендовать ряд обучающих вебинаров, направленных на формирование навыков практического использования инфографики. Предлагаются также уже готовые опоры-стимулы именно для уроков РКИ на конкретных сайтах. Интерес представляют образцы инфографики для занятий по русскому языку, разработанные специальными сервисами, причем на некоторых из них можно создать собственную инфографику[3]. Преподавателям-русистам можно рекомендовать использовать на уроках качественные мультимедийные интерактивные обучающие программы по РКИ, а также разрабатывать собственные опоры-стимулы на основе программ Piktochart, Canva Infographic Maker, Vizualize, Infogram, Venngage. Этими программами также могут воспользоваться учащиеся для разработки собственных опор-стимулов при выполнении домашней работы.

В последние годы использование опор-стимулов становится весьма популярным среди методистов-русистов. Многие преподаватели РКИ отмечают, что лексико-грамматический и страноведческий материал, который преподносится в виде инфографики, усваивается студентами лучше и быстрее. Это можно объяснить ясной и четкой структурой современных опор-стимулов, а также ограниченным и доступным объемом предъявляемой информации. Немаловажную роль при этом играет визуализация деталей, важных для изучаемого языкового материала.

Таким образом, на современном этапе эффективность использования опор-стимулов на уроках РКИ не вызывает сомнений. Мы считаем, что в постоянно пополняющемся банке учебных материалов преподавателя-русиста непременно должна найти особое место инфографика, которую следует распределить по конкретным лексико-грамматическим и страноведческим темам.

Следует непременно оговорить, что инфографика не может становиться темой урока, она лишь должна быть непосредственно связана с ней и служить только ее специальным визуальным дополнением. С помощью опор-стимулов можно эффективно представлять новый учебный материал, равно как и закреплять старый. Большое преимущество опор-стимулов на уроках РКИ заключается в том, что они могут быть использованы в работе со студентами любого уровня знаний. Также представляется актуальным, что необходимый лингвострановедческий материал, присутствующий во многих опорах-стимулах, дает возможность преподавателям РКИ успешно решать вопросы, связанные с передачей студентам необходимых фоновых знаний о России.

Согласно нашим наблюдениям, работа с опорами-стимулами на уроках помогает организовать студентов, поскольку они получают красочный слайд без труднодоступной лексики, неотработанных лек-

сико-грамматических конструкций, непонятных текстов. Это просто соответствующий изучаемой теме креолизованный текст, доступный для студентов с любым уровнем сформированности языковых и речевых умений и навыков (от А1 до С1).

Итак, опоры-стимулы, используемые на профессионально-ориентированных уроках русского языка, обладают, с точки зрения современного преподавателя-русиста, необходимыми дидактическими качествами, поскольку их легко использовать в так называемой «разношерстной» учебной группе и на различных этапах учебного процесса, варьируя при этом степень сложности изучаемого текста и, соответственно, лексико-грамматических и лексических упражнений. Таким образом, для любого учащегося открывается реальная возможность с опорой на инфографику представить преподавателю и группе, что он видит, а затем выразить свое мнение относительно содержания слайда. Как показывают результаты наших наблюдений, на уроках РКИ, которые проводятся с опорой на инфографику, практически никто из студентов не отмалчивается: работает вся учебная группа (каждый учащийся на своем уровне). Совершенно очевидно, что привлечение в процесс обучения РКИ интерактивного зрительного стимула, разработанного для активизации навыков говорения и аудирования, на деле обеспечивает реальную возможность создания «ситуации успешности», а опоры-стимулы оказывают незаменимую помощь в развитии навыков не просто говорения, но адекватного изложения увиденного/услышанного на основе имеющихся фактов с последующими самостоятельными выводами. Более того, использование инфографики заметно облегчает работу с лексическим материалом, дает студентам возможность самостоятельной семантизации новых лексических единиц. Отметим, что при разработке уроков РКИ с помощью опор-стимулов необходимо отбирать такие учебные лексико-грамматические темы, которые активно стимулируют студентов высказывать собственную точку зрения, вступать в дискуссию.

Мы считаем, что преподаватель РКИ должен обязательно использовать на уроках любые методические средства и приемы, чтобы «разговорить» студентов, таким образом спровоцировав их на коммуникацию на русском языке, а инфографика, обладающая огромным коммуникативным потенциалом, несомненно этому способствует. Она представляет собой очень интересный ресурс всевозможной информации по РКИ, который реально позволяет организовать практическую деятельность на русском языке. В ракурсе лингвострановедения инфографика обогащает социокультурную составляющую коммуникативной компетенции студентов, что на современном этапе представляется весьма актуальным.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно заключить, что для разных уровней владения языком нужны специально разработанные виды инфографики, разнообразные опоры-стимулы, а преподаватель

РКИ должен предложить адекватную систему упражнений и соответствующих заданий для максимальной интенсификации и модернизации учебного процесса.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Толстова Н. Н.* Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 4. — URL: https://moluch.ru/archive/138/38852/ (дата обращения: 18.01.2018).

[2] *Рапуто А. Г.* Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 5. С. 138.

[3] *Амлинская Ю.* Применяем инфографику на уроках русского как иностранного [Электронный ресурс] // EduNeo: [eduneo.ru]. — URL: http://www.eduneo.ru/primenyaem-infografiku-na-urokax-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (дата обращения: 19.01.2018).

Hovhannisyan, K. A.

Yerevan State University, Republic of Armenia

SUPPORTS-STIMULI AS A TOOL FOR REMOVING THE LANGUAGE BARRIER WHEN STUDYING RFL

The author argues that educational material on Russian as a foreign language, supplemented in the form of tables, diagrams, etc. provides indispensable assistance to the methodologist. At the same time, the attractiveness of the presentation of language material facilitates its assimilation, arouses interest among students, which leads to an increase in the motivational level. Infographics cannot become the topic of the lesson, it is only related to it and serves only as a visual complement to it. The use of support-stimuli in the process of professionally oriented education contributes to the intensification of the educational process.

Keywords: RFL methodology; infographics; support-stimuli.

Одинцова Ирина Владимировна

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия

odintsova.irina@gmail.com

КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНИКИ РАЗВИТИЯ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматриваются проблемы ментального лексикона в аспекте фреймового подхода. На материале омонимии и полисемии анализируются когнитивные механизмы номинативного рефрейминга (переключение с одного фрейма на другой), реслотинга (переключение с одного слота на другой в пределах одного фрейма). Когнитивные техники переключения активизируют процесс запоминания, развивают лингвистическую интуицию, что способствует формированию навыка переключения с одного языка на другой.

Ключевые слова: фрейм; когнитивная лингводидактика; рефрейминг; реслотинг; языковые шутки.

Ребенок овладевает словами и скрытыми за ними смыслами в процессе социализации. Иностранец — в процессе обучения.

Овладение иностранным языком происходит одновременно в пространстве языка и в пространстве мысли. В процессе обучения учащийся не просто запоминает новые слова, строит из слов предложения, он развивает речемышление на иностранном языке. Если незнакомое слово учащийся может посмотреть в словаре, то адекватно понять его в контексте — задача неизмеримо более сложная. «Каждый язык, — пишет П. В. Дурст-Андерсен, — по-своему устанавливает различие между структурами действительности, структурами сознания и структурами языка»[1]. Значение всякого слова в языке формируется в результате многовековой переработки речевого опыта носителей языка. Со временем слово прирастает памятью своих «окаймлений» (культурологических, прагматических, языковых) и оседает в единой сети ментального лексикона.

Слово, по выражению А. А. Залевской, — это «многомерная симультанная структура»[2]. Количество слов в языке ограничено, число же смыслов, которые они несут — безгранично. «Ни один язык, — как пишет Э. Сепир, — не был бы в состоянии выражать каждую конкретную идею самостоятельным словом или конкретным элементом. Конкретность опыта беспредельна, ресурсы же самого богатого языка строго ограничены» (цитируется по книге: В. В. Виноградов «Русский язык. Грамматическое учение о слове»)[3]. Чем богаче ментальная сеть человека, тем ярче и глубже мир, который он видит, слышит и чувствует, потому что «границы моего языка означают границы моего мира»[4].

Согласно точке зрения А. А. Залевской, ментальный лексикон может быть представлен в качестве множества «многоярусных, многократно

пересекающихся полей»[5]. Однако более популярной в когнитивистике стала фреймовая теория организации ментальных пространств и лексикона в частности. Согласно концепции М. Минского, «фрейм — это структура данных, предназначенная для представления стереотипной ситуации»[6]. Фрейм в теории М. Минского, а затем в лингвистической теории Ч. Филлмора и их последователей «представляет собой иерархически организованную структуру, в которой выделяются обязательные и факультативные компоненты. Каждый компонент онтологии открывает доступ к разным концептуальным областям, то есть открывает доступ к системе разных когнитивных контекстов. Наша задача (задача преподавателей иностранных языков) развить умение ориентироваться в этих когнитивных контекстах, видеть связи между разыми областями знаний, образов, разными ситуациями»[7].

Фреймы представляют собой рамочно организованную структуру, отражающую укорененные в сознании образцы нашего опыта и ассоциации, связанные с ним. Являясь структурой тезауруса, фреймы образуют ментальную сеть с ячейками, которые заполняются конкретным концептуальным содержанием. Вершинные (ядерные) узлы являются инвариантной частью фрейма. Они являются единицей долговременной памяти, связанной с отдельным словом, словосочетанием, текстом. Вершинные узлы конвенциональны, стабильны и устойчивы. Они содержат постоянные для определенной ситуации характеристики. Вершинные узлы открывают доступ к своим составляющим, терминалам нижнего уровня — слотам, которые заполняются при вызове фрейма. В зависимости от конкретной ситуации одни слоты эксплицируются, другие — находятся в дремлющем состоянии и актуализируются по необходимости. Каждый слот может стать именем другого фрейма. Фреймы, по меткому выражению W. Gamson, это ментальные «карты, где нанесены перекрестки, выделены значимые ориентиры и сигналы, предупреждающие об опасных участках, которые подсказывают оптимальные пути движения» (цитируется по статье Т. Белт «Политическое убеждение...»[8]). Фреймовый подход позволяет учитывать как лингвистическую, так и экстралингвистическую информацию; дает возможность связать образы сознания с дискретным пространством языка.

Как известно, знаки языка непосредственно не отражают действительность, они лишь средство ее концептуализации: «Язык состоит из результатов, за которыми для понимания вещей необходимо раскрывать созидательную работу мышления»[9]. Задачей когнитивной лингводидактики является, с одной стороны, выделение дискретных концептуальных сущностей, находящих выражение в слове, предложении, тексте, с другой — выявление операционных механизмов речемышления (интеллектуальных техник), способных оживить эти сущности в коммуникативно-прагматических целях обучения языку.

Одним из таких механизмов является номинативный рефрейминг. Под номинативным рефреймингом мы понимаем «изменение рамки», помещение слова в новый контекст, отличный от старого; переключение одного концепта, стоящего за словом, на другой; замена одного образа другим. Номинативный рефрейминг — это механизм переключения фреймов, провоцирующий игру в содержание, поскольку в обучении языку мы работаем не просто с языковыми знаками, а с теми ментальными картинками, которые стоят за словом.

Как известно, слова подразделяются на однозначные и многозначные. Однозначными являются те из них, что имеют одно лексическое значение, то есть обозначают одно явление, одну вещь, один признак и т. д. Чаще слова многозначны. Слово с прототипическим значением среди полисемичных слов является именем фрейма. Оно первым приходит на ум; является базовым для обозначения других значений, связанных по смыслу; в нем в свернутом виде отражено множество концептов, связанных друг с другом. Многозначность слов, по мнению Анны А. Зализняк «порождается актуализацией, в различных условиях, различных аспектов (семантических компонентов) значения слова»[10].

Безусловным примером рефрейминга в языке являются омонимы, омоформы, омографы (слова, не имеющие ничего общего в своих лексических значениях). В омонимах, омоформах, омографах скрыта оппозиция разных фреймов, у которых нет общих слотов. В результате омонимии происходит переключение с одного номинативного фрейма на другой. Омонимы: *очки* (стекла) — *очки* (в соревновании), *среда* (обитания) — *среда* (день недели), *дробь* (шарики для стрельбы) — *дробь* (число); омографы: ***а́тлас*** — ***атла́с***, ***бе́регу*** — ***берегу́***, ***бе́лки*** — ***белки́***; омофоны: *луг — лук, плод — плот, туш — тушь*.

Поскольку обучение языку предполагает обучение на синтаксической основе, лексическую работу с омонимами полезно проводить в контексте языковой шутки: *Разговор после бала: «Как тебе понравились туалеты?» — «Не знаю, не был»* (Д. Бутлер); *Преподаватель: «О герое романа вы рассказали достаточно. Теперь расскажите о героине». Студент оживляется: «Героин — сильная вещь. А почему вы об этом спрашиваете?»* (Из интернета); *«Где Варенник?» — «На даче» — «На какой даче?» — «На даче показаний»* (Из фильма); *Когда я хожу с мужем по магазинам и он говорит: «Я расплачусь!», мне кажется, он хочет поменять ударение...* (Из интернета).

В практике преподавания РКИ языковые шутки используются не только ради развлечения, но и с целью расширения словарного запаса учащегося, углубления его ментального лексикона, развития лингвистической интуиции, так как то, что освоено мышлением, освоено и языком. Однако, поскольку иностранец не обладает достаточными фоновыми знаниями, предварять работу над шутками следует специальной уста-

новкой («прослушайте/прочитайте шутку») и лингвострановедческим комментарием.

Если при работе с омонимами происходит переключение с одного фрейма на другой, то при работе с полисемантами — лексемами, значения которых взаимосвязаны, переключение с одного значения на другое осуществляется между слотами. По аналогии с рефреймингом этот механизм можно назвать реслотингом. Например, в Большом толковом словаре под ред. С. А. Кузнецова фиксируется 30 значений глагола *идти*: «Двигаться, передвигаться, ступая ногами. И. пешком, И. домой. *Я иду в университет*; <…> Выделяться, течь. *Из раны идёт кровь* <…>; Находить сбыт, спрос, распродаваться. *Товар идёт хорошо»*[11] и т. д. См. примеры реслотинга в языковых шутках*: «Некоторые хорошо знают материал, а некоторые плывут». — «Куда плывут?»; Прораб: «Я подам в суд. У меня все сроки горят». Полицейский: «Вот о сроках поговорим отдельно»; Задержанный: «Можно сесть?» Следователь: «Садись. Скоро ты у меня сядешь и надолго».*

«Формирование навыка переключений на основе речевых и языковых упражнений способствует развитию гибкости мышления на языке, адаптации учащегося к непрерывному потоку микроситуаций в его повседневной речевой практике, который предписывается ему в актах взаимодействия с другими»[12]. Когнитивные техники рефрейминга и реслотинга создают в обучении когнитивную напряженность, которая активизирует процесс запоминания, развивает воображение, лингвистическую интуицию, что способствует формированию навыка переключения с одного языка на другой.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Дурст-Андерсен П. В. Ментальная грамматика и лингвистические супертипы // Вопросы языкознания. 1995. № 6. С. 31.*

[2] *Залевская А. А.* Психологический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И. А. Стернина. М., 2001. С. 40.

[3] *Виноградов В. В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1986. С. 18.

[4] *Витгенштейн Л.* Философские работы. Ч. 1. М.: Гнозис, 1994. С. 56.

[5] *Залевская А. А.* Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин: КГУ, 1977. С. 73.

[6] *Минский М.* Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М.: Мир, 1978. С. 251.

[7] *Одинцова И. В.* Фреймовый подход в лингводидактике // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного. Материалы II Международной научно-практической конференции. Уфа. Уфимский юридический институт МВД России. 2016. С. 117.

[8] *Белт Т.* Политическое убеждение путем метафорического моделирования // Политическая лингвистика. Вып. 2 (22). Екатеринбург, 2007. С. 21.

[9] *Гийом Г.* Принципы теоретической лингвистики / общ. ред., послесл. и комментарии Л. М. Скрелиной. М.: Прогресс, 1992. С. 135.

[10] *Зализняк Анна А.* Многозначность в языке и способы ее представления. М.: Языки славянских культур, 2006. С. 37.

[11] Большой толковый словарь русского языка / сост., гл. *ред*. С. *А*. *Кузнецов*. СПб.: Норинт, 2000. С. 375–376.

[12] *Одинцова И. В.* Когнитивная лингводидактика как особая междисциплинарная наука // Актуальные проблемы теории и практики преподавания русского языка как иностранного в современной образовательной парадигме: коллективная монография / Е. Л. Бархударова, Д. Б. Гудков, Л. П. Клобукова и др. М.: МАКС Пресс, 2018. С. 135.

Odintsova, I. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia

COGNITIVE TECHNIQUES OF STUDENTS' MENTAL LEXICON DEVELOPMENT IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with the problems of the mental lexicon in the aspect of the frame approach. On the material of homonymy and polysemy, the cognitive mechanisms of nominative reframing (switching from one frame to another), reslotting (switching from one slot to another within one frame) are analyzed. Cognitive switching techniques activate the process of memorization, develop linguistic intuition, which contributes to the formation of the skill of switching from one language to another.

Keywords: frame; cognitive linguodidactics; reframing; reslotting; language jokes.

Омакаева Эллара Уляевна

Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова, Россия,

elomakaeva@mail.ru

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ: ЛИНВОКУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ ГОРОДСКОГО ОНОМАСТИКОНА В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена проблемному анализу современного состояния годонимической системы Элисты с выявлением системы базовых ценностей с учетом аксиологических установок и этнокультурных стереотипов, что особенно важно для правильного понимания и интерпретации названий столичных улиц. Лингвострановедение (лингвокраеведение) способствует быстрейшей аккультурации иностранных граждан. Раскрыты возможности использования годонимического материала для формирования у инофонов ономастической компетенции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингвострановедение; ономастическая компетенция; иностранная аудитория; годонимия Элисты; межкультурная коммуникация.

Повышение качества обучения иностранцев связано с формированием лингвострановедческой (лингвокраеведческой) ономастической компетенции[1], с овладением всей совокупностью знаний о стране изучаемого языка (Российская Федерация) и регионе их проживания и обучения (Республика Калмыкия), включая историю, географические и природно-климатические особенности, образ жизни, бытовой уклад, праздники и традиции русского народа и других народов, проживающих на данной территории.

Символично, что уже Первый Конгресс МАПРЯЛ более полувека назад (1969 г.) был посвящен страноведческой проблематике. И это не случайно. Эффективная межкультурная коммуникация, по словам российских лингвистов Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, предполагает «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам»[2]. Для этого необходимо не просто знать слова, уметь читать текст, но и владеть языковой картиной мира, стоящей за текстом. Обоюдное знание участниками речевого акта лингвокультурных страноведческих реалий является залогом успешного языкового общения.

Актуальность заявленной проблематики продиктована и современными тенденциями осмысления феномена так называемой «мягкой силы» (*soft power*). Насущный вопрос — формирование стратегии и тактики трансляции «мягкой силы» применительно к вузовскому образованию и науке[3].

Реализация политики «мягкой силы» связана и с задачей повышения привлекательности русского языка как иностранного в зарубежных вузах, и с популяризацией русистики как науки и как вузовского

направления подготовки. Сегодня крайне важно использовать для этого весь имеющийся потенциал вуза, в нашем случае — Калмыцкого государственного университета им. Б. Б. Городовикова (КалмГУ).

Кратко охарактеризуем в указанном ракурсе калмыцкий ландшафт высшего образования. Сегодня в КалмГУ обучаются иностранные граждане из 50 стран мира. Они до поступления в бакалавриат или в магистратуру проходят курс РКИ на факультете довузовской подготовки и обучения иностранных граждан (ФДПОИГ).

На протяжении нескольких лет осуществляется прием китайских и монгольских студентов на стажировки по русскому языку в рамках обменных программ. Это студенты Северо-Западного педагогического университета (г. Ланьчжоу, КНР), Цюнтайского педагогического института (г. Хайнань, КНР), Монгольского государственного университета (г. Улан-Батор, Монголия). До недавнего времени преподаватели ФДПОИГ ежегодно выезжали в Китай для преподавания русского языка в местных университетах. В последние три года ситуация по известным причинам изменилась: из-за ограничений стажеры из китайских вузов проходят стажировку в дистанционном формате.

В изменившихся условиях постепенно стала привычной онлайн-среда и для обучающихся, и для преподавателей. Активно используются такие сервисы, как WhatsApp, WeChat и др. На базе КалмГУ создана и функционирует дистанционная платформа rki-dis.kalmsu.ru. Учебная виртуальная среда в КалмГУ предусматривает использование в обучении интегративной мультимедийной модели, проведение онлайн-занятий с презентациями, консультаций, работы над ошибками, тестирований по пройденным темам и многое другое.

Год от года иностранный контингент обучающихся меняется. В 2022/2023 учебном году я работала в китайской, монгольской, арабо-, персо- и франкоязычной аудитории, со слушателями из Афганистана, Сирии, Ирака, Гаити, стран Африки (Гвинея, Нигерия, Чад, Камерун, Кот-д'Ивуар и др.).

На первый план выходит осмысление комплекса актуальных проблем, связанных с межкультурной коммуникацией. Центральным объектом нашего научного интереса являются годонимы, на материале которых определяется специфика реализации лингвокультурных кодов (далее — ЛК) в ономастическом пространстве региона. Мы опираемся в своих рассуждениях на лингвокультурный подход к изучению указанных объектов исследования, на идею интерпретации годонима как экспликатора ЛК. В фокусе внимания — проблема систематизации и классификации ЛК, а также вопрос о том, какое место занимает освоение ЛК в курсе РКИ.

Изучение ЛК является относительно новым направлением в русистике, но достаточно перспективным. Новизна настоящей работы детер-

минирована ракурсом исследования и привлечением к анализу нового, ранее не введенного в научный оборот годонимического материала.

Рассмотрим понятие годонима, место и роль названий линейных объектов в языковом пространстве города. В последнее десятилетие языковой облик современной Элисты привлекает все большее внимание лингвистов[4].

Язык города мы рассматриваем как проблему культуры речи, как средство формирования лингвокраеведческой компетенции у иностранных слушателей в рамках курса РКИ на довузовском этапе и у инофоновстажеров, студентов зарубежных вузов (Китай, Монголия) в вузовском обучении.

Национальный менталитет находит свое наиболее концентрированное отражение в именах собственных (онимах). Их адекватное понимание и восприятие — процесс достаточно сложный, результативность которого зависит от уровня сформированности ономастической компетенции реципиента-иностранца, основывающейся на знакомстве с лингвострановедческой информаций, прецедентными именами и текстами изучаемого языка, а также на владении фоновыми знаниями.

Неотъемлемой частью фоновых знаний являются годонимы Элисты: в них, как в зеркале, нашли отражение история заселения и освоения данной полиэтничной территории, история и культура России в целом и конкретного региона, где издавна проживают представители разных народов (калмыки, русские и др.) в частности.

Годонимы по праву считаются «визитной карточкой» города, важнейшим адресным ориентиром, столь необходимым для нормального функционирования современного социума. В рамках решения лингвострановедческих задач при обучении иностранцев русскому языку важным и актуальным представляется обращение к такому пласту онимической (урбанонимической) лексики, как годонимы, в силу их большой культурно-исторической значимости.

Годоним представляет собой апеллятивно-онимный комплекс (АОК), поскольку сам оним всегда употребляется с урбанотермином — номенклатурным обозначением внутригородских линейных объектов, будь то улица, переулок, проспект, бульвар и др. Базовым термином, безусловно, является *улица* (калм. *уульнц*, русское заимствование).

Система годонимов города Элисты охватывает достаточно широкий круг онимической лексики. Здесь сегодня насчитывается свыше 700 годонимов.

По частеречной принадлежности онима мы выделяем адъективные и субстантивные однокомпонентные (монолексемные) годонимы. Первые представлены именем прилагательным в сочетании с номенклатурным урбанотермином, вторые — именем существительным в том же сочетании. Рассмотрим сначала адъективную модель.

В зависимости от топоформанта существует несколько ее разновидностей. Безусловный лидер — адъективная модель на -ск-: *Гвардейская* улица, *Земская* улица и др. Значительным количеством названий отличается и адъективная модель на -н-: *Вербная* улица (фитокод), *Витражная* улица, *Вокзальная* улица, *Дачная* улица, *Весенний* переулок (темпоральный код), *Аграрный* переулок, *Благодатный* переулок и т. д. Часть годонимов образована по модели на -ов-: *Вязовая* улица, *Кленовая* (фитокод).

Генитивная субстантивная модель включает наименования людей по профессии и роду занятий (антропный код): улица Геодезистов, улица Автомобилистов, улица Строителей и т. д.

Расширение спектра годонимии происходит благодаря процессам трансонимизации. Явными лидерами являются отантропонимные названия улиц в честь известных лиц страны и региона.

Отантропонимная модель связана прежде всего с героическими страницами истории города Элисты и региона, героями-воинами. Имена героев Великой Отечественной войны носят улицы Эрдни Деликова, Бадмы Адучиева, Юрия Клыкова, Володи Косиева, Тамары Хахлыновой, Раисы Веткаловой, Ильи Гермашева, Братьев Алехиных, И. Губаревича, В. Герасименко, Б. Хечиева и многих других. Здесь есть и русские, и калмыки — все они уроженцы Калмыкии, память о них хранят годонимы. Так, Р. Веткалова похоронена в польском селении Жубраче под городом Краковом, но в ее родном городе Элисте есть улица, названная в ее честь. В 2020 г. в канун 9 Мая к 75-й годовщине Победы в Элисте на каждой из 34 улиц, связанных с именами героев-участников Великой Отечественной войны, был установлен памятный баннер, на котором были размещены фотография и краткая биография с описанием подвига того, в честь кого названа улица.

В Элисте ряд улиц связаны с именами летчиков и летчиц (В. Чкалова, П. Осипенко, С. Леваневского, А. Серова и др.). И это, наверное, не случайно: ведь раньше, полвека назад, здесь, в восточной части города, располагался старый элистинский аэропорт.

Улицы столицы Калмыкии названы и в честь классиков русской литературы: А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Некрасова, А. Чехова, Н. Гоголя, А. Островского, Н. Чернышевского, Т. Шевченко, А. Герцена. Память о наших знаменитых земляках-писателях, в т. ч. женщинах, также увековечена в названиях внутригородских объектов города: это улицы А. Амур-Санана, К. Эрендженова, С. Каляева, А. Балакаева, А. И. Сусеева, Т. Бембеева, Б. Сангаджиевой и др.

Поликультурность и билингвальность — характерные признаки годонимической реальности Элисты. Годонимическая система Элисты являет собой двуязычный корпус названий. Правда, собственно калмыцкие названия улиц появились уже в постсоветский период.

Столица Калмыкии в 2025 году будет отмечать свое 160-летие. А все начиналось весной 1862 года с первой землянки из дерна, построенной в степной низине, на берегу небольшой речки. Элиста (в 1944–1957 гг. — Степной) когда-то была селом (хутором), получившем свое название по одноименной балке Элиста-Сала, склон которой был песчаным (калм. *элст*). Так в ойкониме (астиониме) оказалось законсервированным древнее название балки, в которой был заложен будущий город. Это событие связано с именем первого русского переселенца, воронежского крестьянина Степана Кийкова, который осенью 1861 года отправился в калмыцкие степи, чтобы осваивать новые земли.

История годонимикона Элисты отражает два хронологических периода — советский и постсоветский, каждый из которых имеет свои характерные особенности. Первый начался в начале 1920-х гг. Первые официальные названия улиц Элисты датированы 1922 годом. До этого времени три основных линейных объекта имели народные названия: так, Низянке (объект находился в низине) было присвоено имя В. И. Ленина, Горянка (находилась на возвышенности) стала улицей Октябрьской революции, а Кутянка была названа в честь поэта Демьяна Бедного. Это самые «старые» улицы Элисты.

Улица Ленина — главная улица калмыцкой столицы, важнейшая транспортная артерия, которая связывает западную часть города с восточной. Улица сохранила свое название, а иначе и быть не могло (ведь бабушка Ленина была калмычкой). Две другие первые улицы нашего города вскоре чуть изменили свое наименование, поменяв модель номинации (превратившись из названий-композитов в однокомпонентный адъективный годоним), и стали именоваться соответственно Октябрьская (ныне улица Сергия Радонежского) и Демьяновская.

В последнее десятилетие языковой облик современной Элисты привлекает все большее внимание исследователей. XXI век изменил наши представления о языковом пространстве города: сегодня названия внутригородских объектов, прежде всего улиц, — это не только важный образовательный фактор, но и ключевой элемент сохранения исторической памяти и национальной, гражданской идентичности региона.

Особого внимания к себе требуют вопросы реализации принципов языковой политики в отношении наименований улиц Элисты, поскольку здесь отсутствует системность, имеются досадные ошибки в калмыцких названиях и др.

Таким образом, названия улиц вызывают особый интерес как в отношении их роли в урбанонимическом пространстве города, так и с точки зрения языка, обслуживающего данный тип культуры. Проблема взаимосвязи ЛК и годонимии решается путем выявления экстралингвистической информации, кодируемой на лексическом уровне в особом разряде урбанонимов (микротопонимов).

В настоящее время мы приступили к созданию электронного лингвокультурного годонимического словаря «Digital-Elista» («Улицы г. Элисты»). В перспективе хорошо бы создать полный урбанонимический словарь Элисты, который будет включать лингвокультурное описание не только годонимов, но и названий автобусных остановок, культурных и спортивных сооружений, эргонимов (предприятий, организаций) и т. п.

В октябре прошлого года подписано Соглашение о создании на базе КалмГУ временного творческого коллектива, в состав которого вошли представители ведущих научных школ России (Москва, Санкт-Петербург, Волгоград, Майкоп и др.), а также представители вузов и научно-исследовательских центров зарубежных Прикаспийских государств (Казахстан, Туркменистан, Азербайджан, Иран и др.). На первом этапе планируется создание полиязычного словаря астионимов южнороссийских регионов и стран Прикаспия.

В условиях современной языковой ситуации русскому языку отводится консолидирующая роль в формировании и укреплении государственности, историко-культурной общности разных этносов, проживающих на юге России и в Прикаспийском регионе.

В заключение подчеркнем, что исследование проблем межрегиональной ономастики в би-и полилингвальном аспектах позволит выявить особенности национального менталитета и языковой картины мира каждого из этносов и явится объединяющим фактором для продвижения русского языка в странах Прикаспия и сопредельных регионах.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Супрун В. И.* Ономастическая компетенция как параметр языковой личности // Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста: Тезисы докладов и сообщений IV международной конференции, Волгоград, 12–14 мая 1993 года. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 1993. С. 58–59.

[2] *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. М.: Русский язык, 1990. С. 26.

[3] *Панин Е. В., Матюхин А. В.* Образование — фактор «мягкой силы». Проблемы обучения иностранцев в СССР/России // Обозреватель. 2021. № 2 (373). С. 107–115; *Nye J.* Soft Power and Higher Education. EDUCAUSE non-profit organisation [Электронный ресурс]. — URL: http://net.edu/ir/library/pdf/FFP0502S.pdf (дата обращения: 04.04.2023); *Zabrodskaja A. N.* Review of Mustajoki, Arto Samuel, Ekaterina Protassova and Maria N. Yelenevskaya (eds.). 2020. The Soft Power of the Russian Language. Plucentricity, Politics and Policies. Abingdon: Routledge // Russian Journal of Linguistics. 2020. Vol. 24. N 1. P. 205–211.

[4] *Супрун В. И.* Урбанонимы Элисты как лингвокультурный феномен // In Nominum Spatio (В пространстве имён): Материалы I Международных ономастических чтений имени Е. С. Отина (Донецк, 16—18 октября 2015 г.). Донецк: Издание Фонда «Азбука», 2017. С. 103–113; *Есенова Т. С.* Языковой облик города Элисты // Русский язык в иноязычном окружении: современное состояние, перспективы развития, культурно-речевые проблемы: Материалы Российской научной конференции с международным участием. Элиста, 24–26 октября 2016 года. Элиста: Джангар, 2016. С. 41–55; *Кичикова Н. А.* Названия улиц Элисты: лексико-семантические и структурные группы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 5 (39). С. 124–128.

Omakaeva, E. U.

B. B. Gorodovikov Kalmyk State University, Russia

COUNTRY STUDIES IN THE TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE IN A FOREIGN AUDIENCE: THE LINGUISTIC AND CULTURAL CODES OF THE URBAN ONOMASTICON IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article is devoted to the problematic analysis of the current state of the godonymic system of Elista with the identification of a system of basic values taking into account axiological attitudes and ethno-cultural stereotypes, which are especially important for the correct understanding and interpretation of the names of the capital's streets. Linguo-country studies (linguo-regional studies) is an important component of the teaching of the Russian Language, contributing to the rapid adaptation of foreign citizens to a new environment and acculturation. The possibilities of using godonymic material for the formation of onomastic competence of foreign students are revealed.

Keywords: Russian as a foreign language; Country Studies; onomastic competence; foreign audience; Elista's godonymy; intercultural communication.

Павлова Наталия Ивановна

Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского, Россия

n_i_pavlova@mail.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ И ОБЩЕДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Предлагаемая система обучения, основанная на общедидактических (преемственность, научность, индивидуальная образовательная траектория) и частнодидактическом (деонтологический) принципах, позволяет средствами языка активизировать мыслительную деятельность лицеистов и студентов, развивать их речеведческие способности, формировать личностные качества будущих врачей, способных усваивать духовный и нравственный опыт поколений с целью его реализации в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: наставничество; деонтологический принцип; русский язык; РКИ; языковой материал; методика.

Наставничество как «процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества, как форма взаимоотношений между учителем и учеником»[1] — неотъемлемая часть любой сферы жизнедеятельности человека. Особую функцию наставничество выполняет в качестве деонтологического принципа обучения в медицинском вузе, поскольку отражает этический аспект профессиональной деятельности будущего врача, способствует формированию его личностных качеств, в том числе культуры профессиональной, научной и разговорной речи[2].

Обращение к наставничеству в медицине целесообразно начинать в предуниверсарии, так как содержание данной темы направлено на формирование профессиональной мотивации учащихся. 2023 год, объявленный в России годом наставника и педагога, создает особые условия для «комплексного достижения личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов в процессе изучения русского языка»[3], поскольку к нему обращены все значимые мероприятия. Организация процесса обучения в рамках заданного направления охватывает все общедидактические и частнодидактический (деонтологический) принципы.

Поделимся опытом работы сразу на двух уровнях получения образования — довузовском и вузовском в Саратовском ГМУ им. В. И. Разумовского (СГМУ), поскольку современный университет представляет собой целостное образовательное учреждение, в котором медицинское образование возможно получать в течение всей жизни. Так, изучение повести Ч. Т. Айтматова «Первый учитель» в рамках проведения Недели науки в Центре дополнительного образования (ЦДО) «Медицинский предуниверсарий» СГМУ становится органичным продолжением осмысления нравственных проблем, отраженных в рассказах об учителях. Работа

с повестью как с целостной единицей языка, речи и культуры направлена на осмысление ее идеи — «Добру человек у человека учится». Выделяя и анализируя ключевые эпизоды, осмысливая роль композиции, знакомясь с бытом и традициями киргизского народа, работая с топонимами, фразеологизмами, соматизмами, анализируя речь персонажей как средство их характеристики, детали текста, восьмиклассники приходят к выводу, что подвиг Дюйшена, организовавшего в аиле Куркукеу школу, спасшего Алтынай от замужества и открывшего ей дорогу в будущее, — ода человечности, гуманизму, истинному наставничеству. Ребята проникаются мыслью о том, что именно благодаря таким учителям, наставникам, людям-родникам жизнь становится светлой. В процессе подготовки к читательской конференции учащиеся готовят выступления о личности писателя, помогают одному из героев, Художнику, выбрать эпизод для его картины, сами его иллюстрируют, а желающие пишут отзыв о фильме А. С. Михалкова-Кончаловского.

В ряду людей-родников, сочетающих в себе качества наставника и врача, — В. И. Разумовский, С. Р. Миротворцев, С. И. Спасокукоцкий, информацию о которых лицеисты находят в библиотеке или на сайте СГМУ. Задача учителя — показать этапы работы с источниками и с этой целью организовать посещение библиотек и музея вуза, познакомить с различными видами чтения и методами сбора и отбора информации, провести консультацию с демонстрацией каждого вида работы, обучая умению анализировать словарные статьи, биографический материал, содержащийся в научной и публицистической литературе. Все это, безусловно, активизирует мыслительную деятельность учащихся, развивает их когнитивные способности. Возможность реализовать исследовательские и речеведческие навыки предоставляется на уроках. Самооценка выступления — важнейший этап становления риторических навыков и определения степени готовности к участию во Всероссийской неделе науки с международным участием СГМУ, посвященной в 2023 году педагогам и наставникам.

Реализуя тот же принцип преемственности, предлагаем иностранным студентам-медикам 2-го курса, уже знакомым с первого курса с фрагментами «Записок врача» В. Вересаева, обратиться к анализу VI главы, содержащей материал о наставниках и наставничестве. Развитию деонтологической компетенции студентов послужат размышления автора о методах обучения молодых хирургов. Разноуровневая работа позволяет охватить и проанализировать многие аспекты текста: тему, проблему, композицию, способы развития мысли в каждой смысловой части, способы создания характеров (доктора, его учеников, их пациентов, медперсонала, врачей-наставников). Методически обоснована работа в малых группах, руководство которой возлагается на наиболее подготовленного в языковом плане студента, организующего анализ фрагмента текста (сокращаем, указывая начало и конец цитаты для анализа):

(1) От «*Стратонов ассистировал мне, каждую минуту готовый прийти на помощь*» до «*Вы мимо ввели расширитель, в средостение! — вдруг нервно крикнул Стратонов*» (с. 40)[4].

Анализируя лексику, грамматику и даже знаки препинания, которые использует автор при описании действий врача, студенты высказывают мнение о том, каким наставником является доктор Стратонов. Задаем вопрос: Как вы думаете, почему автор так подробно рассказывает о неудачной трахеотомии и о том, как он перенимал опыт у своего старшего товарища?

(2) От «*Больной поднялся, жадно и глубоко вбирая в грудь воздух*» до «*И все кругом смеялись; смеялись сестры, сиделки, служители...*» (с. 40–41).

Почему, вопреки данному себе слову «никогда больше не делать трахеотомий», герой снова делает операцию? Как бы вы поступили на его месте? Пошли ли на пользу наставления Стратонова? Как вы понимаете значение разговорного слова «распатронить»? Придает ли сил врачу реакция спасенного больного и окружающих его людей? Будет ли он и дальше оперировать? Найдите ответ в тексте.

(3) От «*Нельзя не дать [оперировать молодому врачу], — нужно же и им учиться*» до «*Хирург, который так щепетильно относится к своим пациентам, не может быть хорошим учителем*» (Там же).

Какую проблему поднимает автор, приводя «терзания» старого врача, заведующего хирургическим отделением N-ской больницы? Выскажите свое мнение о его действиях. Оправданы ли его переживания? Проанализируйте конструкцию, содержащую двойное отрицание (*нельзя не дать*). Попробуйте заменить ее конструкцией без НЕ. Что изменилось в речи врача? Какую функцию выполняют частицы *нужно же и им учиться* и противительный союз. Какие чувства врача выражают разговорные конструкции? Создайте его речевой портрет, используя свои наблюдения над его речью. Согласны ли вы с выводом автора, что «поступать в его отделение не стоит» (Там же)?

(4) От «*Листер слишком близко принимает к сердцу интересы своего больного*» до «*Поэтому его молодые ассистенты не обладают достаточною оперативною ловкостью*» (Там же).

Выскажите свое мнения о методах наставничества Листера. Можно ли объяснить причину его недоверия молодым ассистентам? Подумайте, как в этой ситуации быть ученикам? Найдите устойчивое выражение. Как оно характеризует врача? Узнайте о достижениях Листера в хирургии. Подумайте, как форма произведения (его композиция) помогает автору выразить свое отношение к методам врачей-наставников. Согласны ли вы с выводом автора? Каким вы видите выход?

Глава, построенная на отдельных примерах наставничества, заканчивается утверждением: «...*не имея опыта, нельзя стать опытным*

оператором» и риторическим вопросом: «*Где же тут выход?»* (Там же). Именно композиция помогает автору показать методику работы Стратонова с учеником и рефлексию начинающего хирурга, а также сделать общий вывод на основе других примеров наставничества. Обращаем внимание студентов, которым предстоит заниматься научной деятельностью, что индукция позволяет сделать выводы о неизвестном с опорой на существующие знания.

Подобно герою Вересаева, юный земский врач Булгакова тоже чувствует нехватку знаний, ему тоже помогают книги-руководства. Но настоящим наставником во время приема родов выступает не Додерляйн, а акушерка Анна Николаевна. Предлагаем студентам перечитать рассказ «Крещение поворотом» и проанализировать ее действия (к анализу рассказа студенты обращались при изучении речевой темы «Неотложная помощь врача»).

(1) От «*Анна Николаевна, с градусником в руках, приготовляла раствор в эсмарховской кружке...»* до «*Лицо ее было торжественно и серьезно»* (с. 85)[5].

Почему Анна Николаевна не ждет распоряжений врача? В чем заключается ее помощь врачу? Может ли акушерка наставлять врача? Нарушает ли она этические нормы? Как автор характеризует ее речь, какие черты личности открывает? Что значит «стоять в позе Наполеона»? Какие детали текста помогают понять состояние фельдшера и молодого врача? Инсценирование фрагмента развивает не только драматический талант студентов, но и погружает в атмосферу их будущей профессии, заставляет пережить те чувства, которые испытывают герои.

(2) От «*... после того как опытная Анна Николаевна подсказала мне, в чем дело, исследование было ни к чему не нужно»* до «*Одобрение опять мелькнуло в глазах Анны Николаевны»* (с. 86).

Почему доктор «искоса поглядывает на акушерок»? Важна ли ему их реакция? Обращаемся к жизненному опыту студентов и предлагаем вспомнить те ситуации, которые побуждали их к внутреннему монологу. Почему это происходит? Помогает ли разговор с самим собой найти выход из ситуации?

(3) От «*— Поперечное положение...»* до «*Из отрывочных слов, неоконченных фраз, мимоходом брошенных намеков я узнал то самое необходимое, чего не бывает ни в каких книгах»* (с. 89).

Какими качествами обладает Анна Николаевна? Какие детали ее поведения обнаруживают в ней наставника? Нарисуйте ее речевой портрет, используя слова-характеристики. Что значит *жадно слушать*?

Анализ текста завершаем письменными работами (Почему рассказ называется «Крещение поворотом»? О каком крещении идёт речь? Какую роль сыграла Анна Николаевна?), проведением дискуссии (Правильно ли поступил врач, решив прочитать Додерляйна и посмотреть

атлас перед операцией?), нацеленными на решение заданной проблемной ситуации.

Герой повести В. П. Аксенова «Коллеги» Александр Зеленин тоже «испытывал страх», ему тоже пришлось делать свою первую операцию, он тоже «краем глаза» «следил за точными движениями сестры» (с. 19)[6]. Предлагаем прочитать главу «Первый блин» и начать анализ с ее названия, опираясь на ключевые эпизоды. Что значит *первый блин комом*? Какие ситуации вы считаете неудачными? Закономерны ли они? Почему медсестра Даша обманула доктора? Как коллеги воспринимают нововведения Зеленина? Охарактеризуйте методы лечения Макара Ивановича, врачующего «без страха и сомнения» (с. 20). Мог бы он стать наставником Зеленина? Согласны ли вы с Александром, кардинально изменившим свое решение в отношении фельдшера: «Если работаешь — изволь работать добросовестно» (с. 22).

Сравните типы трех молодых врачей — героев Вересаева, Булгакова, Аксенова. Каковы их нравственные ориентиры? Кто из них больше всего нуждается в наставниках? Знаете ли вы, что В. П. Аксенов тоже был врачом? Каков его послужной список? Что объединяет трех врачей, ставших писателями: Вересаева, Булгакова, Аксенова?

Тема наставничества в медицине претерпевает постоянные изменения, однако ее отражение в литературе не теряет своей актуальности, поскольку обладает колоссальным деонтологическим потенциалом. Отбор материала для чтения и анализа — одна из перспективных тем исследования. Именно на примерах подвижничества врачей можно сформировать Личность, способную извлекать уроки из опыта тех, кто щедро делится им со своими учениками, коллегами, читателями.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 162.

[2] *Павлова Н. И., Прокофьева Л. П.* Пропедевтический курс деонтологии в преподавании русского языка как иностранного в медицинском вузе: перспективы разработки. // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, вып. 3. С. 346–350.

[3] О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 [Электронный ресурс]. // Официальный интернет-портал правовой информации. [М., 2022]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008 (дата обращения: 25.04.2023).

[4] Здесь и далее в скобках указываются страницы по изданию: *Вересаев В. В.* Записки врача // Вересаев В. В. Собр. соч.: В 5 т. Т. 1. М.: Правда, 1961. 141 с.

[5] Здесь и далее в скобках указываются страницы по изданию: *Булгаков М. А.* Крещение поворотом // Булгаков М. А. Собр. соч.: В 5 т. Т. 1. Записки юного врача. М.: Худож. лит., 1989. С. 83–91.

[6] Здесь и далее в скобках указываются страницы по изданию: *Аксенов В. П.* Коллеги. М.: Советский писатель, 1961. 208 с.

Pavlova, N. I.

Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky, Russia

MENTORING AS A DEONTOLOGICAL AND DIDACTIC PRINCIPLE IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AT MEDICAL SCHOOL

The author argues that proposed training system, based on general didactic (continuity, scientific, individual educational trajectory) and particular didactic (deontological) principles, allows means of language to activate the thinking activity of high school students, to develop their speech abilities, to form personal qualities of future doctors capable of mastering the spiritual and moral experience of generations to implement it in their professional activities.

Keywords: mentoring; deontological principle; Russian language; RFL; language material; methodology.

Пашковская Светлана Сергеевна

Пензенский государственный университет, Россия

svetlpash@mail.ru

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье представлены традиции и новации в обучении фонетике и интонации русского языка как иностранного; предложена авторская кинетическая обучающая программа для работы над редукцией гласных русского языка.

Ключевые слова: обучение фонетике и интонации русского языка как иностранного; авторская кинетическая обучающая программа; редукция гласных.

Обучение фонетике русского языка как иностранного опирается на теоретические и экспериментальные исследования отечественных и зарубежных ученых в области:

1) фонетики и фонологии (С. А. Барановская, С. И. Бернштейн, Л. В. Бондарко, Е. А. Брызгунова, Г. М. Богомазов, Е. Н. Винарская, Л. А. Вербицкая, В. А. Виноградов, П. С. Вовк, Н. Д. Гальскова, Л. Р. Зиндер, Л. В. Златоустова, И. М. Логинова, Н. А. Любимова, Н. И. Самуйлова, М. Н. Шутова, Т. В. Шустикова, Л. В. Щерба и др.);
2) психологии, психолингвистики и физиологии (Н. А. Бернштейн, Е. Н. Винарская, Л. С. Выготский, З. Н. Джапаридзе, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Д. Филд, Р. М. Фрумкина, С. Н. Цейтлин, Л. А. Чистович и др.);
3) акустики, кибернетики и современных ИКТ (Н. Виннер, Г. Фант, Д. Фланаган, и др.), так как «современное обучение не может быть эффективным без опоры на данные, полученные экспериментальным путем»[1].

Для эффективного обучения русскому языку (в целом) и фонетике РКИ (в частности) актуален вопрос, заданный Н. И. Жинкиным: «Откуда и каким образом центральное управление могло бы накопить правила, по которым происходит *верный запуск движений речевых эффекторов*?»[2]. Ученым задан не только «платоновский» вопрос фонетики, но и предложено решение методической задачи, определяющей стратегию работы над артикуляцией иностранного языка: «Правила формируются в процессе осуществления самих речедвижений… правила управления могут быть накоплены лишь через прием и контроль выдачи»[3]. На начальном этапе обучения «функцию образцового контроля <…> выполняет слух преподавателя»[4].

Преподаватель корректирует артикуляцию студента и выстраивает правильный «слуховой образ». На этом этапе важна субъектно-субъектная работа преподавателя и студентов, которую невозможно заменить современными ИКТ. *Эмоционально- личностное «вовлечение»* мотивирует учащихся к изучению русского языка и культуры: можно предложить студентам прослушать отрывки стихотворений в исполнении преподавателя

(например, «Левый марш» В. В. Маяковского, «Я вас любил…» А. С. Пушкина, «Мячик» А. Барто и др.), определить по интонации и ритму текстов, о чем эти стихи (о любви, о революции, для детей и др.).

1. Акустическая программа (образец для подражания) — определенная «фонологическая задача» (Н. А. Бернштейн), поставленная перед учащимися. Эталон (звучащий образец) рассматривается как «попытка повлиять на двигательную задачу», т. е. «прямое искусственное управление»[5].

Современные ИКТ, позволяющие прослушивать правильное произнесение, помогут с решением фонологической задачи, но не всем студентам, а только учащимся с развитым фонематическим слухом, которых абсолютное меньшинство (5%). По мнению А. Н. Леонтьева, в речевом (фонематическом) слухе ведущим моторным звеном является артикуляционная моторика, т. е. движения артикуляторного аппарата; для развития фонематического слуха важную роль играет развитие артикуляционного аппарата, овладение новой (для учащихся) артикуляционной базой (АБ) иностранного языка.

Успешное решение фонологической задачи зависит от индивидуальных особенностей и способностей учащихся, которые характеризуются: а) отсутствием нарушения органов речи (и акустического результата); б) адекватностью акустического восприятия; в) адекватностью моторной программы; г) возможностью самокоррекции / «регуляторная настройка» (Н. А. Бернштейн). Для диагностики фонетических способностей можно использовать материалы теста фонетических способностей — ТФС.

Преподаватель направляет и корректирует учебные действия с помощью «прямого управления» (термин П. С. Вовк), при котором, кроме демонстрации эталонного произношения, преподаватель использует:

1) схемы артикуляционного аппарата;
2) положение языка и ощутимые моменты артикуляции (М. А. Матусевич, Н. А. Любимова, 1963; Н. А. Любимова, 1990);
3) благоприятные фонетические позиции;
4) характеристику фонологических особенностей звуковой единицы и ее места в языковой системе;
5) фонетическую транскрипцию, привлечение которой на начальном обучении не только возможно, но и эффективно для формирования прочных звуко-буквенных соответствий. Фонетическая транскрипция, вводимая на начальном этапе обучения, рассматривается как важное звено в общей программе «фонетизации» всего процесса обучения (М. А. Галеева, И. М. Логинова, Н. Л. Любимова, С. А. Дерябина, С. С. Пашковская).

2. Артикуляционная (моторная) программа («схема построения действия»), т. е. «двигательная задача», для осознания которой необходимо описание физиологических движений, всех опорных моментов, которые могут осознанно контролироваться учащимися.

Иностранец, приступивший к изучению русского языка, самостоятельно не справляется с контролем соответствия звучащего эталона мо-

торной программе. Причина в том, что звуки чужого языка человек слышит сквозь «призму» родного в связи с фонологичностью речевого слуха (Л. В. Щерба, Н. С. Трубецкой, А. А. Реформатский, В. А. Виноградов, П. С. Вовк, Е. А. Брызгунова. Н. И. Самуйлова и др.).

Опорная схема двигательной задачи предполагает наличие двух компонентов:

а) *постоянного*, построенного на особенностях русского языка (уклада артикуляционной базы и т. д.);
б) *переменного*, учитывающего:
– фонологические особенности артикуляционной базы родного языка;
– индивидуальные особенности и способности учащихся.

Для *коррекции артикуляционных ошибок* важно **открытое и скрытое** управление[6]:

1) учебный материал рассматривается как основное орудие **скрытого** управления;
2) коррекция прогнозируемых ошибок зависит от качества учебных пособий, построенных в соответствии с фонетическими, фонологическими, психофизиологическими и методическими закономерностями;
3) научно отобранный учебный материал:
   – с благоприятными фонетическими позициями;
   – с неблагоприятными фонетическими позициями;
   – национально ориентированный учебный материал (как орудие скрытого управления), т. к. фонетико-интонационные проблемы обусловлены интерференцией родного языка учащихся;
   – задания с видоизменением типичного оттенка;
   – с изменением темпа речи.

При составлении *опорной артикуляторной программы* для конкретного контингента учащихся нужно обратить внимание на преобладание:

1) фонологического сходства / различия двух языков (родного и изучаемого);
2) фонетического сходства / различия двух языков (родного и изучаемого);
3) преобладания как фонологического, так и фонетического различия.

Например, ошибки произношения русских согласных [ш, ж] у студентов из Юго-Восточной Азии и Латинской Америки обусловлены *отсутствием* в родном языке студентов шипящих согласных — можно отметить *фонологическое и фонетическое различие двух языковых систем на соответствующих участках*.

У студентов из Индонезии, Финляндии и Германии при произношении русских звонких согласных отмечается *неполнозвонкость — наблюдается различие фонетической реализации (при фонологическом сходстве на соответствующих участках звуковых систем)*. Например, [што фы кафар’ит’ь] в произношении немцев — различие фонетической реализации (при фонологическом сходстве на конкретных участках звуковых систем).

Фонетическое сходство, преобладающее над фонологическим различием: произношение артикуляторно и акустически близкого сред-

неязычного французского согласного [n] вместо русского мягкого [н’] наблюдается при отсутствии корреляции твердости-мягкости во французском языке.

Особое внимание необходимо при **преобладании фонологического сходства** над фонетическим. В данном случае ошибки учащихся корректируются *скрытым* управлением:

– качественно отобранным учебным материалом;
– целенаправленными действиями и грамотно отобранными заданиями.

При **фонологическом различии** звуковых систем необходимо:

– осознание студентами этих различий;
– сопоставительный анализ двух фонологических систем (соответствующих участков звуковых систем!).

3. Обучающая (тренировочная) программа включает тренировочно-дрилловые задания (только в процессе многократных речедвижений под контролем образцового слуха преподавателя формируется «*верный запуск движений речевых эффекторов*») — необходимо многократное воспроизведение правильных, стабильных и «прочных слухоречемоторных образов (стереотипов) тренируемого фонетического явления… автоматизация фонетических навыков»[7].

Основной причиной нарушений звуковой системы изучаемого языка является фонетическая интерференция; учебный материал (тренировочной программы) может быть универсальным и национально ориентированным (нужны задания, облегчающие формирование русских фонологических признаков, и задания, снимающие проявление привычных артикуляционных особенностей родного языка учащихся).

Качество обучающей (и *артикуляторной) программы* учащихся зависит: а) от опорных схем построения действий (двигательной задачи), б) фонетических заданий, отобранных с учетом особенностей фонетико-интонационной системы русского языка и характеристик родного языка учащихся, а также (в идеале!) — индивидуальных свойств обучаемых (дифференцированные задания на отработку артикуляционных, просодических, интонационных трудностей русского языка).

4. Контролирующе-корректирующая программа. Проведение итогового тестирования, выявляющего сформированность / несформированность навыка. Тестовые фонетические задания представлены в работах отечественных исследователей (Е. А. Кислицина, 1995; С. С. Пашковская, 1997; Н. Л. Федотова, 2002; Т. М. Балыхина, М. С. Нетесина, 2008 и др.). Постоянная обратная связь поможет вовремя обратить внимание на трудности, которые, если не исправить на начальном этапе, станут впоследствии препятствием в учебе и коммуникации на изучаемом языке.

5. Предлагается **кинетическая обучающая программа (КОП).** Для правильного осуществления речевого акта необходим контроль: 1) с помощью слуха; 2) через кинестетические ощущения. Традиционно на за-

нятиях по фонетике активно используется движение руки («дирижирование»), чтобы показать восходящую / нисходящую, ровную интонацию, а также «прохлопывание» или «простукивание» ритмической модели с выделением ударного слога — приемы, способствующие усвоению и запоминанию изученного материала.

Предлагаем использовать движение руки для изучения *редукции гласных* русского языка. Движение руки направлено от плеча вперед с раскрытием пальцев на ударном слоге, на заударных слогах рука быстро возвращается к плечу, пальцы сжимаются в кулак. По движению руки объясняются все предударные и заударные позиции (вторая предударная позиция гласного и заударный — «очень короткий звук», первая предударная позиция — «короткий», обращаем внимание на их различие). Ударный гласный — громкий, чёткий, долгий; студенты *видят*, что русское ударение количественно-динамическое (движение руки напоминает удар по боксерской груше, но с раскрытием сжатого кулака на ударном слоге). На заударных слогах рука быстро возвращается к плечу (в заударной позиции — очень короткие звуки, как во второй предударной позиции). **КОП** облегчает понимание особенностей редукции гласных русского языка; предлагаемая программа является не только обучающей, но и контролирующей (студент может исправить свои ошибки, наблюдая за правильным движением руки). Разработанная нами **КОП** активно используется на уроках фонетики и интонации русского языка как иностранного в течение трех лет. **КОП** воспринимается учащимися очень позитивно, так как напоминает спортивное упражнение, способствует снятию напряжения и выполняет две важнейшие функции — обучения и самоконтроля.

Итак, обучение фонетике и интонации РКИ — творческий процесс, предполагающий эмоционально-личностную вовлеченность всех субъектов учебного процесса; знание комплекса научных данных, которыми преподаватель РКИ (в идеале!) владеет и которые применяет на практике, «управляя» процессами перцепции и артикуляции учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шутова М. Н., Орехова И. А.* Фонетический аспект в методике преподавания РКИ // Русистика. 2018. Т. 16. № 3. С. 268.

[2] *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М.: Изд-во акад. Пед. наук, 1958. С. 306

[3] Там же. С. 306.

[4] *Вовк П. С.* К проблеме управления речевой артикуляцией обучающего // Вопросы обучения русскому произношению. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. С. 22

[5] Там же. С. 10.

[6] Там же.

[7] *Любимова Н. А.* Некоторые теоретические вопросы обучения произношению на русском языке как иностранном // XXXVIII Международная филологическая конференция. Вып. 21: Русский язык как иностранный и методика его преподавания / отв. ред. Н. А. Любимова. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. С. 187.

Pashkovskaya, S. S.

Penza State University, Russia

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN TEACHING PHONETICS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article presents traditions and innovations in teaching phonetics and intonation of Russian as a foreign language; the author's kinetic training program for working on the reduction of vowels of the Russian language as a foreign language is proposed.

Keywords: teaching phonetics and intonation of the Russian language as a foreign language; author's kinetic training program for vowel reduction.

Пермана Маулана Иода

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

maulanayodhapermana@gmail.com

ИНТЕРФЕРЕНТЫ В РУССКОЙ РЕЧИ ИНДОНЕЗИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме интерференции в русской речевой речи индонезийцев, изучающих РКИ. Проанализированы типичные ошибки, совершаемые индонезийскими студентами. Результаты исследования могут быть использованы для повышения эффективности обучения русскому языку индонезийцев.

Ключевые слова: интерференция; интерференты; РКИ; ошибки; индонезийский язык; индонезийская аудитория.

В последние годы наблюдается растущий исследовательский интерес к анализу ошибок, которые допускают иностранные студенты при изучении неродного языка, в том числе и русского как иностранного. Изучение и анализ ошибок, допущенных изучающими второй язык, будь то в устной или письменной речи, в обоих случаях становится центром внимания многих лингводидактов, лингвистов, психолингвистов и исследователей разных аспектов, связанных с языком. Однако анализ ошибок в русской речи индонезийских студентов все еще недостаточно изучен.

Индонезийские учащиеся часто сталкиваются с трудностями в процессе изучения РКИ, поскольку русский язык имеет свой собственный набор правил и структур, которые могут быть трудны для изучения носителями индонезийского языка. Так, например, распространенными ошибками в русской речи индонезийцев (далее РРИ) являются интерференты (ошибки грамматического уровня). Интерференция приводит к ошибкам разного рода, что затрудняет общение с носителями языка.

В данной статье обсуждаются различные типы интерферентов, зафиксированных в РРИ. Результаты исследования могут быть использованы в создании методических разработок, способных уменьшать влияние речевой интерференции.

В лингвистике термин «интерференция» относится, с одной стороны, к процессу изменения одного языка под влиянием другого, а с другой стороны, обозначает негативный фактор при формировании промежуточной компетенции. Например, это происходит, когда нарушаются нормы иностранного изучаемого языка в письменной или устной речи. Все ошибки, возникающие в системе интерязыка, принято называть интерферентами[1]. Термин «интерязык» понимается как промежуточная система, наблюдающаяся при субординативном билингвизме[2].

По мнению У. Вайнрайха, существует несколько видов языковой интерференции, в том числе фонетическая, грамматическая и лексиче-

ская. Фонетическая интерференция возникает, когда навыки произношения лингвистических норм привносятся в изучаемый язык[3].

Грамматическая интерференция возникает, когда правила грамматики родного (или ранее изученного) вторгаются в изучаемый язык.

Речевая интерференция происходит в том случае, если человек не в совершенстве владеет одним или более языков. Это приводит к доминированию родного и его правил над изучаемым языком.

Некоторые лингвисты считают, что интерференция может быть отрицательной и положительной[4]. Некоторые ученые считают, что положительный перенос в интерференции следует называть «транспозицией»[5]. Таким образом, в зоне языковых контактов использование терминов «транспозиция» в значении «положительный перенос» и «интерференция» в значении «отрицательный перенос» является наиболее удачным. Интерференция затрагивает все уровни языковой системы, в связи с этим и различают графическую, фонетическую, грамматическую, лексическую, синтаксическую, прагматическую интерференцию. Интерференция возникает как бессознательный перенос произносительных, просодических, грамматических и прагматических навыков родной (или ранее изученной) речи в иную[6].

Существуют некоторые причины ошибок в русской речи индонезийских студентов. Интерференция родного языка — это один из неизбежных факторов, обусловливающих появление ошибок в письменной и устной речи иностранных студентов. Имеются неопровержимые доказательства того, что в преподавании иностранных языков интерференция действительно является центральным явлением, которое необходимо учитывать при любом полном описании процесса овладения вторым языком. Ниже проанализированы ошибки, вызванные межъязыковой интерференцией (вследствие структурно-типологических несоответствий между русским и индонезийским языками), и ошибки, обусловленные внутриязыковой интерференцией (вследствие того, что учащиеся проводят аналогии с уже изученным материалом в русском языке к новым явлениям), а также ошибки смешанного типа, которые часто являются результатом взаимодействия двух видов интерференции.

В качестве модели мы взяли типологию ошибок, предложенную Н. Н. Рогозной[7]. Она включает графическую, фонетическую, лексическую, грамматическую и синтаксическую интерференцию. Данные типы ошибок описаны в ясной и краткой форме и определены как графоференты, фоноференты, граммаференты, лексоференты и синтоференты соответственно.

В ходе анализа устной и письменной русской речи индонезийских студентов на начальном и продвинутом этапах обучения были исследованы три типа интерферентов.

Графическая интерференция. Графоференты возникают вследствие того, что в русском языке используется кириллица, а в индоне-

зийском — латиница. Это влияет на появление ошибок в графическом отображении слов.

Индонезийские учащиеся могут допускать ошибки при написании слов, используя несвойственные графемы. Такие графические изображения впоследствии влияют на неправильное произношение слов. Смешение, неразличение графем и их последующее отражение в устной речи представлены примерами: **а — о** (**препадаватель* — препо**д**аватель); **а — я** (**песна* — песн**я**); **е — э** (**ето* — э**т**о); **и — е** (*много *времини* — много врем**е**ни); **и — у** (**стидент* — ст**у**дент); **и — ы** (**рассказ**и*** — рассказ**ы**); **и — й** (**чёрны**и** хлеб* — чёрны**й** хлеб); **ы — и** (**маленьк**ы**й дом* — маленьк**и**й дом); **ь — ы** (*русские *сувенир**ь*** — русские сувенир**ы**); **в — б** (**выла* — **б**ыла); **з — зд** (**празник* — праз**д**ник); **з — ж** (**узин* — у**ж**ин); **р — п** (**ламра* — лам**п**а); **с — з** (**пасн**а**комьтесь* — п**о**знакомьтесь); **с — ч** (**сто вы будете делать?* — **ч**то вы будете делать*?*); **тц — ц** (**спетциальность* — спе**ц**иальность).

Появляются также ошибки, когда студенты пропускают нужные буквы, такие как **й** и **ь**, например: **апельсинов**ы** сок* — апельсинов**ый** сок*; *понеделник* — понеде**ль**ник.

Грамматическая интерференция. Самое сложное в лингводидактике — выявить несоответствие грамматики разных языков и последовательно правильно презентовать грамматические значения неродного языка. Когда учащиеся не следуют правилам грамматики, это приводит к граммаферентам. Распространёнными для индонезийских студентов являются граммаференты, связанные со склонением прилагательных, существительных, а также спряжением глаголов. Например: **Каждый утро я обычно встаю в 8 часов* (***каждое*** утро); **У нас **хороший** преподаватели* (***хорошие*** преподаватели); **Какой музыку вы слушаете?* (какую музыку); **В **институт** я изучаю много предметов* (в институте); **Я хочу поехать в **Санкт-Петербурге*** (в Санкт Петербург).

Ошибки, связанные со спряжением глаголов: **Потом я **молиться** и завтракаю* (Потом я молюсь*); *Преподаватель **будет спрашивает**, а мы будем отвечать (*будет спрашивать*)*. В первом предложении глагол «*молиться*» не спрягается, хотя по правилам его нужно спрягать («я молюсь» или «я читаю молитву»). А во втором предложении глаголы «быть» и «спрашивать» спрягаются, хотя по правилам должен спрягаться только первый глагол. Такие ошибки появляются потому, что в индонезийском языке нет склонения существительных и прилагательных, нет и спряжения глаголов.

В некоторых случаях индонезийские студенты совершают ошибки, связанные с употреблением предлогов. Это вызвано тем, что в индонезийском языке предлоги используются для того, чтобы показать какую-либо функцию падежа. Например: **В **вечером** я часто слушаю музыку* (вечером); **В **доме** у меня есть кот и собака* (дома). В этих предложе-

ниях предлог *в* не нужен, потому что по правилам грамматики нужно использовать наречия — *вечером* и *дома*.

Лексическая интерференция. В русской речи индонезийских студентов зафиксированы лексоференты, появляющиеся вследствие переноса семантического значения из системы родного языка. Так, например, появление лексоферентов в РРИ объясняется тем, что семантика вопросительных слов в индонезийском и русском языках не совпадает. Например: ****Что** книги вы читаете?* (Какие книги вы читаете?); ****Что** у вас семья?* (Какая у вас семья?); ****Как** сегодня погода?* (Какая сегодня погода?).

Кроме того, существуют ошибки, связанные с похожими по значению словами, а также словами с общим корнем, например: **Это моя подруга **по колледжу*** (Это моя подруга ***по университету***). Индонезийские студенты часто допускают лексоференты при употреблении слов «колледж» и «университет», потому что в индонезийском языке существует слово «kuliah» со значением «учиться в вузе», а в английском языке «college» со значением «вуз» (амер.) и «среднее учебное заведение» (англ.). В индонезийском языке выражение «teman kuliah» переводится как «друг/подруга по университету», поэтому вышеприведенные ошибки являются частотными.

Кроме того, типичными внутриязыковыми ошибками следует считать ошибки, вызванные неправильным способом словообразования и нарушением семантики: **Я говорю по-русски **с другими** на уроке* (***с друзьями***). Индонезийские студенты иногда путают слово «другие» со словом «друзья», потому что это однокоренные слова. Поэтому они могут писать «с другими», хотя имеется в виду «с друзьями».

Типичной ошибкой в области лексической интерференции, является следующее нарушение: **Я начала изучать русский язык, когда я получила квоту **для учиться** в России.* Причина этой межъязыковой ошибки кроется в родном языке учащегося, в котором «untuk» является и предлогом «для», и союзом «чтобы», и неважно, слово какой части речи следует за ним: существительное или глагол. Отсюда возникает эта типичная ошибка.

Таким образом, мы рассмотрели типичные ошибки в РРИ, проанализировали примеры, которые продемонстрировали необходимость учета когнитивных и языковых различий между русскими и индонезийцами. Особое внимание было уделено выявлению основных причин ошибок в РРИ. Изучение речевой интерференции и интерферентов может принести большую пользу для лингводидактики, так как позволит минимизировать появление типичных ошибок в РРИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рогозная Н. Н.* Билингвизм. Интерязык. Интерференция. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2012. С. 95.

[2] *Рогозная Н. Н.* Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск: ОГУП Иркутская областная типография № 1, 2001. 332 с.

[3] *Вайнрайх У.* Языковые контакты. Состояние и проблемы. Киев: Вища школа, 1979. С. 36.

[4] *Любимова Н. А.* Фонетический аспект общения на неродном языке в условиях финско-русского двуязычия. Л.: Изд-во ЛГУ, 1988.

[5] *Рогозная Н. Н.* Билингвизм… С. 86.

[6] Там же. С. 94

[7] Там же.

Permana, M. Y.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

INTERFERENTS IN THE RUSSIAN SPEECH OF INDONESIAN STUDENTS

The article is devoted to the problem of interference in Russian speech when teaching RFL in an Indonesian audience. Typical mistakes made by Indonesian students were analyzed. The results of the study can be used to improve the effectiveness of teaching Indonesians the Russian language.

Keywords: speech interference; interferents; RFL; mistakes; Indonesian language; Indonesian audience.

Петрова Симона Игоревна

Академия педагогического постдипломного образования, Россия

simona@front.ru

Уша Татьяна Юрьевна

Адмиралтейский информационно-методический центр, Россия

koirahome@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНАЯ АДАПТАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ШКОЛАХ НОВОГО УРЕНГОЯ: ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ

Обучение предмету «Русский язык» в школе с родным русским языком осуществляется в соответствии с методикой, ориентированной исключительно на носителей русского языка, в то время как фактически контингент обучаемых в такой школе включает инофонов, владеющих русским языком недостаточно, чтобы он стал для них языком школьного обучения. Для них требуется адаптация средств обучения, что возможно на основе авторской интегративной адаптационной методики.

Ключевые слова: инофоны; интегративная адаптационная методика.

Проблема обучения инофонов русскому языку как школьному предмету в русскоязычной школе возникла одновременно с активизацией миграционных потоков в Российскую Федерацию жителей Ближнего Зарубежья ещё 20 лет назад, и авторы данной статьи принимали участие в реализации связанных с этой проблемой проектов кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена: Т. Ю. Уша — в создании УМК «Методика обучения русскому языку как неродному»[1]; в качестве методиста Центра языковой подготовки мигрантов при РГПУ, автора курсов для студентов бакалавриата и магистратуры («Технологии методики обучения русскому языку как иностранному и как неродному» и др.); Т. Ю. Уша и С. И. Петрова — в качестве руководителей педагогической практики студентов в поликультурных школах и преподавателей курсов повышения квалификации для учителей таких школ[2]. Таким образом, все проблемы обучения инофонов были хорошо нам известны и наблюдаемы в развитии[3]. И далеко не последней из проблем была не просто неготовность учителей к работе со смешанным (с точки зрения владения языком обучения) контингентом учащихся, а массовое неприятие учителями самой идеи дополнительных усилий и, тем более, каких-либо новаций в методике обучения, в то время как эти новации были неизбежны. Неизбежность была обусловлена следующим парадоксом: сочетание поликультурности (полиязычности!) школьного контингента и использование в русскоязычных школах методики обучения предмету «Русский язык», ориентированной исключительно на носителей русского языка (любой этнической принадлежности).

Парадокс требовал разрешения, и опыт работы со студентами и учителями позволил нам разработать и предложить для внедрения в практику школьного преподавания «интегративную методику»[4], идея которой, как нам представлялось, лежала на поверхности. Так, ещё А. А. Мурашов[5] писал о возможности подачи грамматического материала с позиций активной грамматики носителям русского языка (!), что для инофонов явилось бы оптимальным, поскольку именно активная грамматика лежит в основе обучения русскому языку как иностранному. Исходя из того обстоятельства, что для инофонов русский язык — язык именно иностранный (хотя в методической практике принято называть его «неродным»), мы предложили следующее понимание предлагаемой методики.

Под «интегративной адаптационной методикой» (далее ИАМ) понимается новая, расширенная методика обучения предмету «Русский язык» в школах с родным русским языком обучения, находящихся на русскоязычных территориях РФ, где русский язык — единственный государственный, титульный и официальный язык, но контингент школ смешанный, то есть не все учащиеся являются носителями русского языка и владеют им в одинаковой степени. Такая методика в своей основе должна иметь в соответствии с ФГОС методику преподавания русского языка как родного, но с учетом иноязычного контингента учащихся должна включать элементы методики русского языка как иностранного и методики русского языка как неродного, используемой в школах с русским языком как неродным (родным нерусским — «национальные школы»). Интегрируя эти методики, ИАМ осуществляет адаптационную функцию — адаптирует средства обучения, ориентированные на русскоговорящих учащихся, к коммуникативно-языковым возможностям инофонов. В школе эта методика ориентирована, прежде всего, на обучение предмету «Русский язык», но также может использоваться и при обучении другим предметам.

Реализация этой методики предполагает определённый алгоритм действий. **Первый этап** — это изучение контингента участников образовательного процесса, выявление уровня владения русским языком (диагностический этап). **Основной этап**, самый трудоёмкий и ответственный для педагога — этап адаптирования к уровню учащихся-инофонов лексико-грамматического и лингвокультурологического содержания средств обучения. Объектом адаптирования, в первую очередь, является учебник, но также и другие материалы, в том числе, подготовленные педагогом. **Заключительный этап** — этап контроля результатов обучения (в том числе тестирование), обсуждения и корректировки деятельности педагога.

Наиболее трудоёмким и методически сложным для неподготовленного к такой работе педагога является именно адаптация средств обучения. Работая над этим самостоятельно, каждый оказывается в ситуации,

когда ему нужно проанализировать **весь материал учебника**: выявить сложную для понимания лексику (устаревшую, заимствованную, безэквивалентную и т. д.) и подобрать доступное для инофона её объяснение; убедиться, что формулировка задания однозначна и понятна; подготовить лингвострановедческий комментарий «образцовых текстов» (текстов из произведений русской классики) и других текстов учебника или книги для чтения.

Предложенная методика в течение нескольких лет обсуждалась с учителями — слушателями курсов повышения квалификации в Адмиралтейском и Московском районах Санкт-Петербурга и вызвала у них интерес. В качестве зачётных работ учителя адаптировали уроки и разделы учебников для инофонов, руководствуясь предложенным алгоритмом адаптации. Работа по адаптации средств обучения также поддерживалась студентами-выпускниками, работающими в поликультурных школах с большим количеством инофонов[6], например, это Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа „Токсовский центр образования“» (педагог С. С. Никулина), куда входят детский сад пос. Токсово, детский сад дер. Рапполово, Токсовская и Лехтусинская школы.

Однако для массового внедрения ИАМ в школы у авторов не было достаточных ресурсов, в связи с чем возникла необходимость предложить авторскую методику поликультурным образовательным учреждениям, занимающимся экспериментальной работой. Образовательные организации г. Новый Уренгой (МБОУ «СШ № 15», МБОУ «СШ № 7», МАДОУ «ДС „Огонек“», МАДОУ «ДС „Цветок Уренгоя“», МБДОУ «ДС „Лада“») ещё в 2011 году были объединены в сетевую городскую экспериментальную площадку по теме «Освоение русского языка и адаптация детей-инофонов в образовательном учреждении с полиэтническим составом учащихся и воспитанников, функционирующем в условиях Крайнего Севера» и продолжают работу по теме уже в статусе региональной стажировочной инновационной площадки. В 2021 году стажировочная площадка начала опробывание авторской интегративной адаптационной методики. Эта экспериментальная площадка, включающая образовательные учреждения разного уровня (детские сады и школы), имеет возможность внедрять методику ещё в дошкольном учреждении, чтобы оптимально подготовить воспитанников к началу обучения в школе. Внедрение методики в практику образовательных учреждений, входящих в состав экспериментальной площадки, проходит поэтапно.

Первый этап «Обучающий»

Март — май 2021 года. Методическая подготовка участников, для которых были проведены два вебинара, где сообщались идея, цель и задачи работы, формировалась мотивация участников, разъяснялись приёмы и способы адаптации средств обучения для инофонов. Участникам были переданы в электрон-

ном формате учебно-методическая литература[7], а также формы для анализа и адаптации средств обучения, инструкции по их заполнению и образцы заполнения.

Июнь — август 2021 года. Самостоятельная работа участников с полученными материалами. Онлайн консультации с авторами проекта внедрения ИАМ.

Сентябрь — декабрь 2021 года. Самостоятельная пробная адаптация участниками экспериментальной работы средств обучения (по их выбору); проверка нами результатов адаптации и внесение необходимых дополнений и замечаний; окончательная доработка материалов участниками; итоговый вебинар.

Результатом первого этапа стало одобрение участниками экспериментальной площадки использования ИАМ в поликультурных образовательных учреждениях, что позволило перейти к следующему этапу экспериментальной работы.

Второй этап «Творческий»

Январь — март 2022 года. Систематизированная и координированная между участниками адаптация средств обучения. Внедрение адаптированных материалов в учебный процесс и опробывание их. Коллективное обсуждение и корректировка.

Апрель 2022 г. — март 2025 года. Продолжение работы по создании адаптированных для инофонов средств обучения. Размещение этих материалов в виртуальном образовательном пространстве «Учим русский вместе».

Виртуальное образовательное пространство призвано объединить участников образовательного процесса для совместной педагогической деятельности-творчества, заключающейся в следующем. **Участники проекта — педагоги** создают учебно-методические материалы, адаптируют существующие средства обучения с позиций преемственности обучения и с позиций сотрудничества. Преемственность реализуется в координации программ обучения детского сада и начальной школы. В средней и старшей группах дошкольного учреждения формируются коммуникативные навыки не только в области быта, но и необходимые для комфортного перехода воспитанников к школьному обучению. Сотрудничество реализуется в том, что все разработанные материалы становятся оперативно доступными для педагогического сообщества в режимах онлайн и офлайн, что позволяет каждому педагогу оптимизировать временны́е затраты на подготовку своего занятия. Становятся возможными также оперативное опробование материалов в различных по контингенту учебных группах, транслирование опыта, анализ и обсуждение результатов, корректировка материалов и т. д. с повторением этого цикла. **Участники проекта — учащиеся** осваивают виртуальное образовательное пространство в онлайн и офлайн режимах. Для них доступны размещённые там 1) мультимедийные учебные материалы, дополняющие традиционные средства обучения и ориентированные именно на определённые языковые группы; 2) мультимедийный лингвокультурологический материал; 3) материалы, формирующие

мотивацию к более глубокому изучению русского языка и русской культуры, и т. д. Предусмотрена возможность размещения учащимися собственных материалов о своих языках и культурах и др. по теме проекта. **Участники проекта — родители** используют образовательное пространство для контроля 1) учебного процесса; 2) языковой и лингвокультурологической информации сайта (с возможностью её обсуждения и корректировки) и т. д.

Таким образом создаётся возможность решить основные проблемы внедрения методики в образовательный процесс поликультурной школы — ресурсные и методические.

1. **Ресурсные**. Адаптированные средства обучения создаются коллективами педагогов нескольких общеобразовательных учреждений и оперативно становятся доступными для всего педагогического сообщества, что снижает нагрузку на каждого отдельного педагога. На сайте могут быть размещены материалы, посвящённые одной и той же теме, но с учётом разного контингента инофонов (языковые, возрастные, этнические и другие особенности). Материалы находятся в свободном доступе, могут быть заимствованы и творчески переработаны для другого контингента инофонов.

2. **Методические.** Каждому индивидуальному и групповому участнику методической работы не нужно осваивать полный курс методики обучения РКИ и РКН, поскольку в течение всего периода экспериментальной работы нами будут осуществляться предварительные контроль и коррекция материалов — обязательные для их размещения на сайте. В то же время, выход за границы одной методики обучения и знакомство с другими методиками на практике будет способствовать приобретению педагогами — участниками экспериментальной работы новых профессиональных компетенций.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Методика обучения русскому языку как неродному / под ред. И. П. Лысаковой. М.: РУСАЙНС, 2015. 159 с.

[2] *Уша Т. Ю.* Проектирование методического сопровождения средств обучения для поликультурной школы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2014. № 171. С. 265–271.

[3] *Петрова С.И., Уша Т. Ю.* Предупреждение языковой депривации инофонов в учебном процессе: из опыта работы русскоязычной поликультурной школы // Научное мнение. 2015. № 9–2. С. 146–150.

[4] *Уша Т. Ю.* Интегративная методика обучения русскому языку в поликультурной школе: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 160 с.

[5] *Мурашов А. А.* Учим правила или учим языку? // Русский язык в школе. 2013. № 1. С. 25–33.

[6] *Никулина С. С., Уша Т. Ю.* Моделирование учебно-методического сопровождения средств обучения в поликультурной школе // Русский язык как неродной: новое в теории и методике: сб. науч. ст. IV Межд. конф. Москва, 16 мая 2014 г. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 32–40.

[7] *Уша Т. Ю.* Инофоны в русскоязычной школе: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 76 с.

Petrova, S. I.

Academy of Pedagogical Postgraduate Education, Russia

Usha, T. Yu.

Admiralteisky Information and Methodological Center, Russia

INTEGRATIVE ADAPTIVE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN IN MULTICULTURAL SCHOOLS OF NOVY URENGOY: EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION

The authors argue that Russian is taught in a school with a native Russian language in accordance with a methodology focused exclusively on native speakers of the Russian language, while in fact the contingent of students in such a school includes foreign speakers who speak Russian is not enough for it to become the language of school instruction for them. They require the adaptation of learning tools, which is possible on the basis of the author's "integrative adaptive methodology".

Keywords: Foreign speakers; integrative adaptive methodology.

Позднякова Алина Александровна

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Россия

apozdnyakova@live.ru

Чепкова Татьяна Павловна

Московский педагогический государственный университет, Россия

tachep@mail.ru

ВОЗВРАТНЫЕ ГЛАГОЛЫ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье в лингводидактическом аспекте рассматриваются фразеологизмы русского языка, содержащие в своем составе возвратные глаголы. Делается попытка наметить основные направления работы по комплексному изучению свойств данной группы фразеологизмов в иностранной аудитории, выделяются семантические группы фразеологических единиц, визуализирующие материал и позволяющие структурировать его в учебных целях. Делается вывод о важности проведения предварительной системной работы над значением возвратных глаголов, обеспечивающей формирование навыка интерпретации значений устойчивых сочетаний с указанным компонентом.

Ключевые слова: фразеология; фразеологическая единица; возвратный глагол; русский язык как иностранный.

Проблема изучения возвратности традиционно считается одной из актуальных в методике преподавании РКИ. Эта актуальность объясняется сложностью и семантическим многообразием русских возвратных глаголов, их «синтагматической гибкостью», способностью вступать в различные синтактические отношения. Стоит также отметить исключительную «прагматичность» большинства возвратных глаголов, их обращенность на характеристику говорящего как активного участника коммуникативного процесса. А. А. Навроцкий пишет по этому поводу: «Активное использование носителями языка возвратных глаголов во всех речевых ситуациях репрезентирует говорящего как личность, конструктивно участвующую во всех проистекающих в объективной действительности процессах, вполне автономную и независимую, но пребывающую в сложном взаимодействии с миром других лиц-субъектов»[1].

В данной статье мы рассматриваем возвратные глаголы в составе русских фразеологизмов, делая попытку наметить основные направления работы по комплексному изучению грамматических и семантических явлений, связанных с возвратностью, в иностранной аудитории. Такой подход представляется нам крайне важным, поскольку позволяет сформировать у обучающихся целостное представление о фразеологизме как «единстве формы и содержания»[2], с одной стороны, и как способе репрезентации личности говорящего, с другой.

Обучение фразеологии традиционно осуществляется через «восприятие образа», то есть студенты заучивают значения некоторых фразеологических единиц (ФЕ) так же, как они заучивают слова. Некоторые преподаватели рекомендуют студентам «не вдумываться» в значения слов, составляющих фразеологизм, а воспринимать его цельно, без ориентации на значение компонентов. Это верно лишь отчасти. Дело в том, что глагол зачастую выступает не только грамматическим центром фразеологизма, но и мотиватором семантики. От того, какое возвратное значение реплицирует глагол, используемый в ФЕ, зависит вектор интерпретации значения фразеологизма. См., например, ФЕ *вести себя / повести себя* — «поступать каким-либо определённым образом» (Федоров, с. 67)[3] и глагол *повестись* — «начать водиться с кем-л., дружить» в устойчивом сочетании *с кем поведёшься, от того и наберёшься* (БТС, с. 852)[4].

С методической точки зрения наиболее простой для изучения в иностранной аудитории является группа собственно-возвратных глаголов: они достаточно легко интерпретируются студентами по соотношению с парными невозвратными (*умывает — умывается, одевает — одевается* и под.). Большинство учебных пособий использует именно этот методический прием при знакомстве иностранца с обозначенной группой глаголов. Проблемы проявляются позже, когда иностранец распространяет сформированное «видение» на все постфиксальные глаголы, в том числе употребляющиеся в составе фразеологизмов. Это провоцирует появление довольно специфических ошибок при интерпретации фразеологизма. Так, ФЕ *катиться по наклонной плоскости* — «опускаться в нравственном отношении, терять моральные качества» (Федоров, с. 290) трактуется как «заставлять себя действовать активнее», *наткнуться на стену* — как «поставить себя в безвыходное положение», *уложиться в срок* — как «поставить себя в какие-либо рамки». Влияние возвратного местоимения на формирование ложного образа фразеологизма в данном случае, по нашему мнению, ощущается довольно отчетливо, и оно, по нашим наблюдениям, сохраняется довольно долго — даже при последующем расширении представления иностранца о возвратных глаголах и изучении других значений (взаимно-возвратного, общевозвратного, пассивного). Очевидно, чтобы избежать ошибок, необходим анализ ФЕ и с позиции формальной — с объяснением значения базового глагола и его словообразовательных особенностей.

Изучение ФЕ с возвратными глаголами возможно в двух направлениях. Первое направление, семантическое, определяется значением компонентов, составляющих фразеологизм. Второе направление, грамматическое, опирается на грамматическую специфику глаголов, формирующих ФЕ.

В методических целях в рамках семантического направления мы выделяем восемь основных групп фразеологических единиц с возвратными глаголами. Остановимся кратко на каждой из них.

1. ФЕ, включающие существительные-реалии природы (*ветер, волна, огонь, вода, сосны, кусты, почва, лужа, небо, луна, звезда*) и глаголы, выражающие конкретные физические действия (*броситься, вертеться, болтаться, взбираться, заблудиться, кидаться, прятаться, свалиться* и др.). Сюда можно отнести ФЕ типа *родиться под счастливой звездой; заблудиться в трёх соснах, спрятаться в кустах* и под. Многие глаголы в составе фразеологизмов данной группы имеют семантику быстро производимого действия, что формирует соответствующий образ фразеологизма (*броситься в омут с головой; кидаться в огонь и в воду (за кого)* и под.).
2. ФЕ, включающие существительные-реалии быта (*дверь, стена, мельница, торба, удочка, соломинка, цепь, жилетка, сорочка, рубашка, бельё, подмётки, деньги, рубль, копейка, золото, заклад*). Глаголы данной группы достаточно разнородны (*биться, годиться, погнаться, сорвался, купаться, ломиться, наткнуться, носиться, плакаться, попасться, родиться, рыться, сражаться, трястись, цепляться*), но все они имеют негативную коннотацию агрессивности, нежелательности, хаотичности, большинство обладает общевозвратным значение (*биться об заклад; в подмётки не годится; за длинным рублем погнаться; купаться в деньгах, золоте, роскоши; ломиться в открытую дверь; наткнуться на стену* и др.). Положительной коннотацией обладает редкая для этой группы ФЕ *родиться в сорочке (в рубашке)* — «быть во всем удачливым, счастливым» (Федоров, с. 575).
3. ФЕ, включающие существительные-соматизмы (*глаза, нос, язык, глотка, руки, ноги*). Глаголы этой группы (*бросаться, вертеться, остаться, отбиться, сбиться, вцепиться*) имеют в своей семантике значение быстро производимого действия, в результате чего большинство фразеологизмов характеризуется резкостью, звучностью, ориентированностью на активные способы взаимодействия с действительностью (*бросаться в глаза; вертеться на языке; остаться с носом; отбиться от рук; сбиться с ног; перевернуться кверху ногами; вцепиться в глотку; глаза разбегаются; глаза слипаются* и др.).
4. ФЕ, включающие существительные-ментализмы, то есть фиксирующие ненаблюдаемый внутренний мир человека (*ум, разум, толк, доверие, желание, испуг*). Глаголы группы (*браться, втереться, загореться, отделаться, напрашиваться*) не имеют в семантике ярко выраженной эмоционально-агрессивной составляющей, как это наблюдается в ранее анализируемых группах, но более ориентированы на «манипулятивные действия» (*браться за ум; (не) добиться толку; втереться в доверие; загореться желанием; отделаться легким испугом; напрашиваться на комплименты; напрашиваться на неприятности* и др.).
5. ФЕ, включающие существительные-оперативы, то есть называющие деятельность, работу и ее стадии. Глаголы группы (*болтаться, добраться, отклоняться, соваться, вмешиваться, уложиться, сдвигаться*) имеют в своей семантике значение перемещения, что отражается на образе фразеологизма (*болтаться без дела; добраться до сути; отклоняться от темы; соваться/вмешиваться в чужие дела; уложиться в срок; сдвигаться с мёртвой точки* и др.).
6. ФЕ, включающие существительные-анимализмы (*рыба, баран, куры*). Глаголы группы разнородны, но большинство имеет в своей семантике значение перемещения (*вернёмся к нашим баранам; как белка в колесе (крутиться, вертеться); ложиться спать с курами; биться как рыба об лед* и др.).
7. ФЕ, включающие существительные-наименования человека (указывается семейный статус — *отец, сын, мать, дочь*, социальный статус — *коллектив*,

интеллектуальные характеристики — *дурак*). Эта группа немногочисленна и включает разнородные глаголы, в том числе со значением соответствия, бытийности и др. (*годить ся в отцы, в сыновья кому-н.; остаться в дураках; оторваться от коллектива* и др.).

8. ФЕ, включающие существительные, называющие различные субстанции (*жир, сок, квашня*) и продукты питания (*масло, сыр, колбаска*). Интересно, что глаголы этой группы практически не связаны с процессом приготовления пищи, кроме глагола *вариться* (ФЕ *вариться в собственном соку*), но имеют ярко выраженные метафорические характеристики, оценивающие этот процесс: *рассиживаться как квашня*; *(кататься) как сыр в масле*; *катись колбаской.*

Второе направление в анализе ФЕ с возвратными глаголами предполагает выделение пяти групп фразеологизмов в соответствии с разрядами возвратных глаголов[5]. Однако отметим, что фразеологических единиц, включающих глаголы с собственно-возвратным и взаимно-возвратным значением, в частотной русской фразеологии выделить не удалось. Понимание же общевозвратного значения глаголов для иностранцев является затруднительным, и на интерпретацию ФЕ с глаголами данной группы часто оказывает влияние уже усвоенное собственно-возвратное значение. Так, значение устойчивых сочетаний *меняться на глазах, меняться в лице, меняться к лучшему* при интерпретации иностранцем часто смещается и перестает быть замкнутым на сфере субъекта. Соответственно, ФЕ *меняться на глазах* трактуется как «менять себя», *меняться в лице* — как «менять свое лицо», *меняться к лучшему* — как «менять свое поведение» (даже в контексте «жизнь меняется к лучшему»). Очевидно, в этом случае правильно говорить о необходимости предварительной системной работе над значением возвратных глаголов, обеспечивающей формирование навыка интерпретации значений устойчивых сочетаний с указанным компонентом. Эта работа должна охватывать ФЕ в рамках лексического минимума соответствующего уровня и опираться на такие методы, как наблюдение за употреблением ФЕ в устной и письменной речи носителей языка, сопоставление с употреблением сходных ФЕ в родном языке учащегося, анализ ограничений на употребление возвратных глаголов в тех или иных конструкциях[6].

Некоторые глаголы в отдельных значениях имеют грамматические ограничения и употребляются только в форме 3-го лица, что создает дополнительные трудности при их толковании как в свободном виде, так и в составе устойчивых сочетаний. См., например, глагол «болтаться» (БТС, с. 89).

Внутренняя форма глагола достаточно сложна для иностранных студентов: образы «свободного движения» (*шнурки болтаются*), «хаотичного движения внутри» (*вещи в сумке болтаются*) и «движения без цели» (*болтаться по городу*), которые лежат в основе значений, не дифференцируются студентами ввиду отсутствия аналогий во многих языках. Ср. англ. *dangle* и *hang about*. Однако в составе устойчивых сочетаний *болтаться без дела* — «ничем не заниматься; не знать, чем себя

занять»; *болтаться, как цветок в проруби* — «находиться в неопределённой, двусмысленной ситуации»[7] этот глагол формирует вполне ясный образ, и после предварительной работы со словом устойчивые сочетания правильно интерпретируется иностранцами.

Трудными являются приставочные глаголы, особенно для носителей языков, в которых префиксация отсутствует. См., например, глагол «договориться»:

> ДОГОВОРИТЬСЯ, -рюсь, -ришься; св. 1. Прийти к соглашению путём переговоров; сговориться, условиться. Д. о месте встречи. Д. между собой. Договорились идти медленно. Ни до чего не д. (не прийти к соглашению, не достигнуть какой-л. определённости). 2. В разговоре, в рассуждениях дойти до какой-л. крайности. Д. до чепухи, до абсурда. Д. бог знает до чего. Договорился до того, что начал бранить друга (БТС, с. 266–267).

В данном случае понимание значения фразеологизма невозможно без освоения префиксально-постфиксальной модели образования глагола, в которой приставка до- и постфикс -ся формируют значение негативного результата: *договориться до чего* — «в результате долгих разговоров прийти к какому-либо нежелательному заключению; дойти в разговоре до неприятных последствий» (БТС, с. 202).

Рисунок этого сочетания существенно отличается от внешне похожих конструкций типа *добраться до сути* — «понять главное» (БТС, с. 264), чего не увидит иностранец без знания словообразования глагола. См. также ФЕ *перебиваться с копейки на копейку* — «жить очень бедно», *перебиваться с куска на кусок* — «испытывать большую нужду в пропитании», *перебиваться с хлеба на воду* — «жить очень бедно, терпеть нужду, лишения» и *перебиваться с хлеба на квас* с аналогичным значением (Федров, с. 459).

Не все из подобных глаголов знакомы иностранным студентам, и не все из них можно объяснить студентам без потери части смысла. Даже у глаголов одной семантической группы значение постфикса -ся может различаться, в результате различным оказывается и «грамматический рисунок» фразеологизма. См., например, глаголы поведения *беситься* и *плакаться*, где значение -ся — общевозвратное (*беситься с жиру, плакаться в жилетку*), и глаголы этой же группы *поссориться, рассориться*, где -ся имеет взаимно-возвратное значение (*поссориться / рассориться в пух и прах*).

Следует отметить и тот факт, что глаголы в составе фразеологических сочетаний часто подвергаются десемантизации, то есть утрате части своего лексического значения. Для фразеологии это является нормой, но может быть непонятно иностранцу, который воспринимает слова в их прямом значении. Это необходимо учитывать при проведении предварительной работы и формировании упражнений на дифференциацию прямых и метафорических значений глагола. В. В. Виноградов отмечает: «Многие значения слов замкнуты в строго определенные фразеологи-

ческие контексты и используются для обмена мыслями в соответствии с исторически установившимися фразеологическими условиями их употребления»[8]. Исследование этих фразеологических контекстов способствует углублению полученных знаний и расширению представления иностранных студентов о многомерности русской фразеологии.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Навроцкий А. А.* Семантико-грамматическая типологизация возвратных глаголов в русском языке: на материале романа Ф. М. Достоевского «Бесы»: дис. … канд. филол. наук. Челябинск, 2006. С. 191.

[2] *Адмони В. Г.* Теоретическая грамматика немецкого языка: строй современного немецкого языка. М.: Просвещение, 1986. С. 126.

[3] Здесь и далее указываются страницы по изданию: *Федоров А. И.* Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 67.

[4] Здесь и далее указываются страницы по изданию: Большой толковый словарь русского языка: [БТС: А-Я] / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2004. С. 852.

[5] *Лобанова Н. А.* О соотношении конструкций с возвратными и невозвратными глаголами // Филологические науки. 1966. № 4. С. 76–78.

[6] *Позднякова А. А., Чепкова Т. П.* Методика работы с фразеологическими сочетаниями на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории: Русский язык в зеркале инокультуры: сб. статей. Вып. 2. М.: Неолит, 2018. С. 87–93.

[7] *Белянин В. П., Бутенко И. А.* Живая речь: Словарь разговорных выражений. М.: Изд-во ПАИМС, 1994. С. 22.

[8] *Виноградов В. В.* Основные типы лексических значений слова: Избранные труды. Лексикология и лексикография / отв. ред. и авт. предисл. В. Г. Костомаров. М.: Наука, 1977. С. 169.

Pozdnyakova, A. A.

The Kosygin State University of Russia, Russia

Chepkova, T. P.

Moscow State Pedagogical University, Russia

REFLEXIVE VERBS IN PHRASEOLOGICAL UNITS: A LINGUODIDACTIC ASPECT

The article examines phraseological units of the Russian language that contain reflexive verbs from a linguodidactic perspective. An attempt is made to outline the main directions of work for the comprehensive study of the properties of this group of phraseological units in foreign audiences. Semantic groups of phraseological units that visualize the material and allow it to be structured for educational purposes are identified. The conclusion is drawn about the importance of conducting preliminary systematic work on the meaning of reflexive verbs, ensuring the formation of a skill for interpreting the meanings of stable combinations with the indicated component, the reflexive verb.

Keywords: phraseology; phraseological unit; reflexive verb; Russian as a foreign language.

Позднякова Наталья Викторовна

Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Россия

nvp2018@bk.ru

ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается роль окказионализмов в преподавании русского языка. Особое внимание уделяется потенциалу авторских слов, позволяющему использовать подобную лексику для иллюстрации нового материала по всем разделам курса. Акцент делается на том, что окказиональная лексика, обладающая максимальной авторской экспрессией, сможет стать тем репрезентативным материалом, который приведет к успешному освоению теории.

Ключевые слова: неологизм; окказионализм; средства выразительности языка; словообразование; А. Е. Кручёных.

Главная задача хорошего учителя и преподавателя — «наполнить» теорию таким иллюстративным материалом, который позволит не только добиться его успешного усвоения, но и привить неподдельный интерес и любовь к предмету.

В преподавании русского языка таким потенциалом обладают окказионализмы — особая разновидность неологизмов. Несомненно, что исследование неологизмов вообще и окказионализмов в частности до сих пор находится в поле интересов лингвистов, так как в первую очередь это связано с объемом самой дефиниции и ее классификации как лингвистического явления. Так, Н. З. Котелова выделяет стилистическую, психолингвистическую, лексикографическую, структурную и конкретно-историческую теории, определяющие понятие «неологизм»[1]: под неологизмами понимают и новообразованные или заимствованные из других языков слова, и слова ранее известные, но мало употребляющиеся и вернувшиеся из пассивного запаса в активный.

Окказионализмы, являясь разновидностью неологизмов по происхождению (индивидуально-авторские[2]), распознаются только в контексте. В лингвистической литературе для их номинации используется множество терминов: потенциальные слова, индивидуальные слова, индивидуально-авторские слова, слова-однодневки, слова-экспромты, слова-метеоры, неологизмы, одноразовые неологизмы, авторские неологизмы, «эгологизмы» и др. В школьной традиции принято использовать термин «индивидуально-авторское слово», а в вузовской — «окказионализм» (Н. И. Фельдман)[3].

Подытоживая все определения, согласимся с О. С. Ахмановой, что окказиональное (слово, словосочетание, звукосочетание, синтаксическое образование) — это «неузуальное, не соответствующее общеприня-

тому употреблению, характеризующееся индивидуальным специфическим контекстом употребления»[4].

В отечественной лингвистике изучению окказиональной речи как элемента индивидуально-авторского стиля различных художников слова занимались Г. О. Винокур, Т. Н. Коршунова, Л. В. Зубова, М. Ю. Нарынская, Н. М. Шанский и многие др. Но, несмотря на множество исследований, данная тема остается актуальной, поскольку с каждым днем пополняются состав и способы образования окказионализмов. Интерес к функционированию в современном русском языке окказионализмов обусловлен и потребностью молодежи создавать новые слова для употребления при повседневном общении. Именно эта потребность в языковой игре может стать благодатной почвой для использования неологизмов в практике преподавания русского языка.

Знание окказионализмов, как и неологизмов, проверяется в ходе проведения государственной итоговой аттестации в разделах «Лексическое значение слова» и «Основные изобразительно-выразительные средства русского языка» (изобразительно-выразительные средства русской фонетики; изобразительно-выразительные средства словообразования)[5]. Однако их изучение поможет в освоении и других разделов русского языка на протяжении всего обучения.

Источником окказионализмов, конечно, является творчество мастеров слова, кладезем окказионализмов, пожалуй, стали футуристы, которые бросили вызов привычной форме понимания искусства, играя не смыслом слов, а звуками, визуальной составляющей, формами.

Одним из ярчайших представителей данного направления стал А. Е. Кручёных, который лишь вскользь упоминается при изучении футуризма и творчества В. В. Маяковского на уроках литературы в 11-м классе. Это объясняется тем, что часть его идей кажется во многом непонятной для большинства читателей, писателей и критиков. Однако А. Е. Кручёных — творец окказионализмов, он явился одним из авторов «зауми» — языка, построенного исключительно на основе индивидуально-авторских слов, выступающих в роли неповторимого творческого начала, «очищенного от бытовой грязи». Он создал уникальный, живой язык, используя несочетаемые и несвязные, на первый взгляд, языковые единицы. Но именно этот новаторский подход позволил получить творческий продукт, которому подражали не только отечественные, но и зарубежные поэты. Окказионализмы А. Е. Кручёных переключили внимание с привычного понимания слова на его звучание.

Созданные А. Е. Кручёных слова не являются бессмыслицей, порождением случайности: они строятся по определенным законам языка, выполняют довольно конкретные и весьма важные для понимания языка и текста функции и задачи. Более того, появление окказиональных слов служит отражением процессов, происходящих в живой разговорной речи.

По этой причине окказионализмы могут служить инструментом для раскрытия потенциала русского языка и процессов, происходящих в нем.

Продемонстрируем возможности окказиональной лексики А. Е. Кручёных в процессе преподавания русского языка.

Фонетические окказионализмы составляют бóльшую часть индивидуально-авторских слов в творчестве А. Е. Кручёных. Они возникают в результате использования различных звуковых комплексов, содержащих определенную семантику.

Фонетические окказионализмы могут стать иллюстративным материалом при изучении следующих изобразительно-выразительных средств русской фонетики.

1. *Аллитерация* — повтор согласного звука в начале последующих слов или в начале ударных слогов: *жужжит жироскоп* (Разрез завода, 1919), *Дззынь, зудеж! / Стынь, студеж. ...* (Аэро-крепость, 1922).

Аллитерация часто используется для передачи эмоционального состояния или для характеристики предмета / явления. Например, стихотворение «Горло» (1923):

рахам
мах-раха
мойла хар
рахам мхе
матоха
трухан-лум
мул
хал

Данное произведение имеет смысловую и композиционную завершенность. На фонетическом уровне наблюдается аллитерация сонорных [м], [р] и шумных глухих [х], [т]. Их равномерное употребление в соотношении с нисходящей интонацией (последовательное чередование звуков по схеме: звонкий–глухой–звонкий) имитирует арабскую речь, позволяет почувствовать порождение речи в горле.

2. *Ассонанс* — повтор гласных, часто используемый в односложных словах[6]: *хыр дыр чулЫ* (У меня совершенно ..., 1919); *ХО БО РО / ВО РО МО / КО БО РО ЖЛЫЧ* (ХО БО РО..., 1920).

3. *Ономатопея* — излюбленный прием А. Е. Кручёных, позволяющий создавать новые слова, являющееся звукоподражанием, возникшим на основе фонетического уподобления неречевым звукокомплексам.

Стоит отметить, что примеры ономатопеи в творчестве поэта нетипичны, а значение самих слов-звукоподражаний можно определить только благодаря контексту:

– подражание звукам от работы молотком: *рат та тат / черных кружев / молоток* (При гробовщике, 1912);
– подражание звукам птичьих голосов: *И юрких птиц оркестр / По стеклам неба / Как шалугун / Трезвоном: / — Ц-цах! / Синь — винь / Цим — бам, цим — бам, цим — бам!* (Цвесна, 1913);

– подражание звукам лопающихся пузырей: *С ним мир пускает / Смертельный спазмы / Пузыри / (Бульк:) пульс... бульз... бульзыри...* (Осень, 1913);
– подражание звукам ударов: *Дред / Обрядык / Дрададак!!! / ах! зью — зью! / зум / дбр жрл!.. жрт!.. банч! банч!! / фазузузу / зумб!.. бой! бойма!! / вр! драх!.. / дыбах! д!* (Боен — Кр, 1913);
– подражание звукам колокольного звона: *Трезвоном: / — Ц-цах! / Синь — винь / Цим — бам, цим — бам, цим — бам!* (Цвесна, 1913).

При изучении различных способов деривации интересно проиллюстрировать теоретический материал **лексическими окказионализмами**, которые создаются в большинстве случаев комбинацией различных узуальных основ и аффиксов в соответствии со словообразовательной нормой или в некотором противоречии с ней[7].

Для создания данного типа слов А. Е. Кручёных сочетал существующие в языке морфемы и аффиксы, именно это обстоятельство позволяет использовать окказионализмы для иллюстрации способов деривации.

Наиболее продуктивными в творчестве Кручёных являются такие способы словообразования, как:

а) префиксальный: *запамятью, помудрые, заатлантический, приуготовлен;*
б) суффикальный: *любильня, бруздование, плеток, велючий, луснутое (семечко), беляжий, горнее, косукий;*
в) префиксально-суффиксальный: *залегчается, перебильями, бесфасонница, надзвездье, перебильи;*
г) сложение: *зеленогубый, ядопой, зуботычины, пустодупельный, верхнесветский, ширококолейный, стозубость, грозноуста, острокожный.*

Особую категорию составляют **грамматические (морфологические) окказионализмы** — «образования, в которых, с точки зрения узуса, в конфликте находятся лексическая семантика и грамматическая форма»[8]. Невозможное с точки зрения семантики становится возможным благодаря грамматике (вспомним «Глокую куздру...» Л. В. Щербы): *извнутри, кавалерствами, зуботичинами, пустодупельной, сиренних, видвы, укладая, искариоты, переписака, пустырьда, залегчается и др.*

В основу распределения в группу грамматических окказионализмов мы положили главное условие — понятность слова за счет грамматических категорий, хотя подобные окказионализмы А. Е. Кручёных могут стать примерами и при изучении других разделов русского языка.

Окказионализмы — своеобразная языковая единица, передающая не только фонетические, лексические, морфологические характеристики слова, но и коннотативную окраску. Именно это позволяет окказионализмам стать прекрасным иллюстративным материалом при изучении разных разделов современного русского языка, развивать словообразовательное и этимологическое мышление через проникновение во внутреннюю форму слова.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Котелова Н. З.* Неологизмы // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 23.

[2] *Брагина А. А.* Неологизмы в русском языке // Русский язык в школе. 2003. № 1. С. 104–107; *Диброва Е. А.* Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц. М.: Высшая школа, 2011. С. 24; *Касаткин Л. Л.* Современный русский литературный язык. М.: АСТ-Пресс, 2010. С. 143.

[3] *Фельдман Н. И.* Окказиональные слова и лексикография // Вопросы языкознания. 1957. № 4. С. 64–73.

[4] *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Высшая школа, 1966. С. 15

[5] Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по русскому языку [Электронный ресурс] // ФИПИ. — URL: https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory (дата обращения: 29.04.2023).

[6] *Белокурова С. П.* Словарь литературоведческих терминов. М.: Просвещение, 2005. С. 54.

[7] Там же. С. 99.

[8] Там же. С. 36.

Pozdnyakova, N. V.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia

OCCASIONAL WORDS IN THE TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with the role of occasional words in the teaching of the Russian language. Special attention is paid to the capacity of author`s words which can be used for illustration of the new material in all modules of the course. Particular emphasis should be put on the fact that occasional words having maximum author's expression can be used as the representative material which leads to the successful mastering of the theory.

Keywords: neologism; occasional word; expressive language means; word-formation; A. E. Kruchenykh.

Прокофьева Лариса Петровна

Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского, Россия

prokofievalp@mail.ru

Вардзелашвили Жанетта Александровна

Грузинско-Американский университет, Грузия

varjanetta@gmail.com

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ БИЛИНГВИЗМ: О САМОВЫРАЖЕНИИ ЛИЧНОСТИ В ЯЗЫКЕ

Проблема билингвизма рассматривается сквозь призму методики преподавания РКИ, что обеспечивает приложение научных данных к предметному содержанию и стимулирует развитие методологии обучения. Вводится авторский термин прагматический билингвизм — способность конкретного индивида понимать интенции собеседника, осознанно вырабатывать нужные речевые качества и, минуя перевод, создавать и воспринимать речевые произведения разной степени сложности, исходя из персональной прагматической установки.

Ключевые слова: вторичная языковая личность; иностранный язык; РКИ; методические приемы.

Тезис Л. В. Щербы 1930 года о двуязычии как контактном процессе, осуществляемом в речевой деятельности билингва, остается актуальным и в наши дни: «Всякое изучение второго языка ведет к двуязычию, которое бывает двух типов — *чистое и смешанное*. Чистым оно бывает, когда между языками не устанавливается никаких параллелей, смешанным, когда второй язык усваивается через первый»[1]. В начале 1950-х работы Нью-Йоркского лингвистического кружка и его видного представителя Уриеля Вайнрайха на основе изучения языковой ситуации Америки позволили сделать вывод, что при смешанном билингвизме языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, возникает связь[2]. С тех пор проблемы билингвизма все чаще и чаще становятся предметом исследования социологов, культурологов, психологов, лингвистов, а психо- и нейролингвисты давно включили теорию дву- и полиязычия в программы многоцентровых исследований. Очень активно в этом процессе принимает участие педагогика, лингводидактика, вырабатывая принципы и предлагая конкретные приемы работы по воспитанию языковой личности, вторичной и полилингвальной.

В начале 80-х бельгийский исследователь Хьюго Батенс Бирдсмор[3] предпринял успешную попытку всеобъемлющей классификации билингвизма, в которой были учтены самые разные признаки двуязычия. Для настоящей статьи важным являются такие разновидности, как коммуникативно инициированное двуязычие (*естественный* билингвизм по Е. М. Верещагину[4]) и образовательно распространяемое двуязы-

чие (*искусственный*), где важным моментом является факт усвоения внутри или вне естественной языковой среды. Известный психолингвист А. А. Залевская называет их *бытовым* и *учебным* двуязычием[5], подчеркивая условия возникновения. Исследователи Жозиен Хамерс из Канады и Мишель Блян из Великобритании разработали стройную классификацию возрастного билингвизма, основанную на длительном наблюдении за формирующимся двуязычием: ранний, или синхронный (когда оба языка являются родными), последовательный (второй язык усвоен в возрасте до 10 лет), подростковый и взрослый билингвизм[6].

В центре нашего исследования учебный билингвизм взрослых, формируемый на основе преподавания русского языка как иностранного в разных языковых ситуациях высшего учебного заведения: в языковой среде и вне языковой среды. Нам близка красивая мысль Эйнара Хаугена, что билингвизм «начинается в тот момент, когда говорящий на одном языке может продуцировать полные, осмысленные высказывания на другом языке»[7]. Таким образом, сформулируем рабочее определение билингвизма: способность говорить и понимать на другом (иностранном) языке, осмысленная речь, коммуникация, т. е. всё то, в чем проявляется сущность языка и личности вообще. «Сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек» — эту образную мысль И. В. Гете, перефразированную А. П. Чеховым, продолжает Ф. Феллини: «Другой язык — это другое видение жизни» Таким образом, билингвизм — это два разных языковых кода, а поскольку язык всегда отражает культуру, то и два культурных кода в одном сознании! Эти коды сосуществуют в сознании человека и позволяют общаться, минуя стадию перевода. Не вступая в дискуссию по сложной проблеме переключения кодов в сознании билингва, подчеркнем, что в прагматической ситуации коммуникации частичная или полная автоматизация процесса может служить одним из сигналов сформированности вторичной языковой личности.

Рассматривая многоаспектную проблему двуязычия сквозь призму методики преподавания иностранных языков, исходим из утверждения: преподавание любой учебной дисциплины базируется на достижениях науки, что обеспечивает приложение современных научных данных к предметному содержанию и стимулирует развитие системы и методологии обучения. На основе научного осмысления актуальных в современной лингвистике теорий языковой картины мира и языковой личности и обобщения многолетнего опыта преподавания русского языка как иностранного мы последовательно развиваем идею о том, что целью изучения любого иностранного языка является самовыражение личности средствами нового языка, которое мы понимаем как способность соотносить не только слова и грамматические структуры родного и иностранного языков, но и культурные коды, отраженные в разных языковых картинах мира[8].

Исходным положением является научное представление о том, что каждый носитель языка — это языковая личность, которая входит

в культуру через родной язык и национальную картину мира, выражая в речи как индивидуальное, так и общенациональное. Речевое мышление на изучаемом языке невозможно без развития перцептивной способности постигать специфику новой национальной картины мира и иного мировосприятия. Следовательно, ключевая проблема методики преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного, начиная с элементарного уровня, — постепенное формирование вторичной языковой личности, или билингва/полилингва. Вторичная языковая личность понимается нами как научная абстракция, постоянно развивающийся конструкт, который надстраивается над уже существующей языковой личностью. Данные структуры не параллельны, но тесно взаимосвязаны на уровне Лексикона, Тезауруса, Прагматикона и дискурсивной компетенции (по Ю. Н. Караулову[9]). Билингв же — это индивид, обладающий комплексной способностью к восприятию и порождению текстов в межкультурном диалоге.

В дискуссию вводится авторский термин *прагматический билингвизм* — способность конкретного индивида понимать интенции собеседника, осознанно вырабатывать нужные речевые качества и, минуя перевод, создавать и воспринимать речевые произведения разной степени сложности, затрагивающие все стороны социально-психической жизни в контексте картины мира изучаемого языка, исходя из персональной прагматической установки. Прагматической — основанной на знании, навыках и умениях и служащей для практического применения в любых ситуациях речевого общения. Такое понимание подчеркивает мысль, что изучаемый язык выходит за пределы учебной ситуации. Да, он формируется в учебном процессе, но мы выводим его за пределы аудитории, настраивая ученика на межкультурную коммуникацию везде, всегда. Кроме того, прагматический — это «имеющий практическое применение», таким образом мы подчеркиваем осознанность, осмысленность учеником всех невероятных усилий, которые он должен осуществить, чтобы думать, понимать, говорить, т. е. стать билингвом. У него есть ясное понимание цели, а это мотивирует и на каждом этапе позволяет сравнивать достигнутое с желаемым. Преподаватель четко представляет, чему он должен научить, какими методами, приемами и способами, в какие сроки будут достигнуты цель и задачи; ученик знает и понимает поставленную цель и задачи на каждом этапе обучения. Так формируется вторичная языковая личность, у которой гармонизированы теория и практика, т. е. Язык превращается в Речь. Он мыслит на языке общения, минуя перевод, и «не боится» думать и говорить на иностранном языке.

Главный методический вопрос: с какого уровня начинается работа по формированию вторичной языковой личности? Наш ответ — с первого занятия! И это не образ, а именно подход. Результаты нашей совместной работы в разных педагогических условиях свидетельствуют об универсальности выбранной методики. Конечно, сложнее всего на уровне

А1, но даже здесь, тщательно работая с учебным материалом, можно идти к заданной цели. Например, формулируем один из важных методических приемов: не учить слова списком, а только в контексте, зависящем от уровня владения языком. И это правило действует на всех этапах. Сначала студент узнает, что означает слово, учим определять, на какой вопрос оно отвечает (*что? как? какой?)*, а потом узнавать, как оно «ведет себя» в предложениях, в различных речевых контекстах. Даем возможность составлять предложения и фразы как с учителем, так и без него. Формируем привычку включать слово/словосочетание в речь, сначала ежедневную, затем профессиональную.

Опытные методисты знают, как хорошо «работает» прием запоминания парных групп высказываний (коллокаций, уже готовых клише) от этикетных: — *Как дела? — Спасибо, хорошо, а у вас/у тебя?* (и это на самых первых занятиях, когда студенты еще не знают р. п.); — *Спасибо! — Пожалуйста / не за что;* через разговорные *где — нигде; куда — никуда;* к повторам предиката: — *Вы любите музыку? — Люблю; — Пойдем на концерт! — Пойдем.* Даем готовые ответы на вопросы: *конечно, а как же, ещё бы, разумеется, естественно* и т. п., позволяя сразу — автоматически — включаться в речь. Безусловно, преподавателю приходится больше трудиться для того, чтобы составлять списки таких парных клише, но усилия окупаются прекрасным ощущением студента: *Я не боюсь говорить!*

Основным приемом методической работы является тренировка (drill), которая начинается после того, как выполнены упражнения по теме. Безусловно, упражнения играют важную, необходимую, но, тем не менее, вспомогательную роль в обучении: они обязательны для формирования умений. Но все отдельные элементы речи нужны для выработки навыка, чтобы ученик в реальной коммуникации не отвлекался от своей мысли на поиск слова или правильной словоформы. Перевод умений в речевые навыки — это тренировка, отработка нового только в прагматических ситуациях общения. Прекрасным примером учебников для подобной работы являются материалы авторских курсов «Поехали!» С. Чернышова и «Russian crush course» Н. Новиковой и К. Чилсторм, выпущенные издательством «Златоуст». Таким образом, тренировка как прием следует за упражнением. Практика показывает, что это возможно уже на уровне А1: приучаем студента думать русскими словами и понятиями — это чрезвычайно полезно, так мы движемся к умению думать по-русски в реальной коммуникации, минуя перевод. Эффективно такое упражнение: каждый день по 5–10 минут студент сначала просто называет предметы и процессы по-русски, постепенно последовательно добавляя изучаемый материал местоимений, прилагательных и глаголов. Обучающийся дает предметам и действиям характеристики, «оживляя» мир на изучаемом языке. Так, если он, находясь в своей комнате, мог сказать *это кровать*, теперь он может сказать *это моя кровать,* а потом

это моя кровать, она старая, а у Анвара кровать новая, она лучше. Такая практика мысленного говорения и рефлексии должна стать регулярной и обязательной везде: в университете и на улице, дома и в магазине, в парке и в кафе.

Учим задавать вопросы, учим узнавать вопросы. — *Ты где? — В университете. — Куда идешь? — В университет. — Когда придешь? — Утром. — С кем? — С подругой.* Навыки, относящиеся к произношению и к выбору грамматических средств, должны быть автоматизированы, потому что размышления о форме речи, как уже подчеркивалось, не должны отвлекать внимания говорящего.

Как следует из сказанного, переосмысление ключевой цели обучения иностранному языку — формирование вторичной языковой личности, готовой к межкультурному диалогу, предполагает не только знание, но и творческое осмысление уже существующих методик, разработку системы авторских приемов, направляющих и корректирующих учебный процесс в соответствии с поставленной целью.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Щерба Л. В.* Очередные проблемы языковедения // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 40.

[2] *Weinreich U.* Languages in Contact. The Hague: Mouton, 1953; *Верещагин Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014. С. 28.

[3] *Beardsmore H. B.* Bilingualism: Basic Principles Multilingual Matters 1. 2nd ed. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1986. 205 p.

[4] *Верещагин Е. М.* Указ. соч.

[5] *Залевская А. А.* Введение в теорию учебного двуязычия. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. С. 14.

[6] *Hamers J. F, Blanc M. H. A.* Bilinguality and Bilingualism. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 468 p.

[7] *Хауген Э.* Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. М.: Прогресс, 1972. С. 159.

[8] *Вардзелашвили Ж. А., Прокофьева Л. П.* Становление вторичной языковой личности в пространстве иностранного языка // Филологический класс. 2022. Т. 27, № 4. С. 204–215.

[9] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

Prokofyeva, L. P.

Saratov State Medical University, Russia

Vardzelashvili, J. A.

Georgian-American University, Georgia

PRAGMATIC BILINGUALISM: IDENTITY EXPRESSION IN LANGUAGE

The authors explores the problem of bilingualism through the prism of Russian as foreign language teaching methodology, which ensures the application of scientific data to the subject content and stimulates the development of teaching methodology. The author introduces the term pragmatic bilingualism: the ability of a specific individual to understand the intentions of the interlocutor, consciously develop the necessary speech qualities, and, bypassing translation, create and perceive speech works of varying complexity, based on a personal pragmatic attitude.

Keywords: secondary language identity; foreign language; RFL; methodological techniques.

Пшенина Татьяна Евгеньевна

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан

t.e.pshenina@gmail.com

РАБОТА С ОШИБКАМИ В УСТНОЙ РЕЧИ НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ РКИ (СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ)

В статье поднимается вопрос о типологизации ошибок в устной речи студентов, обсуждаются коммуникативно значимые ошибки, извлеченные из речи студентов продвинутого уровня РКИ, приводятся примеры действенных приемов предупреждения и устранения коммуникативно значимых ошибок при смешанном формате обучения (во время аудиторных контактных часов и дистантного выполнения заданий студентами).

Ключевые слова: коммуникативно значимые ошибки; устная речь; РКИ; смешанное обучение.

В практике преподавания РКИ на продвинутом уровне (аспект: устная речь) мы столкнулись с необходимостью типологизации ошибок в речи студентов и подбора приёмов, направленных на повышение качества речи иностранцев. Общие характеристики студентов нашей программы: граждане США с первым английским языком, обычно студенты последнего года обучения в бакалавриате, предварительно изучали русский язык 3–5 лет, после освоения определенных языковых программ (Висконсинский университет в Мэдисоне, Портлендский государственный университет, Университет Калифорнии в Лос-Анджелесе и др.).

Ошибки в устной речи студентов фиксировались нами на протяжении 10 лет во время занятий. Благодаря пандемии возможности фиксации ошибок расширились: во время дистанционного обучения (2020/2021 и 2021/2022 учебные годы) мы перешли на концепцию перевернутого класса (Flipped Classroom), одним из домашних заданий стала аудиозапись монолога студента, также преподавателю была доступна аудиозапись проведенного занятия. После возвращения к оффлайновым занятиям концепция перевернутого класса и задание на аудиозапись монолога сохранены, обучение перешло в смешанный формат (предварительное дистантное выполнение домашних заданий и оффлайновые контактные занятия).

Учитывая малое количество студентов (последовательно 10 групп по 3–5 человек, 1 группа занимается в течение 1 учебного года), предлагаем результаты наших наблюдений в качестве анализа конкретного случая (case study), так как здесь чрезвычайно велико влияние индивидуальных особенностей студентов. Тем не менее, полученные нами результаты могут быть полезны для сравнения с другими группами. По причине малого объема выборки в статье будут приводиться сравнительные оценки ошибок студентов, а не точные данные.

Одна из первых работ, рассматривающих теорию ошибок, была опубликована Питом Кордером в 1967 году[1]. В последние годы предлагается выделение отдельной области научного познания — «эрратологии», в частности в статье 2020 года А. А. Щелоковой[2]. Опубликовано значительное количество научных статей по этой проблематике как в общей, так и в лингводидактике, в психо- и нейролингвистике, в коррекционной педагогике. В преподавании РКИ одним из последних примеров обобщающих работ можно назвать пособие Т. М. Балыхиной, О. П. Игнатьевой[3]. Несмотря на длительную историю описания ошибок учащихся, в дидактике остаются нерешенные вопросы в этой области, в частности, не составлены списки коммуникативно значимых ошибок в русской речи иностранцев, не даны однозначные критерии определения, является ли ошибка коммуникативно значимой. Не хватает и экспериментальной проверки ошибок, которые обычно относят к коммуникативно значимым.

Нормативные документы сосредотачивают внимание на достигнутом уровне компетенций (proficiences), хотя количество ошибок влияет на определение уровня студента. В Государственном образовательном стандарте по русскому языку (Третий уровень. Общее владение)[4] в явном виде не указывается, что считается ошибкой в речи иностранцев, из приведенных образцов можно сделать вывод, что при тестировании учитываются коммуникативно значимые ошибки. В требованиях к тесту OPI для соответствующего уровня (Advanced) акцент сделан на регулярность ошибок (patterns of error), мешающих пониманию носителей языка[5]. Таким образом, тестеры в разных странах учитывают, как ошибка влияет на степень понимания речи иностранца неподготовленным носителем русского языка, но не приводят четких критериев.

Успех в передаче содержания зависит от контекста высказывания и связан с вопросом избыточности языка. Рассмотрим конкретный пример. Т. М. Балыхина, О. П. Игнатьева в качестве коммуникативно значимых ошибок приводят образцы с нарушением согласования по роду, например, *он много занималась*, но данные экспериментального исследования Е. В. Грудевой показывают, что русскоязычные говорящие более успешно восстанавливают конец слова (94%) по сравнению с началом слова (80%)[6]. В дополнение к количественной разнице, о которой упоминает Е. В. Грудева (количество опущенных символов), хотелось бы напомнить о значительной количественной и качественной редукции, характерной для звучащей русской речи, благодаря чему носители русского языка натренированы восстанавливать конец слова. Было бы полезно провести аналогичный эксперимент на звучащих образцах и проверить, насколько коммуникативно значимые ошибки иностранцев на согласование и координацию в действительности создают помехи для неподготовленных носителей языка.

Если проанализировать ошибки с позиций избыточности (подробнее об избыточности и эллипсисе в языке см. статью М. Д. Воейковой[7]), то к коммуникативно значимым ошибкам традиционно относят пропуски двойной маркированности, когда нужный признак должен быть выражен в нескольких членах синтагмы (*твой книга, я видеть*), или, напротив, избыточную маркированность (*я могу понимаю*); парадигматическая избыточность может породить ошибочные контаминации форм в речи иностранцев (*я учу языку,* вместо: *обучаюсь*). Для сравнения: коммуникативно незначимыми будут плеоназмы и тавтологии (лексическая избыточность: *SMS-сообщение*), хотя на высоких уровнях владения языком они также засчитываются как ошибки (в данном случае, стилистические).

Типология коммуникативно значимых ошибок также может проводиться по ярусам языка. Т. М. Балыхина, О. П. Игнатьева называют на уровне **фонетики** неадекватный выбор ИК (*кто ручка есть* с ровной интонацией), на уровне **грамматики** нарушения координации и согласования (*ты есть красивый имя*), нарушения управления (*он здесь для учиться*), нарушение порядка слов (*мы надо помогли ему чтобы*), на уровне **лексики** нарушения валентности (*как мы согласились я тебе немного о турфирме напишу*).

Наша классификация коммуникативно значимых ошибок построена на основе примеров из речи студентов; нами встречены следующие ошибки по ярусам языка (сначала приведены более частые ошибки).

Грамматика:

– управление: *обеспечить жильём* ***за*** *многих, образование ребёнку* ***по*** *математику, выезд* ***из*** *дороги, по поводу это****му*** *мнени****ю;***
– формообразование: *как приеде****ть*** *или приход****ить****, номера телефонов и адрес****ы****, нау****кофантастику****, адресовать Коко Шанеле;*
– кальки с родного языка: ***это*** *не так правильно (что сделать?), спросить вопрос, там есть много делать;*
– вид глагола: *я* ***смотрела*** *на путь быстро и пошла, всегда* ***сказали****, города* ***строены****, будет* ***изменить****;*
– строение фразы: *чувствует,* ***как****… (=что),* ***немного не очень*** *понял, мы не* ***точно*** *знаем, такое* ***опасное*** *чувство (=чувство опасности);*
– согласование: *по красн****ый*** *тротуару, город будет удобн****о****, в британск****ом*** *среде.*

Лексика:

– валентность: ***посетить*** *национальные парки,* ***писатели*** *Конституции,* ***подход*** *в горах (=тропа);*
– паронимы: ***символичное*** *значение (= символическое), за которыми нужно* ***следить*** *(=следовать),* ***штатный*** *университет (= университет штата Орегон).*

Фонетика:

– ударение: *гла́вы правительства / главы́ правительства;*
– неразличение фонем: ***с****вета / ****ц****вета, крыс****ы*** */ крыш****и****, се****т*** */ се****ть****.*

Как справедливо замечает Н. В. Кондрашова, часть коммуникативно значимых ошибок говорит о недостаточно сформированной языковой компетенции[8]. Для устранения ошибок, например, в формообразовании

оказываются эффективными приемы дриллинга, карточек, заполнения пропусков и др. Такая работа более эффективна в индивидуальном формате. Например, преподаватель предлагает студенту выполнить определенные дополнительные упражнения в образовательной среде (с самопроверкой, что экономит время преподавателя).

Однако есть коммуникативно значимые ошибки, для которых критически важно «понимание природы ошибки, а не просто знакомство с правильным вариантом ответа»[9]. Большинство обнаруженных нами ошибок связаны с недостаточным пониманием студентами значений языковых единиц на всех ярусах (фонетика, грамматика, лексика) и требуют семантизации языковых явлений, их разъяснения.

Эта работа в нашей программе разделена между дистантной проверкой домашнего задания и контактными часами. Обнаружив ошибки в аудиозаписи монолога (или в письменном задании с открытым ответом), преподаватель пишет индивидуальный комментарий-объяснение студенту, а потом контролирует правильность речи во время выступления студента на занятии.

Если ошибки прозвучали во время занятия, преподаватель в конце урока выписывает на доске повторяющиеся или важные проблемы, дает краткое разъяснение и предлагает каждому студенту группы привести несколько примеров с данным языковым явлением. А. А. Акишина и О. Е. Каган подчеркивают, что важнее формировать коммуникативную компетенцию, а нормированность речи — промежуточный этап обучения[10]. Поэтому в нашей программе предусмотрено предупреждение ошибок там, где это возможно. Например, при изучении лексической темы «Экономика и общество» на первом занятии рассматриваются паронимы *экономный / экономичный / экономический*: сначала в словосочетаниях, которые сопровождаются словарной дефиницией, потом в продуцирующих упражнениях. И в течение недели преподаватель контролирует употребление этих прилагательных в устной речи. В результате нами почти не обнаружено ошибок в этой области в речи студентов (*пластичный* вместо пластиковый, *благотворный* вместо благотворительный). Разъяснение, что прилагательные с суффиксом *-н-* чаще бывают качественными, а с суффиксом *-ск-* — относительными, помогает студентам в дальнейшем справляться с подобными паронимами: ошибки единичны. Для сравнения: неверный выбор паронимов-существительных, паронимов-глаголов (в том числе приставочных глаголов) в устной речи студентов встречается значительно чаще, например: *память (= памятка), сфера службы (= сфера услуг), уделяем пространство (на что?), его мнение соглашается (= согласуется), спросил/попросил, использовать (= пользоваться) своим успехом, они были вынуждены (= им было нужно)*. Подобная системная работа проводится и с видами глагола в течение всего учебного года.

Отдельная проблема связана с интерференцией в речи студентов: так как они все являются носителями английского языка, кальки в их речи поддаются типизации. Наиболее часто встречается излишнее употребление слова **это** в безличных конструкциях (***Это*** *странно, что... — It is strange, that...*), позиция частицы **бы** непосредственно перед глаголом (*Я не* ***бы*** *сказал. — I* ***would****n't say.*), повсеместное употребление союза **тоже** (где по-русски уместнее *и ещё, а также*). Подобные ошибки можно предупредить, если в каждой учебной теме чтение предшествует устной речи, как в нашей программе: студенты сначала видят образцы употребления в аутентичных текстах, а потом реализуют их в своей речи.

Резюмируя сказанное: в устной речи студентов РКИ продвинутого уровня нами обнаружены как ошибки, вызванные недостаточно сформированной языковой компетенцией (недоработки предыдущих этапов подготовки, например, фонетика, формообразование), так и коммуникативно значимые ошибки, которые требуют разъяснений преподавателя, например, в области управления, паронимов, глагольных видов. Для предупреждения ошибок и отработки проблемных языковых явлений нами используется ряд системных подходов: 1) чтение предшествует устной речи; 2) согласно концепции перевернутого класса домашнее задание с обратной связью преподавателя предшествует подготовленной или спонтанной устной речи на занятии; 3) студентам дополнительно предлагается индивидуальный набор заданий.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Corder S. P.* The significance of learner's errors [Электронный ресурс] // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Vol. 5, N 1–4, 1967. P. 161–170. — URL: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.1967.5.1-4.161/html (дата обращения: 14.09.2021).

[2] *Щелокова А. А.* Эрратология как общая теория ошибок // Социо- и психолингвистические исследования. 2020. № 8. С. 168–172.

[3] *Балыхина Т. М., Игнатьева О. П.* Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся. М.: Изд-во РУДН, 2006. 195 с.

[4] Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 36 с.

[5] ACTFL Proficiency Guidelines. 2012 [Электронный ресурс] // ACTFL. — URL: https://www.actfl.org/files/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf (дата обращения: 06.02.2020)

[6] *Грудева Е. В.* Избыточность языка и избыточность текста: некоторые размышления // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. СПб.: Институт лингвистических исследований РАН. 2010. Т. 6. № 2. С. 73–89.

[7] *Воейкова М. Д.* Избыточность в системе языка и разные формы ее проявления // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. СПб.: Институт лингвистических исследований РАН. 2010. Т. 6. № 2. С. 9–21.

[8] *Кондрашова Н. В.* Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам // Научный диалог. 2015. № 7 (43). С. 28–47.

[9] *Азимов Э., Щукин А.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 101.

[10] *Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить. М.: Русский язык. Курсы, 2004. С. 26.

Pshenina, T. E.

Al-Farabi Kazakh National University, Republic of Kazakhstan

SPEECH MISTAKES ON ADVANCED LEVEL OF RFL (BLENDED LEARNING)

The article focuses on the error classification in the oral speech of students. The errors which interfere with communication are extracted from RFL Advanced students' speech, classified and discussed. Examples of effective teaching techniques are provided to prevent errors which interfere with communication, techniques are tested in blended learning medium (during face-to-face lessons and asynchronous independent assignments).

Keywords: errors which interfere with communication; oral speech; RFL; blended learning.

Пышненко Анна Андреевна

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия

anna.zelensk@yandex.ru

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются преимущества использования аутентичных подкастов на уроках по русскому как иностранному, оговариваются причины, по которым использование аутентичных подкастов играет важную роль в процессе обучения аудированию. Проанализированы результаты опроса, проводившегося среди студентов. Было замечено, что многие студенты мотивированы работать с подкастами.

Ключевые слова: аутентичный подкаст; опрос; аудирование; русский язык как иностранный.

Подкастинг в настоящее время является одной из самых быстро распространяющихся технологий информационного вещания в интернете, широко используемой в таких областях, как новости, развлечения и образование. Подкасты являются одним из ключевых сервисов Вэб 2.0 Популярности и росту подкастинга способствовали несколько факторов: простота создания, низкая стоимость, легкость в использовании, гибкость во времени, местоположении, темпе, удобство как для тех, кто создает подкаст, так и для слушателя, растущее и повсеместное использование мобильных устройств[1].

Подкастинг теперь стал популярен как альтернативный способ предоставления высококачественного контента типа радио, который можно слушать когда угодно, где угодно и столько раз, сколько захочет слушатель. Педагоги видят в подкастинге огромный потенциал для преподавания и обучения. Этим объясняется интерес и усилия, прилагаемые для использования подкастов в образовании. В этом направлении было проведено множество исследований.

В данном статье мы рассматриваем преимущества интеграции подкастов в изучение языков. Розелл-Агилар утверждает, что, в то время как в других дисциплинах ценность подкаста заключается в его содержании и информации, в области изучения языка основное внимание при прослушивании также уделяется форме, благодаря которой учащиеся узнают о грамматике, произношении или других особенностях языка, который они используют[2].

Использование подкастов при изучении языка имеет большой потенциал в процессе обучения, потому что подкасты позволяют учащимся общаться с носителями языка[3]. Подкасты могут быть использованы для ознакомления студентов с аутентичными материалами и культурным

опытом[4], могут предоставлять оригинальную информацию об истории, культуре и политике.

Появление подкастов в Интернете обеспечивает преподавателя большим количеством материалов для обучения навыкам аудирования. В подкастах освещаются различные темы, иногда и со сценарием выступления, а речь ведущих характеризуется разным темпом. Таким образом, слушатели с любым уровнем владения языком могут воспользоваться такого рода ресурсами, могут выбрать подходящую тему по своему усмотрению. В ходе нашего эксперимента студентам было предложено пройти опрос, цель которого была определить интересующие их темы. Опрос показал, что студенты слушают подкасты, в которых затрагиваются вопросы науки или образования, разговоры о жизни или самосовершенствовании, некоторые отмечали, что им интересно слушать подкасты о кино, сериалах, играх.

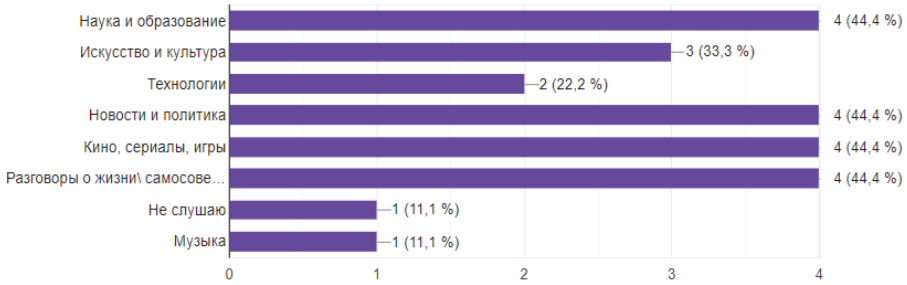


Рис. 1. Результаты опроса.

Джоббингс утверждал, что существует так много возможных применений подкастов, что в конечном счете именно креативность и воображение учителей и учащихся будут определять использования подкастинга в образовательных целях в будущем. Джоббингс предложил три области, в которых потенциал подкастинга мог бы быть реализован: разработка межпредметных мероприятий; предоставление альтернативных подходов к преподаванию; продвижение и использование студентоориентированного обучения[5].

Розель-Агилар предполагает, что ресурсы подкастов, доступные на данный момент для изучения языка, можно разделить на основные группы: первая состоит из аутентичного контента, предоставляемого носителями языка, не предназначенного для преподавания языка. Вторая группа состоит из языковых курсов или учебного контента, специально разработанного для изучения языка. Другими словами, в эту группу входят учебные подкасты, которые, в свою очередь, можно подразделить на подгруппы: материалы, предназначенные для известной аудитории слушателей, такие как предоставленные преподавателями, учебными

заведениями или самими учащимися для использования на своих занятиях (которые могут включать аудиозапись текста, устные тесты, устную обратную связь и разбор новой лексики), и общедоступные подкасты, которые может прослушать любой изучающий язык[6].

Рис. 2. Возможности использования подкастов.

В нашем исследовании мы рассмотрели возможности использования подкастов в качестве аутентичного материала, так как работа с аутентичными материалами приводит к улучшению способностей восприятия на слух и повышению мотивации изучающих язык. Исследователи утверждают: когда аутентичные материалы используются с целью обучения учащихся, у них возникает ощущение, что они изучают реальный язык общения, в отличие от самого языка в классе.

Морли утверждал, что лучшие занятия по аудированию — это занятия в классе, которые отражают реальную жизнь[7]. Если учащиеся чувствуют, что содержание является актуальным, существует большая вероятность того, что усвоенное может быть применено в других ситуациях, будь то в школе или в реальном мире.

Студентам было предложено пройти опрос — ответить, по какой причине они готовы слушать подкасты на русском языке.

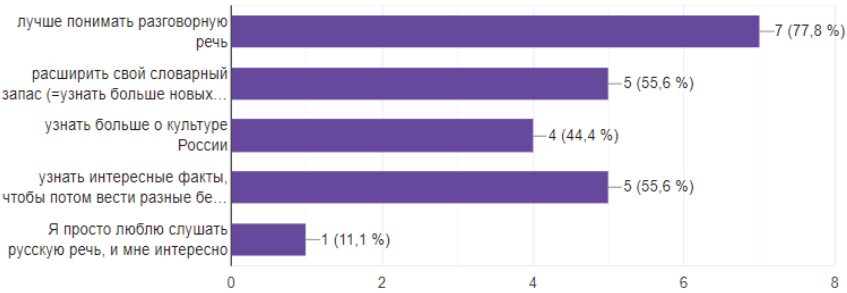


Рис. 3. Причины, по которым учащиеся готовы прослушивать подкасты.

Если обратиться к анализу ответов, то выясняется, что студенты хотели бы слушать подкасты на русском языке по следующим причинам: лучше понимать разговорную речь, узнать интересные факты, чтобы потом можно было вести беседы со друзьями. Студенты отмечали, что прослушивание подкастов поможет им расширить свой словарный запас. Здесь мы можем с уверенностью утверждать, что прослушивание аутентичных подкастов помогает мотивировать учащихся изучать язык, заставляя их чувствовать, что они изучают язык, на котором говорят носители.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Rosell-Aguilar F.* Podcasting for language learning through iTunes U: The learner's view // Language Learning and Technology. October 2013. Vol. 17, No. 3. P. 74–93.

[2] Ibid.

[3] *Abdous M., Camarena M., Facer B. R.* MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom // ReCALL. 2009. No. 21 (1). P. 76–95.

[4] *Walls S. M., Kucsera J. V., Walker J. D. et al.* Podcasting in education: Are students as ready and eager as we think they are? // Computers & Education. 2010. No. 54 (2). P. 371–378.

[5] *Jobbings D.* Exploiting the educational potential of podcasting. — URL: http://www.recap.ltd.uk/articles/podguide.html (дата обращения: 17.01.2007)

[6] *Rosell-Aguilar F.* Top of the pods—In search of a podcasting "Podagogy" for language learning // Computer Assisted Language Learning. 2007. No. 20 (5). P. 471–492.

[7] *Morley J.* Aural comprehension instruction: Principles and practices // Teaching English as a second or foreign language. Boston: Heinle & Heinle, 2001. P. 69–85.

Pyshnenko, A. A.

Lomonosov Moscow State University, Russia

ADVANTAGES OF USING PODCAST IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the advantages of using authentic podcasts in lessons in Russian as a foreign language, discusses the reasons why the use of authentic podcasts plays an important role in the process of learning listening. The results of a survey conducted among students are analyzed. It was noticed that many students are motivated to work with podcasts.

Keywords: authentic podcast; survey; listening; Russian as a foreign language.

Рогозная Нина Николаевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

nnrogoznaia@pushkin.institute

ПУТИ И ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ БИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются подходы к созданию билингвальной модели обучения иностранным языкам. Предлагаются к обсуждению вопросы поэтапного анализа промежуточной системы интерязыка, вводится понятие «кластер», дается описание отличий лингвистического анализа при исследовании субординативного билингвизма.

Ключевые слова: интерязык; сравнение; сопоставление; контрастивный и конфронтативный анализ.

Язык — это не только важнейший ориентир человека в том или ином социуме, это, по словам А. А. Леонтьева, «глубокий, осмысленный диалог человека с миром… язык, есть прежде всего **язык личности**»[1]. Именно о заботе о личности, о творческом характере языка и речевого акта индивидуума свидетельствуют идеи В. фон Гумбольдта[2], А. А. Потебни[3], А. Н. Леонтьева[4] и других лингвистов и психолингвистов. Речевое общение и овладение языком предполагают личностно детерминированные стратегии, отвечающие настоящему времени. Человек получает ориентиры в жизни посредством языка: «Язык и есть его путеводитель по этому миру по дороге к себе»[5].

Лингвистические и психолингвистические основы преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, выходят на первый план в межъязыковой (конвергентной) дидактике. Методика, как показывает практика, все более нуждается в таких изысканиях, которые основаны на перспективных подходах, демонстрирующих возможности сопоставления языков для учета анализа трудностей, т. е. возникающих интерферентов, а также описание причин их возникновения и инструкций по их предупреждению.

Функциональный подход в лингвистике и коммуникативный метод обучения и овладения иностранным языком позволили ввести новый очевидный вектор, необходимый современности. В своей монографии «Теория функционального синтаксиса» А. Мустайоки делает в этом отношении важный вывод о том, что «достижения функционально ориентированной лингвистики можно и нужно использовать в методике преподавания. Однако было бы ошибочно предполагать, что методика в этой паре всегда играет роль реципиента. Наоборот, в лингвистических исследованиях и концепции, возникающие в области преподавания языка»[6]. Это замечание помогает осознать важный факт: лингвистика должна черпать объекты и предметы своих изысканий из методически трудно-

усвояемых случаев, тем самым определяя цель обучения иностранным языкам — формирование коммуникативной компетенции, т. е. возникновение успешной коммуникации. Существующую практику преподавания необходимо подкреплять сведениями из лингвистической теории и типологии в связи с ориентацией на опору родного языка. Любая практическая работа с языком должна так или иначе опираться на определенный теоретический фундамент. Так, обращение к лингвистической теории, к типолого-сопоставительным данным и исследованным закономерностям, позволяет глубже понять механизм усвоения неродного языка через стадию ошибочных речевых произведений[7].

Ошибки, которые допускают представители разных национальностей и возрастов при овладении иностранным языком различны, но не случайны в своей массе[8]. Они могут быть типичными для определенной мононациональной аудитории и универсальными в различных языковых группах. К таким, например, универсальным лексоферентам следует отнести случаи использования в речи числительных двенадцать, девятнадцать, двадцать, в которых наличие интерферентных единиц и их компонентов формирует лексическое нарушение.

Таким образом, именно интерференты разных лингвистических ярусов вместе с правильно усвоенными единицами (транспозитами) благоприобретаемого иностранного языка образуют переходную компетенцию между родным и изучаемым. Эта система, являясь переходной, представляет живую повседневную реальность, с которой преподаватель-практик сталкивается ежедневно. И это материал обоюдного значения и для лингвиста, и для методиста. Кроме того, данный аспект лингвистического контакта предлагает к исследованию и описанию новое направление в конвергентной дидактике — исследование интерязыков и интерференции по обе стороны возникновения отрицательного материала на основе типолого-сопоставительного анализа.

В качестве конструирования языкового сознания билингва предлагается использование билингвальной модели (далее БМ) обучения, которая может быть положена в основу создания поярусных тренажеров, базирующихся на кластерном подходе к функционирующим единицам. Под кластером нами понимается объединение в подсистему нескольких однородных языковых элементов, которое может рассматриваться в качестве самостоятельной гиперединицы, обладающей определенными характеристиками и функцией[9]. Билингвальная модель — это совокупность взаимосвязанных лингвистических факторов, отображающих реальные процессы и явления, служащие основой для ее создания:

- принцип учета учебного билингвального материала;
- сопоставительное описание свойств каждого лингвистического яруса;
- кластерная реализация кода каждой единицы;
- анализ взаимодействия каждой лексической единицы пары сопоставляемых языков;

– конвергентно-дивергентное преобразование контактирующих единиц (схождение/расхождение);
– статистические данные по сопоставлению единиц;
– количественный анализ единиц.

Принципы, положенные в основу БМ, стимулируют учащегося к более глубокому пониманию родного языка и использованию принципа опоры на родной язык, тем самым помогая успешно формировать языковую систему с двумя и более терминами.

Таким образом, объектом в БМ является интерязык как промежуточная лингвистическая система и функционирующая в нем интерференция, возникающая при языковом контакте любой пары языков. Предметом являются билингвальные модели.

Компонентами БМ являются:

– лингвистическое описание контактирующих языков;
– сопоставительное поярусное описание лингвистических единиц;
– база кластеров, определенная для анализа каждой единицы;
– схема межязыковой интерференции

Компьютеризация обучения на основе БМ предполагает:

– интерактивный тренинг с возможностью создания индивидуальных траекторий обучения;
– адаптацию к различным языковым группам;
– контроль усвоения материала;
– создание личной среды обучения индивидуума (индивидуальный трек обучаемого).

Структура системы создания учебного курса включает:

– подсистему разработки учебного курса;
– подсистему освоения учебного курса;
– подсистему тестирования и управления обучением.

Функции системы «Тренажера»: поярусная разработка разноструктурных учебных контентов, например, фонологического яруса, грамматического и т. д., включающих особенности функционирования единиц каждого лингвистического яруса.

Необходимо заметить, что необычным является включение в общую канву исследования пяти параметров анализа, необходимых для поэтапного глубокого исследования системы функционирования интерязыка:

1. Сравнительный анализ (поверхностная операция, представляющая суждения о некотором сходстве и различии объектов).
2. Сопоставительный — глубокое параллельное описание сопоставляемых языков и выявление регулярных соответствий/несоответствий. При этом учитываются не столько сходства, но прежде всего — различия, обнаруживающие ясную картину в структуре сопоставляемых языков и интерязыке.
3. Контрастивный анализ — выявляет контрасты родного и изучаемого языков по разработанной нами шкале: полное тождество, формальное тождество, частичное совпадение, несовпадение, отсутствие единицы, позволяющей обнаружить существующие конфронтации.

4. Конфронтативный анализ — выявляет единицы и их элементы, вступающие в антагонистические отношения и мешающие безошибочному образованию лингвистических единиц на пути к овладению координативным билингвизмом.
5. Конвергентно-дивергентный метод, разрабатывавшийся И. А. Бодуэном де Куртене[10], Е. Д. Поливановым[11] и другими лингвистами в сфере диахронической лингвистики и обозначающий не сходство и различие, а схождение/расхождение единиц. Предлагаем использовать в синхроническом аспекте для описания конвергенции и дивергенции при анализе языкового контакта и получения полной картины функционирования интерферентов в системе интерязыка.

Предложенные пути и подходы к созданию билингвальной модели обучения могут обеспечить лингводидактику новыми знаниями, способными сократить время и повысить качество овладения неродным языком.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Леонтьев А. А.* Психолингвистика. М.; Улан-Батор, 2004. С. 282
[2] *Гумбольдт В. фон.* Язык и философия культуры. М., 1985. 160 с.
[3] *Потебня А. А.* Мысль и язык. М.: Правда, 1989. 203 с.
[4] *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
[5] *Леонтьев А. А.* Указ соч.
[6] *Мустайоки А.* Теория функционального синтаксиса. М.: Языки славянской культуры, 2010. С. 406.
[7] *Виноградов В. А.* Лингвистика и обучение языку. М.: Academia, 2003. С. 3.
[8] *Рогозная Н. Н., Хламов Е. В., Заманстанчук Д. Э.* Психолингвистическое описание и создание фонологической модели обучения // Вопросы психолингвистики. 2016. № 2 (28). С. 215–225.
[9] Там же. С. 218.
[10] *Бодуэн де Куртенэ И. А.* Общее языкознание. М.: Юрайт, 2023. 329 с.
[11] *Поливанов Е. Д.* Введение в языкознание для востоковедов. М.: Юрайт, 2023. 233 с.

Rogoznaia, N. N.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

WAYS AND APPROACHES TO THE CREATION OF BILINGUAL MODEL OF LANGUAGE TEACHING

The article deals with the approaches to the creation of a bilingual model of foreign language teaching. The author also discusses the issues of step-by-step analysis of the intermediate system of interlanguage, introduces the concept of “cluster” and describes the differences in linguistic analysis in the study of subordinate bilingualism.

Keywords: interlanguage; comparison; comparative; contrastive and confrontational analysis.

Родыгина Светлана Олеговна,
Федотова Наталья Александровна

Дамасский государственный университет, Сирия

thebestmimo93@hotmail.com, natashaf@bk.ru

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ ДЛЯ УЧЕБНИКА РКИ А1–А2+ ДЛЯ СИРИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье показана важность использования аутентичных и художественных текстов для изучения русского как иностранного на уровне А1–А2 + на примере учебника для сирийских школ, где русский изучается вне языковой среды как второй иностранный. Главные критерии выбора текстов: доступность смысла и доступность содержания, соответствие интересам и возрасту учащихся, формирование диалога культур, речевых навыков и умений.

Ключевые слова: РКИ; текст; цели обучения; средства обучения; аутентичный текст; художественный текст.

Текст — «основная единица коммуникации, которой человек пользуется в процессе речевого общения. Текст, как правило, обладает единством темы и замысла, относительной законченностью, связностью, внутренней структурой — синтаксической, композиционной и логической. <…> Текст в учебнике иностранного языка выступает: 1) как основной источник социокультурной информации о стране изучаемого языка, 2) как материал для развития разных видов речевой деятельности, 3) как объект иллюстрации функционирования языковых единиц»[1]. Хотелось бы отметить, что сирийские учащиеся обучаются русскому языку вне языковой среды, на своей родине, поэтому в учебнике для общеобразовательных сирийских школ, где русский изучается с 7-го по 12-й класс как второй иностранный, 96 часов в учебном году, текст выступает ещё как источник социокультурной информации и о родной стране учащихся, ведь коммуникативная направленность обучения предполагает общение не только на темы культуры изучаемого языка, но и презентацию своей культуры и ментальности носителям изучаемого языка. Поэтому в нашем учебнике присутствуют тексты о Сирии, её столице, исторических памятниках страны: таким образом учащиеся выступают в роли гида, готового рассказать русскоязычному миру о своей родине, одновременно с этим погружаясь в культуру страны изучаемого языка.

Сирийский учебник РКИ преследует традиционные цели обучения: «практическую, общеобразовательную, воспитательную и развивающую»[2], а «ведущей целью обучения языку является овладение навыками и умениями речевого общения, что составляет основу коммуникативной компетенции»[3]. При этом «средства обучения могут быть учебными, адаптированными и аутентичными»[4]. Все данные виды текстов представлены и в сирийском учебнике. Однако методисты по-разному отно-

сятся к учебным, адаптированным и аутентичным материалам и целесообразности их использования.

Рассмотрим использование аутентичных текстов на занятиях по русскому как иностранному в Сирии, встречающихся в нашем учебнике. К ним относятся объявления, письма детей Деду Морозу, поздравительные открытки, активизирующие коммуникативную компетенцию. Также это статьи из газет и журналов, представляющие интерес для обучаемых: маршрут Ломоносова из Холмогор в Москву; географические рекорды России; информация о музеях, например, об Эрмитаже, Третьяковской галерее, музеях матрешки и мыши и о музее занимательных наук; рассказы о необычных памятниках, например, казанскому коту. В этих текстах ребята знакомятся не только с информацией общего характера, но и с увлекательными деталями, связанными с данными темами: как Ломоносов шёл пешком за обозами с рыбой, какие города встречались на его пути; что такое тайга; какую картину из Третьяковской галереи можно увидеть на конфетной обертке; чем так прославился казанский кот и какого цвета был Эрмитаж. Кроме того, что в текстах содержится богатый материал страноведческого и культуроведческого характера, соответствующий возрасту учащихся, данные тексты связаны с определенными грамматическими темами и используются для закрепления грамматических явлений и иллюстрации функционирования языковых единиц. Так, текст «Великий шёлковый путь» служит для автоматизации употребления П. п., Р. п. и В. п.: «Где? — Откуда? — Куда?». Знакомство с географическими рекордами связано с темой «Сравнительная и превосходная степени прилагательных», рассказы о музеях помогают в работе над Р. п.

Итак, аутентичные тексты могут служить для развития коммуникативной компетенции, для объяснения грамматического явления, чтобы показать, как функционируют те или иные слова и модели, а также для отработки нужных речевых моделей: используя аутентичные тексты, это делать гораздо интереснее — это отмечается самими учащимися.

Сказанное выше относится также и к текстам художественных произведений. Например, функционирование форм В. п. наглядно демонстрируется в рассказе В. Драгунского «Что я люблю», на примере текста рассматриваются конструкции *кто любит что / кого* и *кто любит что делать*. Логическим завершением работы с текстом служит выполнение заданий по развитию коммуникативных навыков путем построения диалогов о том, что любит каждый учащийся. Работе с формами В. п. помогает и стихотворение С. Маршака «Багаж». Для автоматизации грамматических навыков употребления Т. п. с предлогом «над» и Д.п. адресата может служить стихотворение Э. Успенского «Над нашей квартирой»: «*Где (над кем) живёт собака? Над кем живет кошка? А над кем живёт мышка? Кому собака не даёт спать? Кому кошка не даёт спать?*

А мышка кому не даёт спать? А кому не даёт спать дождик?». Таким образом, грамматическая работа превращается в увлекательное занятие, а атмосфера урока становится доверительной и непринужденной, к тому же активизируется принцип сознательности, грамматика представляется в виде определенных образов, что служит наилучшему запоминанию, так как создается благоприятный эмоциональный фон.

Благодаря этим текстам учащиеся овладевают определенным объемом лексического или грамматического материала. Однако «использование художественного текста позволяет достичь гораздо большего»[5]. Активизируя мыслительную деятельность человека и чувственную сферу, ХП вызывает образы, наглядно-чувственные представления, ассоциации, т. е. содержащая в нём информация передаётся по многим каналам. Это делает чтение ХП процессом, охватывающим разные стороны психической деятельности человека[6]. Так, после прочтения стихотворения Михаила Исаковского «Катюша» сирийские обучающиеся совместно составили портрет главной героини стихотворения: «Простая русская девушка, символ красоты, чистоты и верности; она посылает песню своему единственному герою; Катюша каждый день ждет его на крутом берегу реки и представляет, как он идёт к ней; она верна своему слову, так как обещала возлюбленному сохранить их любовь навсегда; в эту девушку влюбится каждый, кто увидит её улыбку и волосы, похожие на солнце, и голубые, как небесная синева, глаза».

У каждого филолога появляется соблазн использования художественных текстов на занятиях, так как они являются прекрасными образцами виртуозного владения языковыми средствами, обладают познавательной ценностью, воспроизводят национальный характер и служат материалом, влияющим на аккультурацию учащихся. Грамотно подобранные тексты служат развитию эмоционального восприятия. Тексты приглашают обучаемых думать, строить догадки, приводить примеры из своего опыта, рассказывать о себе, что особенно нравится нашим учащимся. Именно через художественные тексты происходит знакомство с особенностями национальной культуры, сравнительный анализ родной культуры с культурой изучаемого языка, нахождение точек соприкосновения и различия, формируется межкультурное общение.

Однако чтение художественного текста требует особой подготовки и определенного уровня лексических и грамматических умений учащихся, а также умения пользоваться им в разных сферах коммуникации и разных видах речевой деятельности[7], поэтому на первых этапах обучения сделать это довольно трудно, но всё-таки представляется возможным. Начинаем с небольших оригинальных текстов: пословиц, поговорок и потешек, которые помогают прежде всего в работе над произношением и интонацией. Затем появляются сказки — замечательный образец диалогической речи, дающий возможность чтения по ролям.

Справедливо отмечено, что «начинать использовать художественные тексты на уроках можно с того момента, когда учащиеся овладели основами русской грамматики»[8].

Безусловно, ведущими критериями отбора являются «познавательная ценность художественного произведения, определяемая его национальной значимостью», а также «учёт социально-психологических, национальных особенностей учащихся, их интересов»[9] и соответствие возрасту. В нашем случае таким примером могут служить отрывки из повести А. Гайдара «Тимур и его команда», рассказ А. Куприна «Чудесный доктор», рассказ Б. Ганаго «Прозрение» об известном советском математике Л. С. Понтрягине. Безусловно, учащимся «более доступно освоение актуальных фоновых знаний, заложенных в советской литературе. Кроме того, язык произведений советских писателей более понятен, поскольку именно современный русский литературный язык является объектом их изучения»[10].

Чтение таких текстов предполагает обязательную предтекстовую работу, которая направлена преодоление следующих трудностей: «языковых, являющихся следствием наличия в тексте единиц языка незнакомых учащимся; экстралингвистических, являющихся наличием в тексте фактов и явлений иноязычной культуры и относящихся к числу фоновых. Пояснения касаются также биографии писателя-автора текста, героев, сюжета произведения»[11].

Перед авторами учебника для сирийских школьников была поставлена непростая задача познакомить учащихся с богатством и разнообразием русской и советской литературы, поэтому в учебнике имеется специальный раздел, посвященный чтению. Из классики в нём представлены адаптированные рассказы А. П. Чехова «Толстый и тонкий», «Радость». Перед чтением этих текстов наши ученики уже знают о Чехове: они читали рассказ о скромности Чехова, о Чехове-враче и его жизни в Мелихове, рассказ о Белой даче и любви Чехова к своему саду. И только к 12-му классу, когда есть необходимая речевая база, они готовы прочитать эти художественные произведения. Работа с текстом направлена на его смысловое понимание и восприятие художественного образа, вводятся понятия *сюжет, действие, герой рассказа*. Как правило, лексическая работа с текстом проводится непосредственно при чтении, так как «большая часть „тёмных мест“ проясняется самим текстом» [12], т. е. на притекстовом этапе.

Результаты контроля демонстрируют «углублённое постижение смысла текста и оценку его содержания» учащимися [13], так как они справляются в полной мере с вопросами по прочитанному, выбирают правильное утверждение из числа предложенных, выделяют основную тему, дают оценку позиции автора и могут перевести текст. Такая работа позволяет задействовать все виды речевой деятельности.

Идеи, отраженные в художественных текстах, размещенных в учебнике, находят отклик у сирийских учащихся, они им близки и понятны. После знакомства с данными текстами учащиеся приходят к выводу, что многие концепты, например, дружба, полностью совпадают в русской и в их родной культуре. Так, русские пословицы, отражающие идею рассказа Б. Ганаго «Прозрение»: «Дружба любит дело. Дружба — великая сила. Человек без друга, что земля без воды», перекликаются с арабской пословицей: «الصداقة الحقيقية لاتتجمد في الشتاء», что означает: «Настоящая дружба не замерзает зимой».

Данные тексты играют положительную роль в активизации эмоциональной сферы учащихся, так как «к определению роли и места ХТ следует подойти исходя из требований дидактики и психологии. Художественное произведение, по словам Л. Н. Толстого, переводит мысль в чувство»[14]. Важно, что на данных примерах формируется положительный образ русского человека, которому присущи доброта, отклик на проблемы ближних, сочувствие, готовность прийти на помощь, умение дружить, бескорыстие, открытость и великодушие.

Отдельным пластом художественных текстов, находящих отклик у сирийских учащихся, являются произведения, рассказывающие о Великой Отечественной войне, что подчеркивает актуальность идейно-воспитательного аспекта. Для сирийцев данная проблематика не перестает быть актуальной и вызывает интерес и сопереживание. Это произведения разных жанров, например, рассказ А. Приставкина «Рогожский рынок», стихотворение Р. Гамзатова «Журавли».

Еще один вид художественных текстов, использованных нами, это рассказы Л. Н. Толстого «Мудрый старик», «Ворон и лисица», «Мышь городская и мышь полевая», т. е. рассказы, собранные в «Азбуке» Толстого. Эти тексты интересны, познавательны, логичны, понятны и имеют смысловую законченность. Они отличаются доступностью языка и доступностью смысла. В процессе чтения этих рассказов учащийся приобретает опыт.

Итак, «Выделение основной цели — обучения смысловому восприятию текстов — не отменяет, а объединяет все другие задачи, которые могут быть решены на материале художественного текста. <…> работа над текстом способствует расширению и обогащению словарного запаса читателя-инофона, развивает его грамматические и лексические навыки <…> решаются практические речевые задачи или задачи развития умений в различных видах речевой деятельности»[15]. На примере данных текстов можно научить учащихся воспринимать текст целиком, «„схватывать“ общий смысл, улавливать хотя бы несколько знакомых слов, по которым он может „сориентироваться“, о чем идет речь. Это развивает способности прогнозирования и догадки, нужные при чтении»[16]. Опыт сирийских преподавателей доказывает, что использование аутентичных

текстов, в том числе и текстов художественных произведений, не только возможно, но и необходимо уже на уровнях А1–А2+. Главные критерии, предъявляемые к тексту, это доступность понимания и доступность смысла, соответствие возрастным особенностям и интересам обучаемых для активизации эмоциональной сферы. Особенно это важно, если язык изучается вне языковой среды, так как служит формированию диалога культур и поддерживает интерес к изучению русского языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. С. 339.

[2] *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. С. 109.

[3] *Щукин А. Н.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. М.: Флинта, 2018. С. 6.

[4] Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / под ред. И. П. Лысаковой. М.: Русский язык. Курсы, 2016. С. 235.

[5] Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Д. М. Московкин, А. Н. Щукин. М.: Русский язык. Курсы, 2014. С. 440–441.

[6] *Слесарева И. П.* Художественный текст в практическом курсе русского языка для иностранцев-филологов // Теория и практика обучения иностранных студентов -филологов: сб. ст. / сост. Н. А. Лобанова, А. Р. Балаян. М., 1984. С. 57.

[7] Там же. С. 60.

[8] Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного... С. 441.

[9] *Журавлёва Л.С., Зиновьева М. Д.* Обучение чтению. М.: Русский язык, 1984. С. 8.

[10] Там же. С. 12.

[11] Практическая методика обучения русскому языку как иностранному... С. 282–283.

[12] *Кулибина Н. В.* Зачем, что и как читать на уроке: методич. пособие для преподавателя. СПб.: Златоуст, 2001. С. 114.

[13] Практическая методика обучения русскому языку как иностранному... С. 285.

[14] *Слесарева И. П.* Указ. соч. С. 57.

[15.] Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного… С. 447.

[16] *Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2002. С. 41.

Rodygina, S. O.; Fedotova, N. A.

Damascus State University, Syria

CRITERIA FOR SELECTING TEXTS FOR A TEXTBOOK ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE A1–A2+ FOR SYRIAN SCHOOLCHILDREN

The article shows the importance of using authentic and literary texts for studying Russian as a foreign language at the A1-A2+ level using the example of a textbook for Syrian schools, where Russian is studied outside the language environment as a second foreign language. The main criteria for choosing texts: accessibility of meaning and accessibility of content, compliance with the interests and age of students, andthe formation of a dialogue of cultures.

Keywords: Russian as a foreign language; text; learning objectives; learning tools; authentic text; literary text.

Рублёва Екатерина Владимировна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

ekaterina.rubleva@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальному вопросу изменения функционала преподавателя русского языка как иностранного и, возможно, последующей трансформации его роли в процессе обучения. Есть ли эти изменения, кардинальны ли они, или же это расширение уже существующих профессиональных компетенций преподавателя РКИ в условиях цифровизации образования?

Ключевые слова: цифровизация образования; преподавание РКИ; трансформация профессии преподавателя.

С момента перехода образовательного процесса в дистанционный формат прошло уже более трех лет. Изменилось не только место работы преподавателя, но и способы подачи обучающего материала. *Emergency remote teaching*, или *экстренное дистанционное обучение*, в котором педагоги оказались с приходом COVID-19, достаточно серьезно изменило не только образовательный ландшафт, но и подход к описанию профессионального функционала преподавателя русского языка как иностранного. Некоторые исследователи[1] и методисты даже говорят о трансформации роли преподавателя (преподаватель РКИ входит в их число) на современном этапе цифровизации образования, подразумевая, что сама профессия может быть диверсифицирована по различным специальностям, например:

- разработчик образовательных траекторий;
- организатор проектного обучения;
- тьютор;
- игромастер;
- модератор;
- координатор образовательной платформы;
- валидатор знаний и др.

Помимо этого, идет речь о формировании новых, надпрофессиональных знаний (так называемых *softskills*) у педагогов, к которым относят системное мышление, управление проектами, межотраслевую коммуникацию, работу с людьми, мультиязычность и мультикультурность, работу в условиях неопределенности, искусственный интеллект. Мы же отметим, что вышеперечисленные навыки в несколько иных формулировках можно найти в описании профессиональных компетенций преподавателя русского языка как иностранного. Мультикультурность относится к лингвокультурологической и лингвострановедческой компетенциям,

искусственный интеллект — к технологической компетенции, управление проектами — к методической и стратегической компетенциям.

Так как деятельность преподавателя РКИ зачастую продиктована социальным заказом, вызовами времени, то нам понятно желание коллег «осовременить» данную профессию и наполнить ее актуальным терминологическим содержанием. Но со своей стороны заметим, что некоторые реалии текущего момента уже были учтены и описаны в конце XX — начале XXI века в теоретических работах, диссертациях, монографиях по методике преподавания русского языка как иностранного (см. работы В. В. Молчановского, Н. Л. Шибко, А. Л. Бердичевского, Л. С. Крючковой и др.).

На наш взгляд, при полном сохранении классических компетенций преподавателя РКИ, описанных В. В. Молчановским[2] и уточненных Н. Л. Шибко[3], сегодня особого внимания требуют *психолого-педагогическая, стратегическая и технологическая компетенции*.

Современная система образования — это, в первую очередь, субъектно-субъектные отношения между преподавателем / педагогом / учителем и обучающимся (при сохранении определенной дистанции и педагогических ролей в процессе обучения), поэтому *психолого-педагогическая компетенция* должна дополняться знаниями о теории поколений[4], различии в когнитивных процессах у каждого из поколений. Принципиальным моментом здесь будет «отношение» студента к процессу обучения с учетом тех особенностей, которые присущи его поколению:

- восприятие текста, в том числе и обучающего;
- особенности памяти (долговременная / кратковременная);
- восприятие визуального материала;
- систематизация обучающего материала;
- лабильность познавательной деятельности и др.

Для преподавателя РКИ, работающего в вузе, психолого-педагогическая компетенция будет актуальна в своем расширении, так как педагоги работают не только на подготовительном факультете, где возраст студентов, как правило, регламентирован 17–20 годами, но и на курсовом обучении, краткосрочных и интенсивных курсах, где возраст слушателей может значительно разниться, а сами обучающиеся могут принадлежать к «третьему возрасту» (послепенсионный возраст, 65+), что требует знаний об андрагогике в том числе.

Стратегическая компетенция, которая представляет собой «умение организовать учебный процесс с помощью различных образовательных технологий», и *технологическая компетенция* как «умение пользоваться компьютером и осуществлять различные виды деятельности в виртуальном пространстве» будут рассматриваться нами в совокупности, так как на данном этапе трансформации образовательного процесса (и это относится не только к преподаванию русского языка как ино-

странного, но и к языковому образованию в широком понимании) его цифровизация некоторым образом меняет само представление об образовательных технологиях и о работе преподавателя на уроках РКИ с использованием ИКТ.

Происходит расширение «цифрового репертуара» педагога, активная (хотя, на наш взгляд, зачастую, излишняя) интеграция цифровых ресурсов в образовательный процесс, отмечается использование таких цифровых инструментов, как:

- инфографика;
- комиксы;
- видеоскрайбинг;
- майндмэп (ментальные карты);
- подкастинг и др.,

а также работа с применением технологии edutainment и геймификация урока РКИ. Все эти компоненты иногда ошибочно принимаются за собственно образовательные технологии. Аналогично расширение *технологической* или *ИКТ-компетенции* педагога с тремя ее основными компонентами (общепользовательская, общепедагогическая и предметно-педагогическая компетентности) часто ошибочно принимается за расширение *методической* компетенции преподавателя РКИ, что говорит о недостаточной методико-педагогической подготовке преподавателя.

Адекватное понимание происходящих в современной педагогике и методике процессах, перестройка процесса обучения с учетом цифровизации всего образования дает нам представление не столько о трансформации профессии преподавателя русского языка как иностранного, сколько об определенных, неизбежных изменениях в некоторых его составляющих: расширении репертуара компетенций, их локальном углублении и сфере применения. Можно говорить и о новом назывании процессов обучения, способов подачи обучающего материала, профессиональном нейминге сложившихся педагогических реалий, что находит свое отражении в профессиональной литературе, отраслевых словарях[5].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что ядро профессиональной компетенции преподавателя РКИ остается прежним, наполняясь новыми смыслами, но не новыми компетенциями. Профессия преподавателя русского языка как иностранного изначально включала в себя достаточно широкий набор межпредметных, конвергирующих компетенций, которые позволяют нам говорить о достаточной лабильности данной специальности без кардинальной ее трансформации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Атлас новых профессий [сайт]. — URL: https://new.atlas100.ru/ (дата обращения: 15.05.2023).

[2] *Молчановский В. В.* Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: автореф. дис. … д-ра пед. наук / Гос. инст. рус. яз. им. А. С. Пушкина. М., 1999. 42 с.

[3] *Шибко Н. Л.* Профессиональная компетенция преподавателя РКИ: проблема определения, содержания, структуры // Русский язык — первый язык общения в космосе: матер. междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 18–19 дек. 2007 г. / редкол.: И. Н. Потапов (отв. ред.) и др. Витебск, 2007. С. 149–155.

[4] *Рублева Е. В.* Конфликт поколений в образовании XXI века: победит сильнейший? // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. С. 113–122.

[5] *Белова Н. В., Рублева Е. В.* Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. СПб.: Златоуст, 2017. С. 68.

Rubleva, E. V.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

TRANSFORMATION OF THE ROLE OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

The article is devoted to the topical issue of changing the functionality of a teacher of Russian as a foreign language and, possibly, the subsequent transformation of his role in the learning process. Are there any changes, are they cardinal, or is it an expansion of the already existing professional competencies of the teacher of Russian as a foreign language in the context of digitalization of education?

Keywords: digitalization of education; teaching of Russian as a foreign language; transformation of the teaching profession.

Рычкова Наталья Геннадьевна

Новосибирское высшее военное командное ордена Жукова училище, Россия

natalie.rychkova@yandex.ru

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С МЕТАФОРОЙ ДВИЖЕНИЯ КАК ЯЗЫКОВОЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ: ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ПРЕЗЕНТАЦИИ

Статья посвящена методическим принципам отбора и презентации фразеологизмов с глаголами движения на занятиях по РКИ. Автор рассматривает метафору движения с точки зрения семантического синтаксиса, постулирует критерии отбора единиц с точки зрения их частотности, стилистической окраски, грамматической структуры, предлагает способы семантизации.

Ключевые слова: фразеологизмы; глаголы движения; русский язык как иностранный; метафора движения; ТСС.

Изучение фразеологии в курсе иностранного языка актуально не только в свете культурологического потенциала фразеологических единиц (далее ФЕ). Фразеологизмы являются более экспрессивными единицами, чем лексические единицы (далее ЛЕ), а также выполняют номинативную функцию, заполняя собой межъязыковые лакуны[1]. Е. А. Быстрова отмечает, что работа по обучению фразеологии находится во взаимосвязи и взаимодействии с другими аспектами обучения русскому языку[2].

Одна из самых сложных лексико-грамматических тем в курсе РКИ — глаголы движения, которые, помимо прямых (физических) значений, регулярно реализуют также переносные. Метафора, связанная с движением, является универсальной в разных языках. Эта метафора реализуется и в русских глагольных ФЕ, например: *голова идет кругом*, *прийти на ум*, *уйти от ответа*. С точки зрения семантического синтаксиса предложения с этими ФЕ строятся по типовой синтаксической структуре (ТСС) движения $\mathbf{N_1^S\ V_f^{Mot}\ LEX^{DS}\ LEX^{DF}\ LEX^{Tr}\ LEX^{Instr}}$ «кто перемещается откуда куда по трассе на транспортном средстве», где $\mathbf{N_1^S}$ — субъект, выраженный именем в форме именительного падежа, $\mathbf{V_f^{Mot}}$ — глагол движения, $\mathbf{LEX^{DS}}$ — лексема со значением начальной точки движения (директив-старт), $\mathbf{LEX^{DF}}$ — лексема со значением конечной точки движения (директив-финиш), $\mathbf{LEX^{Tr}}$ — лексема со значением трассы (транслокатив), $\mathbf{LEX^{Instr}}$ — лексема, обозначающая средство передвижения. За счет нестандартного заполнения этих позиций в таких ФЕ происходит перенос значения: они описывают деятельность, воздействие, каузацию, изменение состояния или статуса и т. п.: *ездить верхом на ком* — «эксплуатировать кого», *идти в гору* — «делать карьеру».

В данной статье мы изложим основные методические принципы работы с фразеологизмами с метафорой движения на занятиях по РКИ.

1. Внимательный и строгий отбор актуального для иностранцев материала. Важность отбора единиц для изучения трудно переоценить, однако в случае с фразеологией этот фактор приобретает дополнительную релевантность.

А. Во-первых, нужно помнить, что с точки зрения внутренней организации, то есть семантической слитности (классификация В. В. Виноградова), фразеологизмы делятся на 3 группы: сращения, единства и сочетания. Логично, что фразеологические сращения являются самыми сложными для понимания ввиду их происхождения и компонентного состава. Они восходят к событиям и обычаям прошлого, мифологическим или религиозным текстам, содержат архаизмы, историзмы, устаревшие грамматические формы. Сращения имеют огромную культурологическую ценность, однако их значение чаще всего непрозрачно, а употребительность в наши дни снижена. Поэтому мы считаем, что такие ФЕ уместны на занятиях на продвинутом этапе или с иностранцами-филологами, однако они мало актуальны для расширения лексического запаса студентов негуманитарных специальностей. Фразеологические сочетания с глаголами движения немногочисленны (*идти насмарку*) и содержат слова с ограниченной (или единичной) сочетаемостью, то есть лексику малоупотребительную. Фразеологические единства, напротив, соответствуют по структуре свободным словосочетаниям, то есть строятся на основе современных синтаксических связей, состоят из слов широкого употребления и, следовательно, их внутренняя форма более прозрачна.

Так, например, при изучении идиом с ЛЕ *идти* и *ходить* целесообразно, с этой точки зрения, отобрать такие ФЕ, как *идти в гору*, *идти на дно*, *идти навстречу кому*; *ходить на голове*, *ходить по рукам*, *ходить на задних лапках*, но отбросить сращения типа *идти в Каноссу*, *идти на Голгофу*, *идти на вы*; *ходить на помочах*, *ходить ходором* и т. д.

Б. Во-вторых, единицы фразеологического фонда крайне разнообразны в стилистическом отношении, а также в аспекте временной отнесенности. Большинство идиом относится к разговорным, но выделяются также книжные (высокие), межстилевые, просторечные и грубо-просторечные (сниженные) ФЕ. По временной отнесенности разграничивается устаревшая, современная и новая фразеология. Эти группы ФЕ также можно соотнести (по аналогии с ЛЕ) с фразеологией «активного запаса» и фразеологией «пассивного запаса». Таким образом, выбирая материал для занятия по РКИ, стоит обращать внимание на употребительность той или иной единицы. Как правило, наиболее частотны в речи разговорные и межстилевые ФЕ.

Частотность идиомы преподаватель может примерно оценить, опираясь на пометы во фразеологических и толковых словарях, контексты употребления и собственную языковую интуицию. Целесообразно использовать статистические данные, например, употребительность

ФЕ можно узнать на сайте Национального корпуса русского языка (НКРЯ): https://ruscorpora.ru/. В частности, мы проверили группу фразеологических синонимов со стержневым компонентом *отойти — отойти в вечность*, *отойти в селения горние*, *отойти в мир иной*, *отойти в область предания*, *отойти к лучшей жизни* (умереть), которые являются книжными и / или устаревшими единицами. Мы предположили, что вследствие такой стилистической окрашенности эти единицы являются малоупотребительными. Наша гипотеза подтвердилась: количество вхождений в основном корпусе в среднем варьируется от 1 до 10. Однако и в такой группе ФЕ можно выделить более частотные единицы, которые встречаются, согласно данным НКРЯ, в современных контекстах: *отойти в мир иной* — 122 вхождения, *отойти в лучший мир* — 15 вхождений, *отойти в вечность* — 125 вхождений, но после 1976 года менее 10 вхождений.

Такой анализ частотности позволяет оценить разные группы ФЕ и выбрать только те, которые действительно встречаются как в устной, так и в письменной речи, в текстах разных стилей и жанров. На примере вышеназванной группы с глаголом *отойти* видно, что эта группа относительно неупотребительна, поэтому уместнее выбрать идиому с другим глаголом движения: *уйти из жизни* (722 вхождения в основном корпусе).

В. В-третьих, мы считаем более продуктивным отбирать в качестве материала те единицы, в которых реализуются наиболее типичные (стандартные) грамматические модели. Прототипическая ТСС движения предполагает несколько актантов и сирконстантов, которые могут быть выражены разными частями речи и разными грамматическими (преимущественно падежными) формами. Обычно в структуре ФЕ реализуется только один из локализаторов. Так, проиллюстрируем этот тезис в табл. 1 на примере ФЕ с глаголом *ходить*, приняв во внимание, что субъект и предикат представлены в составе каждой единицы:

Таблица 1. Структура предложений с фразеологизмами с глаголом *ходить*.

ФЕ	**ТСС**	**Компоненты**
под стол <пешком> ходить	$\mathbf{N_1^{Ag}\,V_f^{Mot}\,prep\,N_4^{DF}\,Adv^{Instr}}$	директив-финиш *под стол*, инструмент *пешком*
ходить на задних лапах (лапках) (перед кем)	$\mathbf{N_1^{Ag}\,V_f^{Mot}\,prep\,N_6^{Instr}\,prep\,N_5^{Loc}}$	инструмент *на задних лапках*, локатив *перед кем*
ходить по острию ножа	$\mathbf{N_1^{Ag}\,V_f^{Mot}\,prep\,(N_3\,N_2)^{Tr}}$	транзитив *по острию ножа*
ходить вокруг да около:	$\mathbf{N_1^{Ag}\,V_f^{Mot}\,Adv^{Loc}}$	локатив *вокруг да около*
ходить на поводу у кого	$\mathbf{N_1^{Ag}\,V_f^{Mot}(prep\,N_6 prep N_2)^{Instr}}$	расщепленная позиция инструмента *на поводу у кого*

Кроме того, представлены «неканоничные» структуры, например: *всё ходит ходуном*, *ходить козырем*, *ходить с протянутой рукой*, где компоненты не соответствуют изосемическому заполнению ТСС.

Мы полагаем, что для лучшего понимания синтаксических связей и предложно-падежных сочетаний в составе ФЕ необходимо прежде всего отбирать и презентовать такие идиомы, в которых формы компонентов соответствуют уже изученным правилам функционирования падежной системы русского языка. В частности, *ходить* (куда?) *под стол* (на чём? / как?) *пешком* и *ходить* (по чему? где?) *по острию ножа* являются более понятными словосочетаниями, чем *ходить вокруг да около* или *ходить ходуном*. В первом случае трудность заключается только в неожиданном предлоге *под*, так как студенты уже привыкли использовать с глаголом *ходить* предлог *в / на*, при этом сам предлог *под* уже известен. Во втором случае стоит сравнить выражение с подобным ему *ходить по дому*, *ходить по улице Иванова* (аналогичное падежное управление), здесь сложность представляет лексема *острие*, которую объясняем через слово *острый*.

Представленный нами способ анализа грамматической структуры идиом полезен при оценке сравнительной «трудности» восприятия ФЕ иностранными учащимися.

2. Отбор и презентация фразеологического материала должны опираться на принципы системности и концентризма, то есть на актуализацию и закрепление уже изученной системы грамматических форм, а также на активизацию понятия о системном характере лексических отношений. Эти принципы реализуются в разных аспектах, которые мы кратко изложим далее.

А. При введении новых идиом важно использовать уже известную оппозицию НСВ–СВ. Например, часть идиом содержит глагол только однонаправленного или только разнонаправленного движения и не допускает замены (табл. 2).

Таблица 2. Соотношение ФЕ с глаголами, обозначающими разные типы движения.

Однонаправленное движение	**Разнонаправленное движение**
Идти в дело, *идти ко дну*, *идти нога в ногу*, *идти против течения*, *идти прямой дорогой*	*Ходить на цыпочках перед кем*, *ходить хвостом за кем*, *не ходить за словом в карман*, *ходить по рукам*, *ходить на голове*
Бежать от греха, бежать от самого себя	*Бегать от кого*, *от чего*; *бегать с место на место*
Как на крыльях лететь («быстро»), *лететь к чертям, лететь стрелой*	*Высоко летать*, *летать как на крыльях* («в хорошем настроении»)

При этом другие идиомы предполагают такие замены: *идти своей дорогой*, *пойти своей дорогой*; *перебегать дорогу кому*, *перебежать дорогу кому*; *уходить в себя*, *уйти в себя*; *сходить с ума*, *сойти с ума* и т. д. Кроме того, для ряда адвербиальных ФЕ типа *сломя голову*, *во весь дух* теоретически допустимы оба варианта (хотя один более частотен). При

вводе идиом с метафорой движения нужно актуализировать эти различия, спросить студентов, почему в конкретной ФЕ реализуется тот или иной тип движения, предложить изобразить его.

Б. Описываемые фразеологизмы также являются удачным материалом для повторения предложно-падежных оппозиций *в / на*, *из / от* и других: например: *приходит на язык что / приходит в голову что*; *уйти в тень / уйти на сторону*; *уйти из жизни / уйти от себя* и т. д. При введении идиом целесообразно проводить аналогии с грамматической организацией свободных словосочетаний: *на улицу*, *на язык* (горизонталь), но *в школу*, *в голову* (вертикаль); *из жизни* (из места), но *от себя* (от человека).

В. Презентация нового фразеологического материала предполагает активизацию известных лексико-грамматических отношений в группе глаголов движения, а именно: повторение синонимии, антонимии, других семантических оттенков лексем. Удобно показать эти оттенки на примере ФЕ со словом *себя*: *прийти в себя — выйти из себя*, *уйти в себя — уйти от себя*, *бежать от себя*, *везти (вывезти) на себе что*.

3. Семантизация ФЕ с метафорой движения должна основываться на рассмотрении значения каждого компонента, реализующегося в ТСС. Это значит, что на общее значение идиомы влияет и тип описываемого движения, который выражается глаголом (ср. *ходить / идти / бежать / перебежать / лететь* и др.), и семантика лексем, находящихся в позиции локализаторов. Продемонстрируем толкование значения (табл. 3) на примере ФЕ с глаголом *сойти*, который описывает движение сверху вниз или из центра в сторону: «1. Идя вниз, спуститься откуда-л., куда-л.; покинув своё место (наверху, на возвышении), спуститься на землю, вниз. 2. Переместиться с одного места на другое, сворачивая в сторону, отклоняясь от прежнего пути».

Таблица 3. Значение компонентов в составе ФЕ с глаголом *сойти* для семантизации на занятии РКИ.

ФЕ	**Тип движения**	**Начальная точка**	**Конечная точка**
сойти с ума изменение состояния	из центра в сторону, от + к –	*ум*, т. е. рассудок, разумное состояние — это дорога, с которой «сходит» субъект	*безумие* (приходит к безумию, т. е. теряет ум)
сойти с дороги изменение состояния	из центра в сторону, от + к –	*дорога* субъекта, т. е. выбранные им взгляды и принципы (ср. *жизненный путь*)	*край дороги*, *обочина* (ср. *на обочине жизни*)
сойти со сцены изменение статуса	сверху вниз, от + к –	*сцена* как символ актерской профессии	*место вне сцены* (кулисы), т. е. человек уже не актер
сойти в гроб, *на нет* прекращение существования	сверху вниз, от + к –	*жизнь*, т. е. человек является живым	*гроб* — символ смерти, *нет* — это отсутствие жизни, существования

Таким образом, мы рассмотрели основные методические принципы, релевантные при отборе и презентации фразеологизмов с глаголами движения как языкового материала на занятиях по РКИ. По нашему мнению, внимание к внутренней форме этих фразеологических оборотов и стремление объяснить механизм метафоры позволяет преподавателю лучше встроить работу с этими единицами в общий курс русского языка, отработать уже известные грамматические формы и закономерности и задействовать творческое мышление учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Сафина Р. А.* Лингводидактические принципы формирования фразеологической компетенции // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика. Международная конференция (V Бодуэновские чтения): труды и материалы / под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Г. А. Николаева. 2015. С. 258.

[2] *Быстрова Е. А.* Теоретические основы обучения русской фразеологии в национальной школе. М.: Педагогика, 1985. 136 с.

Rychkova, N. G.

Novosibirsk Higher Military Command The Order of Zhukov School, Russia

IDIOMS WITH THE METAPHOR OF MOVEMENT AS A LANGUAGE MATERIAL IN CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE PRINCIPLES OF SELECTION AND PRESENTATION

The article is dedicated to the methodical principles of selecting and presenting the idioms with the verbs of movement in classes of Russian as a foreign language. The author considers the metaphor of movement from the aspect of semantic syntax ant postulates the criteria of selecting the idioms based on their usage, stylistic characteristics and grammatical structure, proposes the ways of semantisation.

Keywords: idiom; verbs of movement; Russian as a foreign language; metaphor of movement; Typical Syntactic Structure (TSS).

Ряузова Ольга Юрьевна

Московский педагогический государственный университет,
Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена,
Центр Международного сотрудничества
Министерства Просвещения РФ, Россия

olgaryauzova@yandex.ru

Шорина Татьяна Александровна

Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена,
Центр Международного сотрудничества
Министерства Просвещения РФ, Россия

Shorinatatiana@yandex.ru

ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассказывается о технологии исследовательской деятельности — методе проектов, о формах реализации проектной деятельности на уроках русского языка в школах Киргизии. Авторы выделяют преимущества использования проектной деятельности в процессе языкового обучения. Описываются этапы работы над проектами, критерии оценивая проектов, актуальность и результаты. Приводятся примеры проектной деятельности в учебниках 5-го и 6-го классов по русского языку в киргизских школах.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии; метод проектов; защита; критерии; презентация.

«Если мы будем учить сегодня так, как мы
учили вчера, мы украдём у детей завтра»
Джон Дьюи

Современные поликультурные и полиэтнические школы активно применяют новые педагогические технологии во всех предметных областях, включая русский язык. Метапредметный, культурологический, предметно-интегративный, личностно-деятельностный и другие подходы современного языкового обучения находят отражение в современном учебнике, который выполняет в школе триединую задачу: становится средством обучения, средством коммуникации и средством познания. Развиваются новые педагогические технологии, позволяющие сделать урок русского языка незабываемым, чрезвычайно полезным и поучительным. В методике преподавания иностранных языков к таким инновационным технологиям относятся: метод проектов (проектные технологии), метод игр, кейс-метод, метод развития критического мышления, обучение в сотрудничестве (команде), информационно-коммуникативные и интенсивные методы обучения и др., а также применение компьютерных и аудиовизуальных технологий.

Причинами стремительного развития новых технологий, включения инноваций в образовательный процесс являются изменившиеся социокультурные и геополитические условия, социальный заказ, востребованность обществом, изменение отношения педагогического сообщества к способам трансляции культуры и др. Какие же преимущества открывают перед учащимися инновационные образовательные технологии? Прежде всего, инновационные образовательные технологии способствуют усвоению школьниками максимального объема знаний, проявлению творческой активности, предоставляют широкий спектр практических навыков и умений.

Все чаще на уроках русского языка учителя прибегают к технологии исследовательской деятельности, которая представляет собой метод проблемного обучения, основанного на самостоятельной творческой работе, включающей совокупность действий поискового характера. Это универсальный способ познания действительности, эффективная форма образовательной деятельности.

Использование метода проектной деятельности направлено на личностное развитие ребенка, приобретение опыта творческой деятельности, формирование собственной жизненной позиции, эмоционального отношения к миру, к обществу, себе. Самостоятельный поиск новых знаний, формирование умений и навыков в работе с информацией (анализ, сбор, обработка, выводы, систематизация, оформление, реализация, рефлексия), выдвижение гипотезы, научно-поисковая работа над проектом, составление развёрнутого плана совместных действий с конкретизацией вклада каждого ученика в проектную деятельность, а также формирование умений работать в команде (сотрудничество), умение слышать и слушать друг друга, не критиковать, а предлагать решения — базовые критерии, определяющие образовательные достижения школьников. Практическим воплощением технологии исследовательской деятельности является метод проектов. «Всё из жизни, всё для жизни», «Обучение посредством делания» — таким видится процесс преобразовательной деятельности (от идеи до практической реализации): самостоятельный поиск информации, ее анализ; интеграция; развитие творческих способностей и расширение интеллектуальных горизонтов; опыт решения реальных проблем, возможность применить полученные знания.

Учителю, внедряющему в образовательный процесс метод проектов, легко ориентироваться на **пять «П»: проблема — проектирование — поиск информации — продукт — презентация.** Выделяют следующие этапы работы над проектом:

1-й этап — погружение в тему: разработка проектного задания. На этом этапе происходит формулирование проблемы, требующей решения, определение целей и задач проекта, определение команды исполнителей.

2-й этап — организационный: поиск способов решения проблемы и планирование работы. Учитель организует обсуждение темы проекта, в результате кото-

рого определяются план работы, ответственные за каждый этап и сроки выполнения.

Вопросы для определения задач: Что вам уже известно о теме? Чем конкретно вам будет интересно заниматься в работе над этим проектом? Что вам ещё необходимо изучить по данной проблеме?

Вопросы для поиска и сбора информации: Какие способы поиска информации вы знаете? Где можно найти необходимую информацию? Кто может в этом помочь?

Вопросы для организации работы: Что необходимо сделать в первую очередь? В каком порядке вы будете выполнять работу? Как распределить работу между учениками? Кто и за что будет отвечать? Где будет проводиться работа? В какие сроки?

3-й этап — реализующий: поиск и отбор информации, то есть реализация проекта.

Учащиеся в соответствии с планом работы осуществляют самостоятельную конструктивную деятельность, происходит отбор языкового содержания. Учитель мотивирует учеников и при необходимости консультирует. Затем проводится анализ результатов и оформление проекта. Обучающиеся участвуют в коллективном анализе проекта, формулируют выводы.

4-й и 5-й этапы — завершающие: оформление и презентация результатов проекта в школе (классе). Презентация проекта может быть представлена разнообразными формами: творческий вечер, альбом, стенгазета, карта, макет/модель, концерт, спектакль, видеосюжет, реклама, сценарий, буклет, путеводитель, слайд-шоу. Формы проведения презентаций определяются с учетом индивидуальных особенностей учащихся, их личным выбором и предпочтениями.

Важны критерии оценивания завершенного проекта, определяющие достигнутый результат, интеллектуальную активность учеников, оформление и саму защиту проекта: представление проекта, творчество, практическая деятельность, ответы на вопросы, процесс проектирования, умение работать в команде. Вопросы, комментарии, ассоциации, оценка услышанного, выражение собственного мнения — весь этот коллективный труд автоматизирует учебные действия и вырабатывает психологическую готовность к дальнейшему обучению, организует речевое взаимодействие учащихся, создает эмоционально привлекательную интеллектуальную среду на уроках русского языка.

В классификации проектов выделяют следующие типы: творческие (наиболее распространенные в школе, исследовательские (предполагается соблюдение правил академического исследования), информационные (поисковые — сбор и обработка информации по актуальному вопросу), образовательные, практико-ориентированные (носят прикладной характер, ориентирован на интересы самих участников), социальные.

Приведем примеры, как в учебники по русскому языку для школ Узбекистана и Киргизии авторы включали работу над коллективными проектами.

«Добро пожаловать в Кыргызстан!» (учебник для 6-го класса, автор О. Ю. Ряузова) — так называется коллективный проект (образователь-

ное путешествие), который объединяет в себе несколько типов: творческий, информационный, практико-ориентированный. Данный проект предполагает следующие исследования: изучение географических объектов Киргизии, определение мест для отдыха, расположения (на севере / на юге), выбор аргументации (какое время лучше выбрать для отдыха), для кого такой отдых больше подойдет — любителям пассивного отдыха или активного, любителям современности или истории, любителям природы (горы, озера), любителям национальной кухни. Работа над подобным проектом предполагает использование широкой палитры методических приемов: провести анкетирование, предварительно составить анкету с вопросами для уточнения желаний путешественников; составить список мест для отдыха, дать их описание и др.

Такой крупномасштабный проект позволяет разделить учащихся на группы с учетом предпочтений каждого ребенка, его личных интересов, расширить знания детей о собственной стране, увлечь их разработкой оригинальных продуктов, а главное, организовать внеаудиторную работу, направленную на решение большого количества образовательных задач. В итоге получается презентация, можно сказать, и социально значимого продукта. Одна группа детей исследует географические особенности своей страны и составляет маршрутный лист для путешественников, другая группа создает красочную презентацию, демонстрирующую особенности национальной кухни, третья концентрируется на популярных видах спорта (отдыха) с описанием тех мест, куда можно отправиться зимой или летом любителям активного или пассивного отдыха.

«Искусство несет добро» — проект, развивающий эстетическое восприятие мировой культуры во всем его разнообразии; «Шесть континентов, но планета одна!» — еще один вариант знакомства с природно-географическими особенностями земного шара, где предполагается изучение континентов, сбор информации о реках, озерах, горах и пустынях, поиск интересных фактов об известных городах континента, описание флоры и фауны.

Авторы учебников для 5-го класса по русскому языку (Т. А. Шорина и др.) для школ Узбекистана и Кыргызстана включили проекты «Вместе весело шагать» (Узбекистан) и «Дружба — это не работа» (Киргизия). Задача проектов — составить портрет-портфолио класса, используя выученные лексические единицы и грамматические модели. В ходе работы над проектами учащиеся изучали пословицы, поговорки, песни, стихи о дружбе, а также сказки, в которых описывалось, как друзья выручили друг друга: «Мешок яблок» В. Сутеева, народная кыргызская сказка «Дружба-великое счастье» и др. Затем каждый учащийся представлял своего друга, устно рисовал его портрет, описывал черты его характера и приводил примеры взаимопомощи. Такая коллективная работа, безусловно, помогает сплочению детского коллектива, воспитывает чувства

сострадания и неравнодушия к проблемам одноклассников, друзей, учит пониманию добра.

Еще один проект «Этот сказочный мир»[1], построенный на диалоге культур, вошел в учебник 5-го класса для школ Узбекистана и Киргизии. В учебнике для Узбекистана[2] представлены русские и узбекские народные сказки: «Морозко», «Зумрад и Киммат» и др., а в учебнике для Кыргызстана — русские и кыргызские народные сказки: «Снегурочка», «По щучьему велению», «Как Апенди перехитрил хана», «Ум, счастье, богатство», а также сказки А. С. Пушкина и Ч. Айтматова: «Сказка о рыбаке и рыбке», «Чипалак — мальчик-с-пальчик» и др. В обоих учебниках сказки сопровождались иллюстрациями В. М. Васнецова «Иван-царевич на сером волке», «Снегурочка», «Ковер-самолет» и др.

Цель проекта «Этот сказочный мир» — пробудить интерес к фольклору, русским и узбекским/кыргызским народным сказкам, расширить и обогатить лексический и грамматический запас по русскому языку, развить и совершенствовать коммуникативные способности учащихся, расширить интеллектуальные горизонты подрастающего поколения. В течение года учащиеся читали сказки, изучали языковой материал, русский и узбекский/кыргызский быт, обычаи, семейные традиции, учились описывать сказочные образы. Ребята распределялись на группы (по 5–6 человек), писали сценарий, создавали декорации и костюмы и инсценировали отрывок из выбранной сказки, выступая перед родителями и администрацией школы. Защите проекта предшествует серьезная языковая работа: ребята разучивали роли, подбирали пословицы, поговорки, загадки, характеризующие того или иного сказочного героя, проводили репетиции. На защите проекта каждая группа демонстрирует свой отрывок из сказки. После демонстрации своих спектаклей группы участвуют в викторине: «Узнай сказку по деталям», определяются победители.

Сказки актуальны тем, что традиции, обычаи, история и культура народа отражена в сказочных образах. Сказки учат уважать общечеловеческие ценности. Как результат — повышение уровня культурологических знаний о стране изучаемого языка и о своей собственной стране, приращение интеллектуальных и языковых способностей учащихся, приобретение новых умений и практических навыков: коммуникативных, поисковых (умение работать со словарем, каталогом, иллюстрациями); развитие аналитических навыков и умений при оценке проекта; презентационных (представление результатов работы).

В результате проектной деятельности, работая со сказками, изучая, анализируя, инсценируя их, ребята расширят не только языковые и культурологические горизонты познания, но и научатся мудрости, умению видеть действительные ценности в жизни.

Таким образом, обращение к проектной деятельности на уроках русского языка в школе видится актуальным, своевременным и необходи-

мым, т. к. позволяет решать комплекс образовательно-воспитательных задач. А задача учителя заключается в создании эмоционально комфортной, привлекательной среды, где каждый школьник может проявить себя вне зависимости от уровня владения русским языком и получить бесценный опыт.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шорина Т. А., Исакжанова З. А., Шаряева М. К.* Использование приемов нейролингводидактики в проектной деятельности по РКИ в 5-м классе школ Узбекистана // Русский язык за рубежом. 2022. № 6. С. 76–81.

[2] *Исакжанова З., Шаряева М., Шорина Т.* Сказки как культурологический и воспитательный компоненты обучения в рамках проектной деятельности учащихся 5-го класса на уроках русского языка как иностранного в Узбекистане [Электронный ресурс] // Учитель Узбекистана: [http://www.marifat.uz]. — URL: http://www.marifat.uz/uchitel-uz/rubriki/obshee-srednee-obrazovanie/hhhjjjuuut.htm?ysclid=lgy2zc2e8d421615168 (дата обращения: 15.04.2023).

Ryauzova, O. Yu.

Moscow State Pedagogical University, Herzen Russian State Pedagogical University, Center for International Cooperation of the Ministry of Education of the Russian Federation, Russia

Shorina, T. A.

Herzen Russian State Pedagogical University, Center for International Cooperation of the Ministry of Education of the Russian Federation, Russia

FORMS OF PROJECT ACTIVITY IMPLEMENTATION AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN A FOREIGN SCHOOL

The article describes the technologies of research activity, the method of projects, the forms of project activities in Russian language lessons in schools in Kyrgyzstan. The authors highlight the advantages of using project activities in the process of language learning. The stages of work on projects, criteria for evaluating projects, relevance and results are described. Examples of project activities are given in textbooks of grades 6 and 5 in the Russian language in Kyrgyz schools.

Keywords: innovative educational technologies; project method; protection; criteria; presentation.

Савенкова Людмила Борисовна

Южный федеральный университет, Россия

savenkova@sfedu.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ УЧЕБНОГО КУРСА КАК СРЕДСТВО РАННЕЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Использование проектной деятельности в рамках учебного курса создает перспективы для перехода будущего специалиста-филолога из категории обучающегося в категорию обучающего. В статье представлен опыт разработки первокурсниками бакалавриата при изучении учебной дисциплины «Современный русский язык» мультимедийного базового словаря-самоучителя по РКИ в ходе реализации проекта «Студент студента всегда поймет». Словарь предназначается для обучающихся с сертификационным уровнем B1.

Ключевые слова: проектная деятельность; словарь-самоучитель; русский язык как иностранный; обучающийся; обучающий.

Проектная деятельность обучающихся в вузе на сегодняшний день признается одной из эффективных форм организации образовательного процесса. Более того, ее значимость определяется тем, что она способствует развитию универсальных и профессиональных компетенций[1], превращая обучаемого в обучающегося. Ведь студент, реализующий проект, должен уметь сформулировать цель, адекватную актуальной проблеме, понять, какие шаги следует предпринять для ее достижения, есть ли возможность реализовать проект индивидуально или требуются командные усилия, осознать практическую ценность результата, увидеть его применимость в реальности и оценить свои действия в соответствии с итогом работы. Эту модель организации проектной деятельности специалисты в области образования оценили уже давно[2]. Причем очевидна полезность работы над проектами в различных аспектах: и с точки зрения активизации эвристических способностей обучающихся[3], и с позиций развития коммуникативных и управленческих компетенций будущих профессионалов[4], и в плане оценивания сформированности профессиональных компетенций выпускника[5].

Пожалуй, самым важным итогом обучения ведению проектной деятельности следует считать «развитие качеств конкурентоспособной личности»[6], поскольку обучающийся получает образование для последующего применения сформированных компетенций в трудовой деятельности. Убедить будущего работодателя в своей профпригодности легче индивиду, которому нравится сфера его деятельности и который осознает, что он в ней уже умеет делать что-то полезное и интересное. Подход к этому полезному и интересному и осуществляется в студенческой проектной деятельности. Если студент уже в процессе обучения осознает себя креа-

тивно действующим представителем профессии и будет получать от этого удовлетворение, он станет стремиться к максимальному овладению необходимыми компетенциями.

В вузе проектная деятельность реализуется обычно в двух форматах: как отдельная образовательная дисциплина и как вид самостоятельной работы в рамках определенного учебного курса. Каждый вид имеет свои сильные стороны.

Если проект разрабатывается без привязки к отдельной учебной дисциплине, в нем удобнее делать акцент на взаимодействии членов команды проекта, поиске коллективной идеи, сосредоточенности на прагматике проекта в событийном ключе. Например, можно разрабатывать какое-то мероприятие, выходящее за рамки учебной деятельности, или цикл таких мероприятий (подготовка и проведение Дня русского языка; создание и чтение цикла научно-популярных лекций для школьников; разработка тематических подборок библиографий по заданной тематике или электронных баз текстов и мн. др.). Здесь обучающиеся используют как интра-, так и интердисциплинарный подход к материалу, проявляют организаторские способности, оттачивают умение работать в группе.

В рамках отдельной дисциплины проект перемещается в другую плоскость. С одной стороны, обучающиеся не могут уделить ему столько времени, сколько отводится проекту, когда он получает отдельное время в рамках учебного плана. С другой — он должен служить задачам освоения курса и формированию компетенций, ради которых этот курс и вводится в образовательную программу.

Курс «Современный русский язык» в обучении по направлению «45.03.01 Филология» (профиль «Отечественная филология») относится к числу обязательных дисциплин и должен сформировать у обучающихся следующие компетенции из круга универсальных (УК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК): «УК-4 Коммуникация. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке; ОПК-1 Способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, представление об истории, современном состоянии и перспективах развития филологии в целом и её конкретной области с учётом направленности (профиля) образовательной программы; ОПК-5 Способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе педагогической, свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приёмами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке; ПК-1 Способен применять полученные знания в области теории и истории основного изучаемого языка (языков), литературы (литератур) и теории коммуникации для проведения исследований, участия в научных дискуссиях и представления результатов научно-

исследовательской работы; ПК-2 Способен создавать тексты различной направленности, в том числе научной, научно-популярной, медийной и др., и представлять полученные результаты в реальном и виртуальном пространствах; ПК-6 Способен планировать и осуществлять педагогическую деятельность по обучению изучаемому(ым) языку(ам) и литературе в рамках программ основного общего и среднего общего образования, программ среднего профессионального и дополнительного образования; ПК-9 Способен осуществлять лингвистическое сопровождение в организациях различного типа»[7].

Можно видеть, что обучающийся должен не только получить знания в области изучаемой дисциплины и навыки исследовательской работы с изученными понятиями, но и развить умения продуцирования текстов в рамках различных дискурсивных практик, а также применять полученные знания, умения, навыки в педагогической деятельности. Последнее в большей мере относится к деятельности старшекурсника. Однако уже в первом семестре обучения рабочая программа дисциплины предусматривает в рамках самостоятельной работы групповой проект. В разные годы первокурсники под руководством автора данной статьи работали над разными проектами, начиная с составления библиографических перечней новейшей научной литературы по изучаемым темам, формирования электронных баз научных ресурсов, накопления речевого материала по тематическому принципу для использования его в учебно-методических целях и т. д. В течение двух последних лет студенты ведут работу над новым проектом, получившим название «Студент студента всегда поймет».

Приступая к проектной деятельности, обучающиеся получили мотивацию: необходимо помочь студентам-инофонам осваивать русскую лексику. Для этого надо разработать электронный базовый толковый словарь-самоучитель, в котором будет представлена лексика первого сертификационного уровня (B1). Словарь должен представлять единицы соответствующего лексического минимума с их толкованиями, демонстрацией особенностей произношения, характерной синтагматики, использования в составе предложений и небольших диалогов. На деле квалификация лексикографического продукта как базового толкового словаря-самоучителя является условной. В этом названии внимание сосредоточено на той части современного русского языка, которую изучают студенты. Однако им приходится обращаться и к тем разделам дисциплины, которые они сами пока в университетских условиях не изучали, но хорошо представляют себе с опорой на школьную программу по русскому языку.

Поскольку проект носит учебный характер, находится на начальной стадии и не предполагает официальной публикации, а лишь может быть предоставлен в распоряжение преподавателей кафедры РКИ для ис-

пользования в качестве учебно-методического ресурса, у студентов была полная свобода выбора заголовочных слов в пределах предложенного им лексического материала[8].

Преподаватель задал только общую схему работы над проектом и сообщил, что каждый участник проекта может заработать максимально 20 баллов из 100, которыми оценивается его учебная деятельность в семестре по дисциплине. Далее за преподавателем оставались функции консультанта и — опосредованно — контролера. Все остальное студенты делали самостоятельно. В частности, группа обучающихся на добровольной основе определяла, кто будет модератором. Последний организовывал деление студентов на команды по пять человек; назначал каждой группе тему, по которой сама пятерка затем выбирала пять слов для обработки; оговаривал с каждой командой даты представления промежуточных и окончательных результатов работы; раз в неделю контролировал ход работы каждой команды в соответствии с составленным графиком, контроль осуществлялся в форме собраний на онлайн-платформе Microsoft Teams; знакомил преподавателя с записью обсуждения недельной работы в командах; подводил итоги с опорой на критерии, предложенные в методических рекомендациях к проекту, выставляя каждому члену проекта предварительные баллы (окончательная оценка оставалась за преподавателем). Для каждой пятерки в тех же рекомендациях предлагалось распределение функций, с ориентиром на которое и формировались команды.

Команды оформляли слоты словаря в виде мультимедийных презентаций.

Один участник в рамках темы выбирал из лексического минимума пять слов и размещал их на слайде, снабжая толкованиями, появляющимися по клику на слове; в качестве толкования можно было использовать картинку или словесное объяснение (либо их комбинацию), объясняющие слова подбирались из изучаемого лексического минимума. Тот же член команды делал для каждого слова папку, в которую затем добавлял файлы (фото, видео), которые готовили другие члены группы.

Второй участник делал фото ситуации (с участием членов команды или с привлечением других лиц; брать готовое из Интернета запрещалось во избежание нарушения авторского права) или рисовал картинку, демонстрирующую предмет, названный каждым словом, составлял предложения длиной в 3–6 полнозначных слов с каждым из пяти слов (при этом все слова предложения также должны были быть из того же лексического минимума) и записывал их отчётливое, громкое, небыстрое произнесение, которое в презентации по клику воспроизводилось на фоне написанного.

Третий придумывал пять диалогов (по-прежнему ориентируясь на лексический минимум) по 4 реплики (с включением данного слова)

и с помощью остальных участников группы записывал на видео их произнесение.

Четвертый придумывал четыре упражнения, где инофон должен использовать выученные слова. Некоторые варианты заданий (модели упражнений) для примера предлагались в методических рекомендациях, другие придумывали студенты.

Пятый должен был протестировать получившуюся презентацию с помощью представителей целевой аудитории, предъявляя подготовленные материалы студентам-иностранцам и проверяя, понятно ли им содержание разработки. К тестированию было привлечено 30 студентов Южного федерального университета из Китая, Казахстана, Республики Корея, Эквадора. Первичное тестирование позволило участникам проекта увидеть недочеты в работе. Респонденты терялись, когда 1) нарушалось требование не выходить в толкованиях за пределы лексического минимума, 2) в толкованиях или диалогах использовались достаточно сложные синтаксические конструкции, 3) на фото или видео было много лишних деталей, которые затрудняли соотнесение слова с референтом, 4) звукозапись была невысокого технического качества, 5) произнесение диалогов осуществлялось с недостаточной громкостью или в слишком быстром темпе. Все недочеты в дальнейшем участники команд постарались свести к минимуму, хотя не всегда это удавалось по техническим причинам.

В конце семестра студенты провели обсуждение итогов проекта. Каждая команда продемонстрировала свою презентацию и поделилась впечатлениями о работе. Общее мнение можно выразить в нескольких тезисах: 1) проект оказался эффективной формой овладения отдельными темами семестровых модулей курса: *Лексическое значение слова; Моносемия и полисемия; Парадигматические отношения в русской лексике; Синтагматические связи слова; Лексикография*; 2) проект дал возможность понять практическую ценность приобретенных знаний и возможность создавать самим востребованный учебно-методический продукт; 3) проект заставил самостоятельно найти и прочитать литературу по методике преподавания русского языка иностранцам; 4) проект позволил лучше узнать сокурсников и научиться работать совместно, распределять время; 5) проект убедил, что можно достигать высоких результатов даже тогда, когда не хватает нужного оборудования и специальных навыков; 6) проект способствовал корректировке самооценки участников проекта; 7) проект привел студентов к заключению об увлекательности работы в выбранной профессии.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ярвилянина Е. В.* Проектная деятельность как средство развития профессиональных компетенций студентов // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. № 8. С. 186–190.

[2] *Емельянова Н. В.* Проектная деятельность студентов в учебном процессе // Высшее образование сегодня. 2011. № 3. С. 82.

[3] *Мулина О. Н.* Проектная деятельность в развитии инновационного мышления студентов // Научный поиск. 2013. № 2.4. С. 62–64; *Коновалова С. А., Буренина В. И.* Проектная деятельность как инструмент творческой деятельности студентов в современном университете // Слагаемые качества современного гуманитарного образования: сб. материалов XVII Междунар. науч.-метод. конф. Филиал ЧОУ ВО «Самарская гуманитарная академия» в г. Тольятти, ЧУ «Центрально-Казахстанская Академия» (Тольятти, 17–18 октября 2019 года). Самара: Самарская гуманитарная академия, 2020. С. 179–183; *Плотникова И. В., Редько Л. А., Шевелева Е. А., Ефремова О. Н.* Проектная деятельность как составляющая часть научно-исследовательской деятельности студентов в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. С. 61.

[4] *Осипова С. И., Окунева В. С.* Проектная деятельность в формировании у студентов способности работать в команде // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 5. С. 96–101; *Зайцева М. А., Энзельдт Н. В.* Вовлечение молодёжи в социально-значимую деятельность средствами проектной деятельности // Потенциалы и ограничения социализации личности в современном социокультурном пространстве. Материалы науч.-практ. конф. (Ярославль, 22 апреля 2022 года). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2022. С. 92–102.

[5] *Иванова О. Е.* Проектная деятельность как способ оценивания сформированности профессиональных компетенций // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики 2014. № 7. С. 176–182.

[6] *Коваленко Ю. А., Никитина Л. Л.* Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2012. № 20. С. 229.

[7] Рабочая программа дисциплины «Современный русский язык». Направление подготовки 45.03.01 Филология, направленность программы — Отечественная филология / сост. Л. Б. Савенкова, Н. В. Изотова, А. Ф. Пантелеев. Ростов-на-Дону, 2022. 286 с. [Электронный ресурс] // Южный федеральный университет [сайт]. [Ростов-на-Дону]. — URL: https://sfedu.ru/www/edu.show_docs_new?p_sel15_id=27194 (дата обращения: 10.05.2023).

[8] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина и др. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.

Savenkova, L. B.

Southern Federal University, Russia

THE COURSE OF PROJECT MANAGEMENT AS A MEANS OF LINGUO-DIDACTIC CAREER GUIDANCE OF STUDENTS AT THE EARLY STAGE OF THEIR STUDY

The author argues that the use of Project Management within the framework of the college course creates prospects for the transition of a future specialist in philology from the position of a educated to the position of a educator. This article presents the account of a multimedia basic self-teaching dictionary of Russian as a foreign language developed by first-year undergraduate students while studying the course of “Modern Russian Language” within “A student will always understand a student” project. The dictionary is intended for students with language level B1.

Keywords: Project Management; self-teaching dictionary; Russian as a foreign language; educated; educator.

Сари Ад-Дин Марина Леонидовна

Ливанский американский университет,
Университет Святого Иосифа, Ливан

msarieddin@gmail.com

ИНТЕГРИРОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ТРАДИЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА В ЛИВАНСКОМ АМЕРИКАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ)

В статье речь идёт об интеграции веб-ресурсов в традиционный формат обучения русскому языку ливанских студентов на факультативном курсе в Ливанском американском университете. Автор делится опытом использования созданного им открытого онлайн курса «Key. Elementary Russian» для англоговорящих студентов, начинающих изучать русский язык. В статье анализируются педагогические приёмы и стратегии, направленные на усиление мотивации студентов, изучающих русский язык в условиях отсутствия языковой среды.

Ключевые слова: онлайн курс; интернет-ресурсы; факультатив; Ливан.

Среди арабских государств ближневосточная Ливанская республика выделяется своим многоязычием, традиции которого коренятся как в её геополитическом положении, так и в истории, и богатейших кросскультурных связях этой страны с другими государствами.

С появлением в стране западных (католических и протестантских) миссионеров, распространявших среди населения французский и английский языки, свою религию и культуру, в Ливане постепенно формировался франко-арабский билингвизм, позже трехъязычие (арабский, французский, английский), что, в свою очередь, маркировало национальную идентичность ливанцев. С младшей ступени школьного образования ливанцев приучают как минимум к билингвизму: многие учебные заведения являются англо- или франкоязычными. В бытовой среде ливанцы с лёгкостью переходят с арабского на английский или французский, а также на другие языки (армянский, греческий, курдский).

Для многих ливанских интеллектуалов принадлежность страны к Франкофонии, тесные культурные и родственные связи ливанцев с зарубежной диаспорой, их многоязычие являются большим преимуществом, яркой характеристикой их идентичности, прекрасно выраженной словами Амина Маалуфа, французского писателя ливанского происхождения, обладателя Гонкуровской премии: «Что делает меня самим собой, а не кем-то ещё, так это тот факт, что я нахожусь между двумя странами, двумя или тремя языками и несколькими культурными традициями. Именно это определяет мою личность»[1].

По информации Министерства высшего образования Ливана, в стране 28 частных и один государственный университет. По данным всемирного рейтинга университетов 2023 года, опубликованным *Times Higher*

Education, Ливанский американский университет, о преподавании русского языка в котором пойдёт речь, занял в стране второе место, уступив Американскому университету Бейрута. Эти университеты имеют прекрасную репутацию среди высших учебных заведений не только в Ливане, но и на всем Ближнем Востоке.

В Ливанском американском университете в Бейруте преподавание факультативного курса русского языка *Beginning Russian* началось в 2014 году. Курс, рассчитанный на 45 часов в семестр (3 кредита, 50-минутное занятие три раза в неделю), предназначен для студентов разных специализаций, у которых есть огромный выбор элективных курсов, не ограниченный только изучением иностранных языков. При этом надо отметить, что мотивация большинства студентов при выборе русского языка далека от того идеала, который бы хотел видеть преподаватель у студентов своего курса. Так, подавляющее число респондентов, заполняющих анкету перед началом занятий, указывают получение трёх кредитов основным мотивом при выборе курса, что, казалось бы, может служить неким демотиватором для преподавателя. Как представляется, однако, преподаватель должен принять этот «вызов» и постараться с первых же занятий работать над трансформацией внешней мотивации студентов (получение трёх кредитов) во внутреннюю. Ответы студентов в упомянутой анкете способствуют выработке правильной стратегии при формировании класса, ориентированного на студентов *(student-centered classroom)*.

Весной 2020 года, при переходе университета на онлайн-образование, для более эффективной организации работы с достаточно большой группой студентов уровня А1.1 в Ливанском американском университете я начала создавать открытый курс «*Key. Elementary Russian*»[2] на российской образовательной платформе *Stepik*. Поскольку тогда я вела факультативный курс русского языка в трёх разных университетах Ливана по трем разным программам, я старалась включить в курс материал, по которому могли бы успешно заниматься любые студенты начального уровня по модели перевёрнутого класса *(flipped classroom approach)*. Курс предназначается для англоговорящих студентов, начинающих изучать русский язык с нуля. При создании курса учитывалось, что в дальнейшем эти материалы могут быть использованы как при синхронном, так и асинхронном (смешанном) видах обучения.

Значимыми факторами при отборе материала курса являлось то, что, с одной стороны, студенты изучают русский в условиях отсутствия языковой среды с весьма ограниченным объёмом учебных часов (в зависимости от университетов объём учебной нагрузки варьируется от 23 до 45 часов в течение семестра). С другой стороны, необходимо было учитывать некие стратегии, направленные на усиление мотивации в изучении русского языка.

В этой связи я обратилась к материалам опроса, проведённого мной в 2019 году среди 100 ливанцев, изучавших русский язык в разных обра-

зовательных учреждениях Ливана (в университетах, колледжах, на курсах русского языка). Результаты опроса показали, что наиболее востребованным в Ливане является достижение студентами элементарного уровня владения русским языком (А1), реже — базового (А2), что коррелирует с их мотивами изучения языка: коммуникационные, эмоционально-эстетические, познавательные мотивы доминируют над прагматическими. В частности, отвечая на вопрос, почему они изучают русский язык, 46,5% респондентов указали любовь к России и русской культуре, 15,2% — любопытство, 18,2% — личные причины и лишь 8,1% ответили, что русский язык им нужен для работы, а 9,1% опрошенных хотят получить образование в России.

С момента начала создания курс увеличился с трёх до шести модулей, четыре из которых включают лексико-грамматический материал, направленный на формирование четырёх видов речевой деятельности, пятый модуль — повторительный, шестой включает культуроведческую информацию, связанную с Россией. Четвёртый модуль направлен на формирование и развитие техники и навыков изучающего чтения на материале учебных текстов диалогического и монологического характера, которые сопровождаются аудиозаписью новых слов и самих текстов. На занятии студенты читают в парах или тройках, а преподаватель обходит группы, помогая и корректируя чтение студентов. Тексты уроков данного модуля также включены в зачёт *«Oral assessment»,* который студенты должны сдать на одиннадцатой неделе обучения.

Таким образом, в настоящее время материалы онлайн курса *«Key. Elementary Russian»* востребованы как в самостоятельной работе студентов, так и во время аудиторных занятий. В частности, разнообразные тестовые фрагменты курса можно использовать для закрепления и повторения материала. Кроме текстовых и тестовых фрагментов онлайн курс предлагает разнообразный видеоконтент, общий хронометраж его в курсе — четыре с половиной часа. Так, например, серия видео *«Russian Through Songs»* (речевые образцы в песнях; числительные в песнях; дни недели и др.), в которых используются музыкальные фрагменты песен, с одной стороны, неизменно вызывает у студентов интерес и вовлечённость в учебный процесс, с другой стороны, является мнемоническим приёмом и эмоциональной составляющей, способствующими запоминанию и закреплению лексики. Все видео снабжены русскими и английскими субтитрами. Думается, что принцип мультимедийности при подаче дидактического материала в онлайн курсе — интеграция текста, визуальных графических средств, видео, аудиозаписей, рисунков и пр. — также способствует развитию и увеличению внутренней мотивации и интереса студентов к изучению русского языка и культуры России.

В процессе цифровизации образования стало очевидным, что интернет-взаимодействие большинства студентов с различными онлайн-сервисами давалось им без особого труда, поскольку они привыкли быстро

и легко получать информацию из цифрового пространства. В этой связи учебные материалы, созданные с помощью различных веб-ресурсов на многофункциональных платформах, можно успешно использовать как на дистанционных занятиях, так и в аудитории. В онлайн курсе *«Key. Elementary Russian»* даются гиперссылки на задания, тесты и квизы, созданные в сервисах: *learning.apps, wordwall, quizlet, google forms*. В классе студентам предлагается сканировать для их загрузки QR-коды на мобильные телефоны или другие электронные устройства и, в зависимости от поставленной задачи, работать индивидуально или с партнёром. Если какие-либо из этих заданий рекомендуется сделать дома, преподаватель при желании может проконтролировать в своём аккаунте уровень вовлечённости студентов в изучение конкретного контента в этих онлайн-сервисах.

Обращаясь вновь к результатам опроса среди ливанских учащихся, следует отметить, что почти половина респондентов (45,5%), считают ролевые игры, составление и разыгрывание диалогов по образцам одними из самых полезных и эффективных видов работы на занятиях по русскому языку, что подтверждается практикой преподавания факультативного курса в Ливанском американском университете.

Известно, какое значение имеет геймификация в учебном процессе и, в частности, в развитии мотивации студентов при обучении иностранному языку, в их активном участии в занятиях. Неизменным успехом у студентов пользуется работа в группах (командах) с лексико-грамматическими и познавательными играми, созданными на популярных платформах *wordwall* и *kahoot*. Эти игры могут быть интегрированы в урок по принципу *gallery walk*, когда студентам предлагается разбиться на группы и, перемещаясь по классу, выполнять с одногруппниками разные языковые задания. Предварительно преподаватель организует пространство в классе соответствующим образом, маркируя места для «станций» с описанием (объяснением) разных задач. Например: «*Станция 1. Это твой рюкзак?*», где студентам надо составить минидиалоги по образцу с употреблением притяжательных местоимений; «*Станция 2. Магазины*», где студентам надо прочитать вывески на магазинах и сказать, что там можно купить; «*Станция 3. Сколько сейчас времени? Который час?*», где надо определить время по нарисованным на картинках часах; «*Станция 4. Речевые образцы, клише*», где студентам надо отреагировать на определённые речевые ситуации; «*Станция 5. Где ваш мобильный телефон? Сканируйте QR-код и сделайте задание*».

Подобного рода стратегия помогает учащимся быть максимально вовлечёнными в занятие, активизировать навыки и умения «на практике», делиться своими знаниями со сверстниками. Поскольку *gallery walk* требует от студентов физического перемещения по классу, это привносит некую динамику в статичность занятия. Кроме того, такое интерактивно-игровое пространство создаёт удобную среду для обучающегося, в которой помимо языковых умений активизируются социальные навыки,

умение работать в команде, слушать друг друга и принимать решения. С другой стороны, такой педагогический приём — при условии его грамотного применения — может быть особенно привлекательным и эффективным для студентов с разными типами восприятия информации (визуалов, аудиалов, кинестетиков).

Очень важными в оценке успешности курса являются анонимные опросы студентов об их опыте обучения в нём в конце семестра. Это обязательный компонент учебного процесса в Ливанском американском университете, который позволяет преподавателям получить обратную связь от студентов, понять, правильно ли был сделан выбор педагогических стратегий и приёмов, узнать о недостатках и способствовать улучшению курса в интересах будущих учащихся. Надо отметить, что последние оценки учащихся факультативного курса русского языка в Ливанском американском университете по многим показателям превышают средние показатели *School of Arts and Sciences* и университета в целом. Свидетельством эффективности курса является и то, что в университете открыли вторую группу факультативного русского, и каждый семестр в обе группы регистрируется максимальное количество студентов (по 25 человек).

В начале статьи речь шла о минимальной внешней мотивации студентов, регистрирующихся на курс. По комментариям студентов в опросах в конце семестра можно судить о том, что многие учащиеся заинтересовались языком и выразили желание продолжать его изучение, что, вероятно, подтверждает мысль Святого Августина: «Для изучения языка гораздо важнее свободная любознательность, чем грозная необходимость».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Maalouf A.* In the Name of Identity: Violence and the Need to Belong. Penguin Books, USA. 2003. P. 6.

[2] Key. Elementary Russian [Электронный ресурс] // Stepik: [stepik.org]. — URL: https://stepik.org/course/65861/promo (дата обращения: 19.04.2023).

Sari Ad-Din, M. L.

Lebanese American University, Lebanon

INTEGRATION OF INTERNET RESOURCES INTO THE TRADITIONAL FORMAT OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING (AS AN EXAMPLE OF AN OPTIONAL COURSE AT THE LEBANESE AMERICAN UNIVERSITY)

The article deals with the integration of web resources into the traditional format of teaching Russian to Lebanese students in an optional course at the Lebanese American University. The author shares his experience of using the open online course “Key. Elementary Russian” for English-speaking students starting to learn Russian. The article analyzes pedagogical techniques and strategies aimed at strengthening the motivation of students studying Russian in the absence of the language environment.

Key words: online course; web resources; elective; Lebanon.

Свириденко Ольга Ивановна

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Республика Беларусь

olgasv246@tut.by

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИОННЫХ ОШИБОК В РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РУССКО-БЕЛОРУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

Статья посвящена проблеме предупреждения и исправления интерференционных ошибок в речи учащихся-билингвов, осваивающих два близкородственных языка. В ней содержатся примеры дидактического материала, иллюстрирующего специфические явления русского и белорусского языков. Описываются некоторые приёмы работы по предупреждению возможных интерференционных ошибок учащихся начальных классов.

Ключевые слова: учащийся-билингв; русско-белорусский билингвизм; интерференционная ошибка; дифференциально-систематический принцип.

Поскольку государственными языками в Республике Беларусь являются белорусский и русский, филологическое образование учащихся разных возрастных групп осуществляется в условиях близкородственного билингвизма. Следует отметить, что в учреждениях общего среднего образования обязательными для изучения являются два государственных языка.

Демографически неуравновешенная, коммуникативно несбалансированная социолингвистическая ситуация, имеющая место в стране, обусловливает формирование у учащихся начальных классов смешанного субординативного билингвизма со склонной к интерференции системой белорусского языка либо со взаимно интерферирующими языковыми системами. Как отмечает N. Müller, интерференцию в речи детей-билингвов следует рассматривать как стремление справиться с большим количеством правил и моделей в языковом материале, поступающем извне. Многие дети стремятся выбрать наиболее типичные правила и применяют их в отношении единиц двух языков, если замечают, что такое применение в отдельных случаях срабатывает[1].

Для успешного овладения учащимися-билингвами двумя близкородственными языками требуется организация целенаправленной работы по предупреждению и исправлению интерференционных ошибок. На результативность этой работы напрямую влияет учёт особенностей интерференции в имеющихся социолингвистических условиях.

Контрастивный анализ структур языков, взаимодействующих между собой на уровне индивида и общества в целом, помогает прогнозировать характер влияния родного языка на второй в речи билингва. Как установлено в лингвистических исследованиях[2], в близкородственных белорусском и русском языках существует ряд совпадений и отличий.

Имеет место значительная общность произносительной базы, однако присутствуют отличия в некоторых фонемах (например, русский звук [ч'] — белорусский звук [ч]; наличие в русском и отсутствие в белорусском языке звука [р'], долгого звука [ш']; умеренное аканье и иканье в русском языке — сильное аканье и яканье в белорусском и т. д.).

Многие слова полностью или почти полностью совпадают по своему внешнему оформлению. Их отличия проявляются в специфике словообразовательного оформления, оттенках значений, стилистической окраске. Например, слово *капуста* в белорусском языке имеет не только *значение 'агародная расліна, лісце якой звіваецца ў качаны; самі качаны, якія ідуць у ежу'*, но и *'вараная страва з крышанага качана капусты'* (в русском языке — *щи)*. Кроме того, в лексических системах двух языков присутствуют межъязыковые омонимы (например, в русском языке слово *трус* имеет значение *'человек, легко поддающийся чувству страха'*, в белорусском — '*невялікі хатні грызун сямейства заечых'*).

Очень близок грамматический строй белорусского и русского языков. Однако на фоне подобия грамматических характеристик общего плана наблюдаются многочисленные частные отличия. Так, ряд имён существительных при полном внешнем совпадении относится к разному грамматическому роду (например, в русском языке имя существительное *гусь* мужского рода, а в белорусском — женского). В некоторых случаях на отличия в грамматическом роде имён существительных при совпадении основ указывают окончания (например, в русском языке *зал* (м. р.), в белорусском *за́ла* (ж. р.)) или несовпадение одной из дифференциальных характеристик конечного согласного звука (например, в русском языке *живопись, запись* (ж. р.), в белорусском *жывапіс, запіс* (м. р.)).

Очень похожи графические системы двух языков.Отличия касаются написания букв *и — і,* наличия в русском языке и отсутствия в белорусском букв *щ, ъ*; наличия в белорусском языке и отсутствия в русском буквы *ў*, надстрочного знака апострофа.

Наблюдаются существенные отличия в орфографических системах: в русской орфографии ведущим является морфологический принцип, в белорусской — фонетический. Основные несовпадения проявляются в случаях передачи на письме безударных гласных (например, в русском языке *кот — коты, лес — лесок*, в белорусском языке *кот — каты, лес — лясок*); звуков [в], [л], [ў] (например, в русском языке *корова — коров, ровно, правда, лавка, стал, сел, волк,* в белорусском языке *карова — кароў, роўна, праўда, лаўка, стаў, сеў, воўк*); твёрдых согласных (например, в русском языке пишутся сочетания букв *жи, ши, же, ше, це,* в белорусском — *жы, шы, жэ, шэ, цэ*); некоторых сочетаний согласных (например, в русском языке *проездной, солнце, радостный, милосердный, счастливый,* в белорусском — *праязны, сонца, радасны, міласэрны, шчаслівы*); приставных гласных (например, в русском

языке *рвать, ржаной*, в белорусском — ***і**рваць, **а**ржаны*); приставных и вставных согласных (например, в русском языке *осень, паук,* в белорусском — ***в**осень, **п**авук*); сочетаний звуков в заимствованных словах (например, в русском языке *р**ай**он, библ**ио**тека,* в белорусском — *раён, бібл**ія**тэка*); долгих и двойных согласных (например, в русском языке *коло**сь**я, поло**зь**я, кла**сс**,* в белорусском — *кало**сс**е, пало**зз**е, кла**с***); раздельного произношения согласного со следующим гласным (например, в русском языке *воро**бь**и, се**мь**я, соло**вь**и,* в белорусском — *вера**б'**і, ся**м'**я, сала**ў**і*); чередования звуков [д] — [д'], [т] — [т'] в русском языке и [д] — [дз'], [т] — [ц'] в белорусском языке.

Результаты контрастивного анализа позволяют судить о том, что непохожие или частично совпадающие явления двух языков становятся базой для прямой интерференции в речи билингвов. Вместе с тем, интерференция в условиях близкородственного двуязычия в большинстве случаев не приводит к искажению смысла высказывания, поскольку значительное количество звуков является общим для двух языков, «только 10–20% слов в белорусском тексте полностью отличается от слов русского языка»[3], а отличия в грамматических системах белорусского и русского языков носят характер частичного несовпадения. Это позволяет учащимся-билингвам относительно легко овладеть вторым яыком (чаще белорусским) на рецептивном уровне и упрощает его продуктивное усвоение. Однако соблюдение литературных норм второго языка в речи оказывается для учащихся более сложным процессом.

Для предотвращения интерферирующего влияния одного близкородственного языка на другой в речи детей младшего школьного возраста в учебные пособия по русскому и белорусскому языкам для I ступени общего среднего образования включён дидактический материал, иллюстрирующий специфические явления русского и белорусского языков и направленный на предупреждение возможных интерференционных ошибок учащихся.

Покажем это на примере авторских учебных пособий по белорусскому языку для 2–4-го классов. Они построены таким образом, что во вступительном курсе (первые 18 уроков во 2-м классе учреждений образования с русским языком обучения и воспитания) каждый урок направлен на усвоение учащимися фонетических и графических особенностей белорусского языка. Предусмотрена следующая последовательность работы:

1) рассматривание предметных иллюстраций, называние изображённых на них предметов по-русски; чтение соответствующих белорусских слов; сравнение произношения белорусских и русских слов (например, [чай'] — [ч'ай'], [воўк] — [волк]); выделение специфических белорусских звуков;
2) чтение слов со специфическими звуками белорусского языка, определение позиции изучаемого звука в слове;
3) слушание, чтение и анализ текстов, в которых встречаются слова с изучаемым звуком;

4) знакомство с обозначением на письме специфических звуков белорусского языка; запись слов с этими звуками, составление и запись предложений.

Отдельные уроки систематического курса белорусского языка (2–4-й классы) предусматривают знакомство учащихся:

1) с отличиями в постановке ударения в некоторых словах белорусского и русского языков (урок по теме «Націск» во 2-м классе)[4];
2) с межъязыковыми омонимами (урок по теме «Словы, аднолькавыя па гучанні, розныя па значэнні» в 3-м классе)[5];
3) с именами существительными, формы числа которых не совпадают в русском и белорусском языках (урок по теме «Адзіночны і множны лік назоўнікаў» в 3-м классе)[6];
4) с именами существительными, род которых не совпадает в русском и белорусском языках (урок по теме «Род назоўнікаў» в 3-м классе)[7].

Кроме того, в учебные пособия по белорусскому языку включены рубрики «Будзьце ўважлівыя!» и «Гаварыце правільна!» для организации работы по предупреждению интерферирующего влияния русского языка на белорусский в речи учащихся.

В рубрике «Будзьце ўважлівыя!» размещён языковой материал для сопоставления и сравнения. Его анализ даёт возможность учащимся заметить отличия в двух близкородственных языках на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Проиллюстрируем для примера, как организуется работа с материалом рубрики при изучении темы «Назоўнікі першага скланення, іх канчаткі» в 4-м классе. На практическом уровне внимание учащихся обращается на различия в синтаксисе белорусского и русского языков. Предлагается прочитать словосочетания, размещённые в рубрике[8]:

у беларускай мове	*у рускай мове*
жартаваць з унучкі	подшучивать над внучкой
даглядаць бабулю	ухаживать за бабушкой

Учащиеся читают белорусское словосочетание и его русский эквивалент, определяют падеж имён существительных. Даётся задание перевести на белорусский язык следующие предложения: 1) Игорь часто подшучивает над сестричкой. 2) Марина ухаживает за молодой яблонькой.

В рубрике «Гаварыце правільна!» приводятся конкретные примеры правильного произношения слов, образования грамматических форм слов и словосочетаний. Она включает тот языковой материал, использование которого учащимися в языковой практике вызывает наибольшее количество интерференционных ошибок. Покажем, как организуется работа с материалом рубрики при изучении темы «Назоўнікі трэцяга скланення, іх канчаткі» в 4-м классе. Внимание учащихся обращается на отличия в образовании формы творительного падежа существительных в белорусском языке. Предлагается прочитать слова и словосочетания, размещённые в рубрике[9]:

су́вязь, у су́вязі са святочнымі падзеямі, задаволены тэлефоннай **су́вяззю**.

Обращается внимание на ударение в словах. Предлагается перевести выделенные слова на русский язык с целью сравнения произношения белорусского слова и русского эквивалента. Даётся задание дополнить предложения словосочетаниями из рубрики: 1) ... рух машын на цэнтральнай вуліцы горада быў часова спынены. 2) Пасля рамонту тэлефоннай станцыі жыхары дома былі ...

Такая подача материала содействует реализации дифференциально-систематического принципа усвоения белорусского языка как второго, даёт возможность ставить перед учащимися учебно-познавательные задачи, направленные на аккумулирование и автоматизацию языковых знаний.

Для снижения отрицательного влияния одного близкородственного языка на другой в речи учащихся важно обеспечивать сбалансированное общение с ними на двух языках и минимизировать интерференцию в языковом материале, поступающем извне.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Müller N.* Transfer in bilingual first language acquisition // Bilingualism: Lang. a. Cognition. 1998. Vol. 1, № 3. P. 151–171.

[2] Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия / [В. В. Иванов, В. А. Иванова, Н. Г. Михайловская и др.]. М.: Наука, 1990. 203 с.

[3] *Супрун А. Я.* Лингводидактические проблемы содержания обучения русскому языку в белорусской школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Белорус. гос. ун-т. Минск, 1981. С. 12.

[4] *Свірыдзенка В. І.* Беларуская мова: вучэб. дапам. для 2-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з рус. мовай навучання: у 2 ч. Ч. 1. Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2020. С. 116 — 117.

[5] *Свірыдзенка В. І.* Беларуская мова: вучэб. дапам. для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. Ч. 1. Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2017. С. 102–105.

[6] *Свірыдзенка В. І.* Беларуская мова: вучэб. дапам. для 3-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. Ч. 2. Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2017. С. 58–60.

[7] Там же. С. 68–71.

[8] *Свірыдзенка В. І.* Беларуская мова: вучэб. дапам. для 4-га кл. устаноў агул. сярэд. адукацыі з беларус. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. Ч. 1. Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2018. С. 92.

[9] Там же. С. 129.

Sviridenko, O. I.

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Republic of Belarus

PREVENTION OF INTERFERENCE ERRORS IN THE SPEECH OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF RUSSIAN-BELARUSIAN BILINGUALISM

The article is related to the problem of preventing and correcting interference errors in the speech of bilingual students learning two closely related languages. It contains examples of didactic material illustrating the specific phenomena of the Russian and Belarusian languages. Some methods of work to prevent possible interference errors of primary school students are described.

Keywords: bilingual student; Russian-Belarusian bilingualism; interference error; differential-systematic principle.

Селютин Андрей Анатольевич

Челябинский государственный университет, Россия

blind11@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЕВОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗА ГРАЖДАНИНА РОССИИ

В статье представлены результаты анкетирования старшеклассников Челябинской области, направленного на выявление знаниевого компонента образа гражданина России. Полученные результаты свидетельствуют о наличии определенных лакун в лингвокультурной грамотности носителей русского языка, связанных как, как мы полагаем, с особенностями образовательной модели среднего общего образования.

Ключевые слова: лингвокультурная грамотность; образ гражданина России; лингвокультурные знания.

В нашем исследовании мы обратились к понятию лингвокультурной грамотности, поскольку, полагаем, оно может нам дать представление о тех базовых элементах образа гражданина России, которые закладываются в языковое сознание школьников во время обучения — как правило, они имеют соотнесенность со знаниями и ценностями. В качестве базового, мы будем пользоваться определением О. К. Ансимовой (автора учебников по лингвокультурной грамотности и словаря лингвокультурной грамотности), которая под лингвокультурной грамотностью понимает «некий объем лингвокультурных знаний, известных носителям определенной лингвокультуры, необходимых для коммуникации и, следовательно, для изучения представителям иной лингвокультуры»[1].

Итак, для выявления стереотипных знаниевых компонентов образа гражданина России мы провели анкетирование старшеклассников школ Челябинской области, отобранных случайным образом во время работы приемной кампании в Челябинском государственном университете в 2022 году. Всего было опрошено 50 человек. Как мы уже отметили, вопросы анкеты ориентированы на выявление знаниевого компонента лингвокультурной компетенции и основаны на материале модуля «История России» комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации. Материал модуля разработан совместным авторским коллективом русистов, историков и юристов МГУ имени М. В. Ломоносова и РУДН[2]. Этот модуль разработан для иностранных граждан и подразумевает проверку базовых знаний об истории России, поэтому мы использовали эти данные в качестве отправной точки для анкетирования старшеклассников.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-20238, https://rscf.ru/project/22-28-20238/.

Первый вопрос включал перечень из следующих дат:

1 января — Новый год; 7 января — Рождество (христианский праздник); 23 февраля — День защитника Отечества; 8 марта — Международный женский день; 9 мая — День Победы в Великой Отечественной войне; 12 июня — День России; 4 ноября — День народного единства; 12 декабря — День Конституции РФ.

Респондентам были показаны только даты и предложено написать напротив каждой свой вариант к чему она приурочена. Все ответы были обработаны и оформлены в таблицу (табл. 1). В колонке, озаглавленной «Ответ совпадает», посчитаны варианты совпадения ответов респондентов с актуальным названием праздника или события, закрепленного за этим днем.

Таблица 1. Государственные праздники РФ.

Дата	Ответ совпадает	Не совпадает	Нет ответа
1 января	49		1
7 января	49		1
23 февраля	49		1
8 марта	49		1
9 мая	48		2
12 июня	47		3
4 ноября	38		12
12 декабря	38		12

В целом, школьники успешно справились с этим заданием, затруднение вызвали только последние 2 даты: 4 ноября и 12 декабря: не было зафиксировано попыток угадать или предложить свой вариант — в 12 случаях из 50 поле напротив даты было оставлено пустым. Мы полагаем, что это может быть связано с небольшой популярностью этих дат в обыденной жизни и с недостаточным к ним вниманием со стороны образовательных организаций, а также с относительной новизной по сравнению с другими датами, которые празднуются регулярно достаточно продолжительное время.

Второй вопрос включал даты из истории России:

988 г. — принятие христианства на Руси; 1812 г. — война России против Наполеона (Отечественная война); 1825 г. — восстание декабристов; 1861 г. — отмена крепостного права; 1905–1907 гг. — Первая российская революция; 1914–1918 гг. — Первая мировая война; 1917, февраль-ноябрь — Великая российская революция; 1922 г. — образование СССР; 1941–1945 гг. — Великая Отечественная война; 12 апреля 1961 г. — полет в космос первого в мире космонавта Ю. А. Гагарина; 12 июня 1990 г. — принятие Декларации о государственном суверенитете РСФСР; 1991 г., декабрь — распад СССР. Образование Содружества Независимых Государств (СНГ); 12 декабря 1993 г. — Принятие Конституции РФ; 1990–1999 гг. — первый президент России Б. Н. Ельцин; 2000–2008 гг. — президент В. В. Путин; 2008–2012 гг. — президент Д. А. Медведев; 2012 — по н. в. — президент В. В. Путин.

Респондентам также было предложено написать напротив каждой даты вариант отнесенного к ней исторического события (табл. 2). В скобках указано количество одинаковых ответов респондентов.

Таблица 2. Ключевые даты истории РФ.

Дата	Ответ совпадает	Не совпадает	Нет ответа
988 г.	50		
1812 г.	37	Пожар в Москве Гражданская война Бородинская битва (6) Иисусу 1812 лет	4
1825 г.	29	Иисусу 1825 лет Отечественная война (конец)	19
1861 г.	33		17
1905 — 1907 гг.	16	Революция в Польше Государственный переворот Русско-Японская война (3) Расстрел царской семьи Гражданская война	26
1914 — 1918 гг.	31	Гражданская война	18
1917г.	34	Февральская буржуазная революция Холодная война (начало) Гражданская война	13
1922 г.	19	Революция Гражданская война (3) Февральская революция	28
1941 — 1945 гг.	49		1
12 апреля 1961 г.	35		15
12 июня 1990 г.	22	Первый президент СССР Принятие Конституции (2) Отход Горбачева от полномочий	26
1991 г.	34	Независимость	15
12 декабря 1993 г.	38	Начало распада СССР Развал Советского Союза	10
1990 — 1999 гг.	9	Перестройка Лихие 90-е (3) Распад СССР (3) Кризис Неспокойные времена в России	33
2000 — 2008 гг.	19	Чеченская война Кризис Стабилизация всех сфер жизни в России	28
2008 — 2012 гг.	21	Война с Грузией Кризис (2) Мировой экономический кризис	25
2012 — по н.в.	24	Присоединение Крыма Украина Евромайдан Ужас и кошмар Присоединение Крыма Поправки в конституцию Борьба России за влияние в мире	19

Как мы видим, некоторые даты не получают закрепления в языковом сознании старшеклассников, либо закрепляются в неверной интерпретации, например, 1905–1907 гг. Знания об исторических событиях, соотносимых с указанными датами, могут не ограничиваться названием события, например, 1812 год — война России против Наполеона (Отечественная война), но содержать дополнительную информацию, выходящую за пределы официально закрепленного названия, например, Бородинская битва (6), пожар в Москве. И в этом случае появляются индивидуальные ассоциативные цепочки, например, *1812 год — Бородинская битва; 1990–1999 — Лихие девяностые*, где на первый план выходит не название ключевого события, но исторический факт/событие/явление, связанное с ним, отражающее индивидуальный фрагмент лингвокультурологического поля. Косвенное подтверждение данной мысли находим в работе В. В. Горбаневой[3], которая отмечает, что лексические единицы обладают определенным культурным значением, которое формируется не в рамках одного предмета, но комплексом (история, литература, изучаемый язык, обществознание и т. п.).

Третьим заданием было охарактеризовать гражданина России, отметив его внешние или внутренние (качества характера) особенности. Полученные реакции от респондентов можно условно разделить на две группы: первая — это реакции, имеющие отношение к *типичному (обыденному) образу* гражданина России, как правило, сопровождающиеся набором стереотипных реалий, характерных для изображения типичного россиянина (*баня, водка, борщ, пельмени, балалайка, шапка-ушанка, валенки, самовар, медведь, гопник* и т. д.), получают закрепление в стереотипах обыденного языкового сознания (см., например, исследование Н. В. Сорокиной[4]) и задают определенные национальные рамки, преодолеть которые достаточно сложно. Вторая группа может быть условно названа *исключительный образ* (*яркая, выдающаяся личность, исторический деятель, политик, новатор, военный, творческая личность, ученый, узнаваемый литературный персонаж*), которая также имеет тенденцию к стереотипизации и ассоциативной связи с героями прошлого. В отношении этого типа образа как правило используются стереотипы не внешней атрибутики, а внутренней составляющей, связанной, например, с ценностным уровнем восприятия: *честный, смелый, добрый, патриот* и т. п.

Мы видим, что образ гражданина России в языковом сознании старшеклассников поликультурного региона имеет особенное знаниевое и ценностное наполнение, зависящее как от социального окружения, так и от особенностей образовательного процесса в школе. Формированию этих базовых, важных для будущей социализации школьников категорий, вне зависимости от их национальной принадлежности или знаний русского языка, может помочь словарь лингвокультурной грамотности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ансимова О. К.* Концепция лингвокультурной грамотности: актуальность и перспективы [Электронный ресурс] // Филология и литературоведение. 2014. № 7. — URL: https://philology.snauka.ru/2014/07/844 (дата обращения: 10.5.2023)

[2] Практика организации и проведения экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ: методическое пособие / науч. ред. Л. А. Вербицкая. СПб.: РОПРЯЛ, 2017. 165 с.

[3] *Горбанева В. В.* Потенциал поэтических произведений в формировании у учащихся старших классов профессионального уровня знаниевого компонента межкультурной компетенции // Научное мнение. 2015. № 9. С. 164–171.

[4] *Сорокина Н. В.* Россия и русские глазами немцев: проблемы стереотипного восприятия // Вестник гуманитарного института. 2010. № 1 (7). С. 175–179.

Selyutin, A. A.

Chelyabinsk State University, Russia

LINGUISTIC AND CULTURAL LITERACY AS A BASIS FOR THE FORMATION OF THE KNOWLEDGE COMPONENT OF THE IMAGE OF A RUSSIAN CITIZEN

The article presents the results of a survey of high school students in the Chelyabinsk region, aimed at identifying the knowledge component of the image of a Russian citizen. The obtained results testify to the presence of certain gaps in the linguistic and cultural literacy of Russian speakers, which are connected, as we believe, with the peculiarities of the educational model of secondary general education.

Keywords: linguistic and cultural literacy; the image of a Russian citizen; linguistic and cultural knowledge.

Скрябина Ольга Алексеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Россия

olgaskr1@mail.ru

О ТЕНДЕНЦИЯХ В РАЗВИТИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО (РОДНОГО) ЯЗЫКА

В статье ставится и анализируется проблема развития тенденций в современной методике преподавания русского языка; определяется значение методики для российского образования и общества в целом; отмечаются положительные тенденции в ее развитии, обусловленные тесными и продуктивными взаимосвязями со смежными науками; особое внимание уделяется научной школе аксиологической лингвометодики; критически осмысляются отрицательные тенденции в методике, преодоление которых автор статьи видит в сохранении и развитии традиций отечественной методической школы и сохранении суверенитета российского образования.

Ключевые слова: русский язык; методика; тенденции; развитие; аксиологическая лингвометодика.

В нашей статье мы попытаемся определить основные тенденции в развитии современной методики преподавания русского языка как самостоятельной области научного знания, поделиться нашими представлениями о дальнейших путях ее развития. Ключевыми положениями нашей статьи являются следующие: 1) вслед за академиком А. В. Текучевым мы утверждаем, что методика не изжила себя, ничто не может прийти ей на смену, поскольку вечны проблемы, которыми занимается научная методика; 2) «время широких обобщений в области теории методики преподавания русского языка приближается»[1]. Попытаемся выяснить, что уже можно обобщить, опираясь на пройденный методикой путь, и что можно только прогнозировать в ее дальнейшем развитии. Полагаем, что наша статья будет иметь дискуссионный характер. Однако статус методики мотивирует к размышлениям о ее настоящем и будущем.

Методика преподавания русского языка, отечественного языка (так его называли Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, И. И. Срезневский), — это такая область научного знания, которая имела и продолжает иметь существенное влияние на российское образование, через него опосредованно — на культуру, науку и бытие социума в целом. В данном контексте, можно полагать, высказывания известных ученых представляют собой аксиомы, доказывающие особый статус методики. Так, А. Д. Алферов утверждал, что именно методика преподавания русского языка, будучи «средством передачи культуры», верой и правдой служила русскому народу. Позиция Е. И. Пассова относительно методики преподавания русского (родного) языка, ее значимости для российского общества, образования ярко изложена в одной из последних статей ученого, где он определяет методику как науку, «которая создает, охраняет и разви-

вает генетический код образования»[2]. Великий дидакт К. Д. Ушинский в статье «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867г.) констатировал, что все неудачи в сфере финансов, в промышленности, «наши непроходимые проезжие пути» и прочее происходят от «незнания нами нашего отечества»[3]. А в другой статье доказывал, что знание родного языка, истории имеет определяющее значение для воспитания и образования детей в российской школе. А. С. Шишков был убежден, что мы будем далеко позади других «в науках и художествах», «доколе не возлюбим языка своего, воспитания своего».

В постоянно изменяющихся условиях жизни российского общества и тех вызовов, которые необходимо учитывать, возрастает роль российского образования и методики преподавания родного русского языка. Полагаем, что будущее нашей науки во многом зависит от того, умеем ли мы отличать истинные ценности от надуманных, способны ли выбирать новации с учетом их целесообразности и особенностей русского языка как носителя духовных ценностей, культуры и ментальности народа.

Сегодня ни у кого нет сомнений в том, что методика тесно связана с лингвистикой, дидактикой, психологией. Современный этап ее развития определяется расширением связей со смежными науками, изучающими человека и его речевую деятельность. Безусловно, это философия, психолингвистика, теория коммуникации, нейрофизиология, культурология, этнолингвистика, концептология, социолингвистика, когнитивная лингвистика.

С одной стороны, развиваются тесные контакты методики преподавания русского языка и психолингвистики, объясняющей теорию речевой деятельности, работу речевых механизмов, обеспечивающих говорение, аудирование, чтение и письмо. Отмечаемый более трех десятилетий в гуманитарных науках «антропоцентрический взрыв», безусловно, стимулировал и развитие методики преподавания русского языка (родного), которая обогатилась новыми знаниями и пониманием того, что представляет собой феномен «языковая личность». Научный кругозор ученых-методистов обогащается знанием и пониманием особенностей речемыслительной деятельности; дискурсивного мышления различных возрастных групп школьников; механизмов формирования, формулирования и оформления мысли в письменной речи; знанием и пониманием когнитивных и коммуникативных аспектов в текстовой деятельности; представлениями о концептосфере личности и так далее. Все это становится научной базой для дальнейшего исследования «вечных проблем» обучения русскому языку новых поколений учащихся и студентов. Становится понятно, что успех формирования языковых, правописных и текстовых умений зависит от развития психологических механизмов, управляющих речевым поведением личности. Существенным вкладом не только в развитие лингвистики, но и методики стала теория единства

рационального и эмоционального. «Рациональное и эмоциональное, — констатирует П. А. Лекант, — соответствует общественному предназначению языка и потребностям языковой личности: „Язык человека — это его мировоззрение и его поведение“ (Д. Лихачёв). В человеке, в личности разум и душа — razio — intuizio — едины. Не предполагает ни равновесия, ни разновесия универсальный (и уникальный!) дуализм русского языка, его грамматической системы — соотношение суперкатегорий „рациональное — эмоциональное“»[4].

Таким образом, можно констатировать, что теория, разрабатываемая в научной школе аксиологической лингвометодики, получила доказательство объективности положений, сформулированных А. Д. Дейкиной еще в 1993 году. «Аксиологическая лингвометодика — ключевое направление в современной методике обучения родному языку, научная школа А. Д. Дейкиной продолжает свое развитие в научных исследованиях ее учеников и последователей, среди которых 12 докторов наук: Т. А. Острикова, Г. М. Кулаева, Н. Н. Романова, О. В. Алексеева, В. Д. Янченко, Э. В. Криворотова, О. А. Скрябина, О. Н. Левушкина, Е. А. Рябухина, Н. А. Исаева, О. Е. Дроздова, О. В. Гордиенко. Представители этой школы исследуют актуальные проблемы современной методики, но находятся при этом в русле главного, стратегического направления, каким является аксиологическая лингвометодика. Личность, душа, родной язык, ценность — это ключевые понятия концепций отечественных ученых»[5].

Считаем необходимым особо подчеркнуть значение аксиологического подхода, ставшего основанием данной научной школы. Аксиологический подход — это метаподход, главный постулат которого: русский родной язык есть ценность[6]. Это предполагает такую организацию познавательной деятельности школьника или студента, в условиях которой активизируются эмоциональное и рациональное начала личности в постижении ею суперкатегорий «рациональное — эмоциональное» в языке и его нравственных категорий, влияющих на воспитание гражданина и патриота России. Концептуальные основы аксиологической лингвометодики, есть основания утверждать, оказывают существенное влияние на развитие ведущих направлений в современной методике преподавания русского языка как родного. Это культуроведческий подход, когнитивно-коммуникативный подход, функциональный подход, системно-деятельностный подход, метапредметный подход, текстоориентированный подход, креативный подход, коммуникативно-деятельностный подход. Представленные подходы, безусловно, объединены постулатом «русский родной язык есть ценность» и необходимостью организации его познания на основе аксиологичности самого процесса обучения. Названные подходы не только свидетельствуют о тенденциях развития в современной методике, но, полагаем, обладают потенциалом для дальнейшей разработки поставленных проблем и в будущем.

С другой стороны, несмотря на активно развивающиеся продуктивные направления в сфере методики обучения русскому языку, следует обратить внимание на отрицательные тенденции, сопровождающие динамику ее развития. Во-первых, это «размывание» границ понятийного каркаса методики как науки, когда взятые из смежных наук термины не интерпретируются, а используются напрямую как методические понятия. Например, автор одной из статей рекомендует в обучении речи использовать «метод воображения»; другой рекомендует обучать инофонов русскому языку на основе «геокультурного подхода»; третий увлечен концепцией «радиантного мышления». Согласимся с А. М. Пешковским, четко определившим сферу методологии нашей науки: «... методологией методики как отдельной науки должно быть совсем не сочетание тех наук, от которых она зависит, и даже сочетание их методологий, а учение о том, как ставить методические исследования»[7].

Во-вторых, полагаем, что к отрицательным тенденциям в современной методике следует отнести отсутствие гармоничного и взаимообогащающего взаимодействия с лингвистикой, учитывая прежний положительный опыт, о котором в свое время писал М. В. Панов, оставивший яркий след и в методике преподавания русского языка как родного. В-третьих, относительно отрицательных тенденций, это не всегда полезное и нужное «чужое», извлекаемое из методик обучения иностранным языкам и внедряемое в практику обучения русскому (родному) языку. Жить не чужим, а своим умом в деле просвещения своего народа призывал в свое время А. С. Шишков — безоговорочно с ним согласимся.

Подводя итоги, в заключение отметим следующее:

- методика преподавания русского (родного) языка имеет существенное влияние не только на развитие российского образования, но и опосредованно, через него, в целом на социум, его культуру, экономику и т. д.;
- положительные тенденции в развитии методического научного знания во многом связаны с достижениями смежных наук, изучающих человека и его речевую деятельность;
- ведущей и развивающейся современной научной школой является аксиологическая лингвометодика, которая и определяет векторы развития методики преподавания русского языка как науки;
- преодоление отрицательных тенденций в сфере методики, полагаем, возможно осуществить на основе сохранения и развития лучших традиций отечественной методической школы и сохранения суверенитета российского образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Текучев А. В.* Так ли уж несовершенна наша методика русского языка как наука // Хрестоматия по методике преподавания русского языка: Русский язык как предмет преподавания. Пособие для учителей / сост. А. В. Текучев. М.: Просвещение, 1982. С. 253

[2] *Пассов Е. И.* Духовный потенциал русской словесности (к проблеме создания системы профессиональной подготовки учителя // Учитель для будущего: язык, культура, личность (к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева): коллективная монография / отв. ред. В. Д. Янченко; сост. и науч. ред. А. Д. Дейкина. М.: МПГУ, 2018. С. 66.

[3] *Ушинский К. Д.* О необходимости сделать русские школы русскими // Моя система воспитания. О нравственности / сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой. М.: АСТ, 2018. С. 160–161.

[4] *Лекант П. А.* Категории рационального и эмоционального в русском языке и русской речи // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». 2012. № 5. С. 44.

[5] *Скрябина О. А.* О константе в современной методике преподавания русского языка // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2023. Т. 27. № 1. С. 162–163.

[6] *Дейкина А. Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. 212 с.

[7] *Пешковский А. М.* О терминах «методология» и «методика» // Хрестоматия по методике преподавания русского языка… С. 230.

Skryabina, O. A.

Ryazan State University named after S. A. Yesenin, Russia

ON TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF TEACHING METHODS RUSSIAN (NATIVE) LANGUAGE

The article poses and analyzes the problem of the state and development of trends in the modern methods of teaching the Russian language; the value of the methodology for Russian education and society as a whole is determined; there are positive trends in its development, due to close and productive relationships with related sciences; special attention is paid to the scientific school of axiological linguistic methodology; negative trends in methodology are critically considered, the overcoming of which the author of the article sees in the preservation and development of the traditions of the national methodological school and the preservation of the sovereignty of Russian education.

Keywords: Russian language; methodology; trends; development; axiological linguistic methodology.

Соболева Майя Валерьевна

Городской театральный лицей им. Юрия Хармелина, Республика Молдова

soboleva.maia@chisinau.edu.md

КОГНИТИВНО-ВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

В данной статье рассматриваются особенности визуального мышления школьника и несколько когнитивно-визуальных технологий для обучения русскому языку и литературе в современных образовательных реалиях: опорный конспект, интеллектуальная карта, инфографика, ассоциативный коллаж. Предложены способы применения данных технологий на разных этапах изучения образовательных модулей как в гимназических, так и в старших классах.

Ключевые слова: визуальное мышление; технологии обучения; опорный конспект; интеллектуальная карта; инфографика; ассоциативный коллаж.

Современный школьник большую часть проживаемого им времени смотрит в экран какого-нибудь электронного устройства: смартфона, планшета, ноутбука, телевизора и т. д. Именно там, по другую сторону экрана, находится вся необходимая для ученика информация. Чтению параграфа в учебнике школьник предпочтет просмотр короткого обучающего видео, словам учителя — картинку, диаграмму, инфографику с необходимыми терминами для изучения новой темы. Современные реалии таковы, и тенденции цифровизации нашей повседневной жизни позволяют увериться в их необратимости.

Безусловно, изменения в окружающем мире, вызванные стремительным развитием технологий, влияют на формирование превалирующего в обществе типа мышления. Термин «визуальное мышление» ввёл в научный обиход американский писатель и психолог Рудольф Арнхейм: «Все и всюду прибегают к визуальному мышлению. Оно направляет фигуры на шахматной доске и определяет глобальную политику на географической карте. Два ловких грузчика, поднимая рояль по вьющейся лестнице, пользуются визуальным мышлением, чтобы представить себе сложную последовательность подъемов, толканий, наклонов и разворотов инструмента. Кошка мыслит визуально, когда собирается преодолеть коварный лабиринт, состоящий из выступов и впадин, одним элегантно рассчитанным прыжком. <…> Визуальное мышление — это мышление посредством визуальных операций»[1].

Основная особенность визуального мышления в том, что мыслительный процесс запускается намного быстрее и эффективнее при анализе символов, схем, цветовых блоков и инфографики, чем при изучении обыч-

ного печатного текста. Иными словами, сплошной потоковый текст для современного школьника является своеобразной буквенной бездной, один вид которой отталкивает ученика и блокирует желание изучить новый учебный материал, представленный в такой форме. Поэтому при обучении детей с данным типом мышления умение креативно структурировать информацию, безусловно, большой методический плюс. Однако это требует от учителя особого подхода: следует перестроить собственный взгляд на способы анализа новой информации и интерпретировать их в соответствии с возможностями и потребностями современного школьника.

Для того чтобы грамотно выстроить процесс обучения школьников с визуальным типом мышления, учителю необходимо овладеть рядом когнитивно-визуальных технологий. О. А. Кондратенко так определяет суть данного термина: «Под когнитивно-визуальными технологиями мы понимаем систему визуальных средств, форм, методов зрительного преобразования учебного содержания, направленных на повышение эффективности работы с учебной информацией путем активизации визуального канала восприятия. Термин *когнитивно-визуальные технологии* включает две составляющие: *когнитивное* и *визуальное*. *Когнитивное* указывает, что данная технология обращена к познавательным сферам человека, к его когнитивным возможностям. Термин *визуальное* обозначает те средства, с помощью которых учебный материал передается субъекту обучения и им же воспринимается»[2].

Существует ряд весьма практичных когнитивно-визуальных технологий, доступных каждому учителю-практику. Эти технологии можно применять и на уроках русского языка, и на уроках литературы как в гимназических классах, так и в старших. Первая технология — «*опорный конспект*» (или конспект с «опорными сигналами»). Автором этой техники считается советский педагог-новатор В. Ф. Шаталов. «Сигнал» — это некий образ, который позволяет на основе возникающих ассоциаций восстановить определённый фрагмент информации без необходимости заучивать текст наизусть. «Сигналы» могут быть предложены учителем или же выбраны учащимися самостоятельно. «Отдаленно это напоминало традиционное конспектирование, но было значительно более лаконичным и изобиловало множеством ярких образных выражений и символов, опираясь на которые с необычайной легкостью восстанавливалась логика рассуждений и последовательность объяснения»[3]. Эффективность таких конспектов кроется в одном из основных принципов обучения: *информация, переработанная мною, становится моей и легче усваивается*. Пока информация абстрактна и принадлежит кому-то другому, она находится в другой мыслительной плоскости. Ее необходимо пропустить через себя, адаптировать под собственный визуально-мыслительный ряд, превратить в продукт собственной мыслительной деятельности.

Можно использовать данную технику для помощи в пересказе фрагмента текста или чтения стихотворения наизусть. Учащиеся с интересом «конспектируют» художественный текст при помощи символов и рисунков, и такая подготовка больше напоминает творческий процесс, создание чего-то своего, а не просто заучивание чужого.

На Западе концепция «опорного конспекта» видоизменилась в другую визуально-когнитивную технологию — *интеллектуальные карты*. Это также особый вид конспекта или рабочего листа, на котором схематично изображена необходимая информация. Но не зря такой конспект называется *картой* — здесь необходимо при помощи стрелок или других схожих по назначению символов показать взаимосвязь определённых явлений. Концепцию интеллект-карт в психологии и педагогике популяризировал британский психолог Тони Бьюзен. По мнению автора, умение создавать и использовать такие инструменты как в процессе обучения, так и в повседневной жизни способствует развитию мышления, грамотному распределению времени, эффективному анализу информации: «...интеллект-карта является не менее эффективным инструментом планирования, способна обеспечить всесторонний аналитический обзор по заданной теме, помогает генерировать новые идеи, найти неочевидные решения и отказаться от непродуктивных вариантов»[4].

Интеллектуальные карты удобно использовать при оформлении грамматического правила по русскому языку, иллюстрации причинно-следственных связей в поведении литературных героев, объяснении правил оформления структурированного эссе — данная технология действительно универсальна. Можно создать целую картотеку интеллектуальных карт для каждого учебного модуля, разрешить учащимся использовать созданные ими материалы во время текущего или итогового контроля. Тогда у школьника будет расти мотивация к обучению и исследованию, поскольку процесс овладения информацией станет своего рода сотворчеством учителя и ученика.

В качестве когнитивно-визуальной технологии на уроках русского языка и литературы также можно использовать *инфографику*. Этот метод оформления информации известен еще с XIV века, когда с помощью инфографики пытались объяснить взаимосвязь определённых явлений. Сегодня она активно используется во всех сферах, где необходимо функционально и креативно оформить информацию, дополняется анимацией, видео и музыкальными вставками. Инфографика — это полноценный творческий продукт, проект, над которым современному школьнику будет интересно работать: «Личность реализуется в целенаправленной деятельности, заявляя о себе практическим результатом. В такого рода проектах вырабатывается навык превращения сведений в знания, используя „информационные“ методы. Это отвечает сути информационно-коммуникативной компетенции. Творчеством становит-

ся переработка/оформление информации, создание ее графического виртуального образа»[5].

При помощи инфографики можно проиллюстрировать причинно-следственные связи в русском языке, пространственно-временные, социально-культурные особенности изучаемого литературного произведения, черты характера и поступки персонажа. Возможности и способы применения этой технологии на уроках русского языка и литературы весьма широки и разнообразны.

Ассоциативный коллаж — это когнитивно-визуальная технология, предназначенная для развития ассоциативного воображения, мышления, фантазии, чувства свободы при выборе вариантов изображения. Процесс создания такого коллажа требует от ученика поиска нестандартных решений, неожиданных смысловых ассоциаций, оригинального визуально-мыслительного ряда.

На уроках русского языка и литературы уместно использовать такую форму работы на этапе обобщения модуля, когда необходимо сделать определённые выводы, подвести итоги, синтезировать информацию, полученную в процессе изучения темы. Оригинальными получаются ассоциативные коллажи о героях изученных произведений. Работу можно выполнить как в физическом формате, так и в электронном. Учащимся предлагается использовать изображения предметов, природных явлений, запахов, комбинировать цвета. Фигуры и лица людей используются минимально или же не привлекаются вовсе. Затем ученикам необходимо объяснить целесообразность каждого примененного изображения, связать каждый символ-ассоциацию с образом выбранного персонажа.

Основная задача педагога-практика — научить школьника учиться, определять, какая информация ему необходима для достижения желаемого результата, и добывать ее наиболее оптимальным и эффективным способом. Однако реализовать эту задачу можно только при одном обязательном условии: самому научиться постигать новое.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Арнхейм Р.* Визуальное мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 97–98.

[2] *Кондратенко О. А.* Развивающий потенциал когнитивно-визуальных технологий в обучении студентов [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 4 (24): [http://www.sisp.nkras.ru]. — URL: http://surl.li/grzdn (дата обращения: 21.04.2023)

[3] *Шаталов В. Ф.* Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. С. 16.

[4] *Бьюзен Т.* Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. С. 2.

[5] *Селеменев С. В.* Школьная инфографика // Образование в современной школе. 2010. № 2. С. 42.

Soboleva, M. V.

City Theatric Lyceum "Iurie Harmelin", Moldova

COGNITIVE-VISUAL TECHNOLOGIES IN LEARNING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE, TAKING INTO ACCOUNT THE PECULIARITIES VISUAL THINKING OF A MODERN STUDENT

The article discusses the features of the student's visual thinking and several cognitive-visual technologies for teaching the Russian Language and Literature in modern educational realities: a reference abstract, an intellectual map, infographics, an associative collage. The ways of using these technologies at different stages of studying educational modules in both gymnasium and high school are proposed.

Keywords: visual thinking; learning technologies; reference notes; mind map; infographics; associative collage.

Соколова Татьяна Михайловна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

tatianaM.sokolova@rambler.ru

ОБ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСВЕЩЕНИИ ПО ТЕМЕ «ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА 1941–1945 ГОДОВ» НА УРОКАХ РКИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В условиях глобальных изменений и жёсткой конфронтации Запада с Россией автор статьи призывает повысить значимость изучения историко-культурного компонента в курсах РКИ и, в первую очередь, важнейшей темы «Великая Отечественная война 1941–1945 годов». Представлены методические советы по реализации названной задачи в рамках аспекта «говорение» при освоении модулей А2-В2.

Ключевые слова: Великая Отечественная война; историко-культурное просвещение; русский язык как иностранный.

Преподавание русского языка как иностранного (РКИ) с начала 2022 года претерпевает значительные изменения в своей организационно-методической и содержательной части вслед за резким изменением международной ситуации. Разрыв многолетних партнёрских связей с западными университетами и почти полный отток студентов из этих стран, можно сказать, «обнулили» накопленный за многие годы опыт работы преподавателей с таким контингентом учащихся, а разработанные специально для них программы и учебные пособия, по сути, утратили свою актуальность. Вместе с тем решительный разворот России на Восток, укрепление её сотрудничества в сфере образования и с давними партнёрами в СНГ, Китае, Монголии, Вьетнаме, и с новыми центрами в странах Азии, Африки, Латинской Америки уже обеспечили приток в российские вузы молодёжи, мотивированной интересом к России и к её культуре. Жёсткая конфронтация так называемого коллективного Запада и России, глобальная трансформация всего миропорядка, коренные преобразования в нашей стране для её развития, включая и систему российского образования, во многом определяют теперь первоочередные задачи, вставшие перед педагогическим сообществом страны.

Очевидно, что в условиях нынешних политических и цивилизационных вызовов мы обязаны создавать эффективную систему противодействия этой враждебной идеологии и защищать нравственные ценности, культуру, историческую справедливость и правду как прошлого, так и настоящего, а также, конечно же, нашего будущего. Согласно отечественным традициям, это является важнейшей задачей обучения и воспитания на каждой ступени образования: дошкольной, школьной, средней профессиональной и вузовской. Её выполнение станет возможным, если на всех этапах образования проводить системное историко-куль-

турное просвещение и официально придать ему статус особо важного компонента. Изучающим РКИ просвещение такого рода особенно необходимо и, как представляется, в объёмах, превышающих те, которые предусматривались учебными программами по РКИ последних лет. Содержательным ядром названного компонента для иностранных учащихся среднего этапа освоения РКИ (модули А2–В2) целесообразно считать весьма подробное рассмотрение событий Великой Отечественной войны 1941–1945 годов. В настоящее время проведение такой работы на уроках актуально как никогда, ибо сама жизнь ежедневно не только возвращает наши мысли, разговоры, память к тому времени, но и демонстрирует прямые с ним параллели.

Наша задача состоит в том, чтобы в процессе обучения русскому языку информировать иностранных студентов о ключевых событиях нашей истории, объяснять их суть (привлекая в том числе аудиовизуальную наглядность) и на основе достоверных фактов формировать систему представлений, внутреннюю позицию каждого студента относительно исторической судьбы России, её народа и выбора путей развития. Невозможно понять Россию, менталитет её людей и народный дух вне грандиозных событий Отечественных войн. Именно они в полной мере проявляют лучшие черты национального характера. Поэтому развёрнутое ознакомление зарубежных учащихся с причинами и ходом Великой Отечественной войны и подвигами героев даёт им не только историческое знание, но и открывает возможность заглянуть в душу народа, который ценой своих огромных жертв победил фашизм и спас от него многие страны Европы.

Вместе с тем для внедрения рассматриваемого историко-культурного компонента в практику преподавания РКИ учащимся уровня А2–В2 в настоящее время остро не хватает методически разработанных учебных материалов — современных, информативных, разнообразных, интересно поданных. Важно восполнить этот дефицит и оперативно реагировать на запрос иностранных учащихся, желающих разобраться в происходящих на их глазах эпохальных событиях, то есть понять их причины, исторические корни, последствия и дать им оценку. И пока авторы базовых учебников по РКИ корректируют, перерабатывают материалы ранее изданных пособий с учётом новой реальности, преподаватели-практики уже сейчас стоят перед необходимостью собственными силами обеспечивать учебный процесс актуальными материалами. Для большинства из нас это вполне привычное и даже любимое занятие. Однако не у всех имеется такой опыт, к ним преимущественно и обращены методические размышления и рекомендации, помещённые ниже.

Речь пойдёт о составлении специальных методразработок по теме «Великая Отечественная война 1941–1945 годов», которые будут являться необходимым дополнением к материалам (обычно это 1–2 текста

с заданиями), имеющимся в базовых учебниках, но, как сегодня видится, слишком сжато представляющим важнейшую для нас «военную» тему. При этом нельзя считать, что они устарели, просто сегодня требуется большее содержательное и жанровое разнообразие материалов с детализацией различных событий, с рассказами о героях и т. д., ориентированных на каждый модуль и на каждый учебный аспект. А «прежние» материалы в учебниках продолжат выполнять свою функцию и останутся востребованными, например, на этапе первого знакомства учащихся уровня А2 с темой, когда необходимо дать самое общее представление об этом периоде в судьбе России, то есть сообщить основные факты (время начала и окончания войны, страны-агрессоры, хронология главных событий, масштабы разрушений и потерь, примеры героического сопротивления врагу, итоги победы над фашизмом). После чтения подобного текста обычно предлагаются «вопросно-ответные» задания на проверку понимания смысла текста и закрепление лексико-грамматического материала. Выполненные таким образом учебные задания становятся «стартовой площадкой» для дальнейшей работы по этой теме, в том числе в рамках аспекта «говорение». Тематика уроков по развитию устной речи (о чём далее ещё будет сказано) и особенности их проведения дают возможность органично включать самые разнообразные учебные материалы историко-культурной направленности в процесс обучения РКИ.

Чтобы работа по теме «Великая Отечественная война 1941–1945 годов» дала желаемый результат, она должна быть системной, регулярно проводиться в течение всего периода освоения модулей от А2 до В2 включительно, предусматривать содержательную и лексико-грамматическую преемственность и хронологическую последовательность в подаче учебного материала, отличаться разнообразием текстовых жанров, сюжетов, форм презентации и предлагаемых устно-речевых заданий, предусматривающих широкое использование документального аудиовидеоматериала (фрагментов архивных кинофотоматериалов, слайдов, музыкальных символов военной поры и т. д.). В условиях самоподготовки учащихся к предстоящему «разговорному» уроку (или после него при выполнении домашней работы) совершенно оправданны и даже желательны виды заданий, которые относятся к аспектам «чтение» и «письмо». Чаще всего такие задания требуют от студента корректного употребления новой актуальной лексики, вдумчивого чтения текстов, их возможной трансформации и/или создания собственного текста по теме с письменной фиксацией.

Применительно к аспекту «говорение», предполагающему обучение устному общению в различных типичных ситуациях и в условиях свободной коммуникации на русском языке, уже давно разработан свой перечень рекомендуемых разговорных тем, который весьма широк и поэтому даёт возможность «вписать» в них рассмотрение и обсуждение со-

бытий и фактов, связанных с Великой Отечественной войной. Например, работая по темам «Традиции России», «Праздники», можно (и нужно!) говорить о ежегодной традиции особым образом отмечать День памяти и скорби 22 июня и День Победы 9 Мая, показывать видео и обсуждать всенародное шествие «Бессмертного полка», объяснять символику Георгиевской ленточки. В темы «Город и страна», «Путешествия», «В гостях» помимо того, что предлагают базовые учебники, более чем уместно включать дополнительные материалы, достаточно подробно рассказывающие о трагедии и подвиге в военные годы Ленинграда, Сталинграда, Севастополя, других городов и мест боевой славы на карте СССР.

Может возникнуть вопрос: как встроить дополнительный материал о Великой Отечественной войне в систему заданий совсем другой темы базового для студентов учебника, где представлены преимущественно современные реалии мирной и благополучной жизни? Ответы такие: или найти (если удастся) в существующих пособиях по РКИ подобный пример и применить его, или самостоятельно составить недлинные тексты (справочного характера, тексты-заметки), рассказывающие, например, о важных сражениях там, где теперь находятся популярные курорты, или о создании великой песни «Священная война», о стихотворной и песенной лирике авторов-фронтовиков, о судьбе известных героев и т. д. Всё это, конечно, потребует поиска интересных материалов, затем определённой методической разработки заданий для всех этапов аудиторной и внеаудиторной работы, но результат оправдает все усилия. Весьма востребованы и учебные тексты-диалоги (с лексическим комментарием и 2–3 контрольными заданиями). Например, вполне логично будет выглядеть в темах «Город» или «Путешествие» диалогический текст о поездке одного из студентов-иностранцев, предположим, в Волгоград, где он провёл несколько дней, жил в гостинице, гулял по городу и ездил на экскурсии. Именно там он познакомился с историей битвы за Сталинград, увидел исторические достопримечательности, мемориалы и панораму сражений. Вернувшись обратно, этот студент рассказал своему другу обо всём, что узнал о прошлом и настоящем этого города-героя. В тексте диалога должна присутствовать датировка событий, краткое изложение самых главных фактов, названия основных мемориальных мест, личная оценка «путешественника» того, о чём он рассказывает, и «его фотодневник», который он демонстрирует по ходу рассказа и комментирует в ответ на просьбы и вопросы собеседника. Фотографии для слайдов с видами того, что было до войны, осталось к февралю 1943 года и представляет собой сегодня город Волгоград, можно без труда найти в интернете. Демонстрация слайдов должна следовать за развитием сюжета. Для продолжения работы в заданном направлении и подготовки студентов к следующему шагу — к свободному обмену мнениями и обсуждению проблем — потребуется переход от типовых заданий к творче-

ским. Обычно такие возможности «созревают» у студентов, владеющих РКИ на уровне В1. Им уже по силам самостоятельно подготовить виртуальную 10–15-минутную экскурсию, посвященную какому-то знаковому событию Великой Отечественной войны, с рассказом и показом слайдов по выбору студента. На этом этапе обучения РКИ приветствуются так называемые студенческие презентации в учебной группе. Некоторые из них вполне могут раскрывать новые и интересные для иностранной аудитории страницы отечественной культуры времён войны, например, представлять собой доклады-рассказы о жизни, творчестве и вкладе в победу К. Симонова, О. Берггольц, Д. Шостаковича и др. Конечно, в подборе материалов для презентаций потребуются советы и помощь преподавателя.

Обобщая сказанное, хочется пожелать, чтобы в базовых пособиях по РКИ для уровней А2–В2 с учётом новых реалий была бы существенно увеличена доля материалов историко-культурного компонента и, в первую очередь, о Великой Отечественной войне — за счёт расширения актуальной информации, разнообразия сюжетов и видов учебных заданий, предназначенных для каждого из аспектов.

Sokolova, T. M.

Saint Petersburg State University, Russia

ON HISTORICAL AND CULTURAL EDUCATION ABOUT THE 1941–1945 GREAT PATRIOTIC WAR IN RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN A NEW GEOPOLITICAL LANDSCAPE

In the context of the global change and harsh confrontation between the West and Russia, the author calls to raise the profile of studying the historical and cultural component, and most particularly the 1941–1945 Great Patriotic War theme, in Russian as Foreign Language courses. The paper gives instructional advice on achieving the goal as part of the Speaking aspect in modules A2-B2.

Keywords: Great Patriotic War; historical and cultural education; Russian as Foreign Language.

Сокольницкая Татьяна Николаевна

Ленинградский областной институт развития образования, Россия

tn.sokol@gmail.com

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ КАК АКТУАЛЬНОЕ ПОНЯТИЕ СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО (РОДНОГО) ЯЗЫКА

В статье рассматривается понятие «региональный текст» как средство обучения русскому языку, определяются содержание и ключевые характеристики понятия «региональный текст» на современном этапе развития методики преподавания русского языка. Выявляется методический потенциал регионального текста как актуального средства реализации целей и задач современного обучения русскому языку.

Ключевые слова: методическое понятие; региональный текст; средство обучения; методический потенциал; границы регионального текста; культуроведческий текст; лингвокраеведческий текст; текст новой природы; инфограмма.

Актуальность понятия «региональный текст» в современной методике обусловлено модернизацией системы школьного образования. В современной концепции преподавания русского языка, отраженной в обновленных ФГОС (2021 г.) и Федеральной рабочей программе основного общего образования по русскому языку (2022 г.), **усилено внимание** к единству образовательной и воспитательной деятельности в обучении русскому языку. Среди личностных результатов освоения Федеральной рабочей программы основного общего образования по русскому языку ключевое место занимают результаты патриотического воспитания: «осознание российской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, понимание роли русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения народов России; проявление интереса к познанию русского языка, к истории и культуре Российской Федерации, культуре своего края, народов России в контексте учебного предмета „Русский язык“; ценностное отношение к русскому языку, к достижениям своей Родины — России, к науке, искусству, боевым подвигам и трудовым достижениям народа, в том числе отражённым в художественных произведениях; уважение к символам России, государственным праздникам, историческому и природному наследию и памятникам, традициям разных народов, проживающих в родной стране»[1].

Обновление целей, задач, содержания обучения русскому языку актуализировало интерес к региональному тексту как средству обучения в методике преподавания русского языка.

Методическое понятие «региональный текст» было определено в начале двухтысячных годов XXI века как учебный текст, отражающий лин-

гвистические, исторические, культурные, социально-экономические, географические особенности региона[2]. Тогда же были выявлены критерии отбора региональных текстов и уникальные методические возможности регионального текста как средства обучения русскому языку:

1) методические возможности региональных текстов в качестве эффективного средства обучения русскому языку и речевого развития школьников;
2) воспитательный потенциал текстов о малой родине как средства формирования языковой личности школьника, как средства воспитания любви к своей стране, своему народу, своему языку;
3) возможности осуществления межпредметных связей при использовании региональных текстов в обучении русскому языку (опыт Санкт-Петербурга, Мурманска, Архангельска, Республики Коми и др.);
4) возможности региональных текстов в качестве эффективного средства развития умений творческой методической деятельности учителей русского языка и литературы.

Методический потенциал регионального текста как средства обучения русскому языку, как средства речевого развития школьников обусловлен особенностями мотивации учебной речевой деятельности при работе с таким текстом: «важной особенностью представлений о малой родине является их сенсорно-чувственная окрашенность»[3]. Детям близки тексты, посвященные малой родине, восприятие таких текстов рождает эмоции, чувства, пробуждает ответное желание высказать эти мысли, чувства.

С данными особенностями связан воспитательный потенциал текстов о малой родине как средства формирования личности школьника, как средства воспитания любви к своей стране, своему народу, своему языку: «Эмоциональная окрашенность представлений о Родине (как большой Родине — стране и государству) и о малой родине различны в социально-психологическом плане…Что же касается эмоций, связанных с представлениями о малой родине, то они существенно мягче и предполагают любовь как привязанность, аналогичную любви ребенка к матери, стремление приникнуть к истокам, из которых можно черпать новые силы…»[4].

Считаем, что современное понимание регионального текста в литературоведческих работах (М. Дмитриевская, И. Вейсман и др.), в исследованиях методистов (Е. А. Архипова, Т. Ф. Новикова и др.) позволяет расширить представление о региональном тексте как средстве обучения в методике преподавания русского языка и определить региональный текст как текст с региональным (национально-региональным) культурным компонентом, отражающим лингвистические, краеведческие, исторические, культурные, национальные, географические особенности региона, особенности его растительного и животного мира.

Считаем, что в широком понимании региональный текст как средство обучения русскому языку включает в себя и собственно краеведче-

ские тексты, и лингвокраеведческие тексты, и тексты художественной литературы, посвященные малой родине.

Литературоведческие исследования последнего десятилетия, посвященные региональным текстам, «петербургскому», «московскому» и др., позволяют также говорить о дальнейшем расширении современного методического представления о формах регионального текста и дают возможность определить региональный текст как открытую систему, включающую в себя объекты, выходящие за рамки графически оформленных классических текстов, в том числе тексты новой природы — нелинейные тексты, графические объекты и др.

Широкое понимание регионального текста как средства обучения становится все более актуальным на современном этапе развития методики преподавания русского языка. В частности, в ряде методических работ, посвященных лингвокраеведческому тексту, последний понимается как разновидность культуроведческого текста, в котором «...реализуется ценностное понятие (одно или несколько) и который содержательно относится к краеведческой тематике конкретной географической области или повествует о выдающейся личности, жизнь которой так или иначе связана с данной территорией. Топонимическая и аксиологическая составляющие такого текста дополняются дидактической его ценностью, что позволяет использовать его в процессе обучения языку»[5].

Тенденция к широкому пониманию регионального текста нашла отражение и в современных учебно-методических комплексах, в частности, в учебно-методическом комплексе «Родной русский язык» (О. М. Александрова и др.)[6]. С появлением курса «Родной русский язык», созданием новых учебно-методических комплексов, реализующих цели и задачи курса, возникла новая волна интереса к региональному тексту как средству обучения на уроках родного русского языка.

Авторы УМК «Родной русский язык» системно используют уникальный методический потенциал региональных текстов. В рубрике «Моя Россия» линейки учебников представлены тексты-компаньоны, гипертексты, посвященные различным регионам нашей страны и включающие в себя текстовые фрагменты разных типов и стилей речи, в том числе тексты новой природы, инфограммы.

Широкое понимание регионального текста как средства обучения нашло свое отражение в практической деятельности современных учителей русского языка и литературы. Так, например, на уроках родного русского языка педагоги Ленинградской области используют разные виды региональных текстов: поэтические и прозаические художественные тексты, посвященные родному краю, историко-краеведческие, публицистические тексты, текстовые фрагменты о природных особенностях региона. В уроки, посвященные творчеству поэтов и писателей, живших в Ленинградской области, наряду с текстами произведений, биографиче-

скими и краеведческими текстами, учителя-словесники включают карты и схемы. Региональные тексты учителя используют как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Среди упражнений, которые составляют учителя на основе региональных текстов, преобладают комплексный анализ текста, лингвокультурологический анализ текста, интегративные упражнения.

Анализ опыта включения учителями Ленинградской области текстов о малой родине в уроки родного русского языка подтвердил важную методическую особенность регионального текста как эффективного средства развития умений творческой методической деятельности учителей-словесников. Освоение методики работы с региональным текстом на уроках родного русского языка стало толчком к активизации творческой методической деятельности учителей русского языка и литературы Ленинградской области. Особенно ярко это проявилось на уровне межпредметной и метапредметной интеграции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций). М., 2022. С. 24–25. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/01_frp_russkij-yazyk_5-9-klassy.pdf (дата обращения: 28.04.2023).

[2] *Сокольницкая Т. Н.* Национально-региональный компонент в обучении русскому языку. Программа дисциплины по выбору. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 12 с.

[3] *Можейко М. А.* Феномен малой родины: актуальные аспекты осмысления // Христианство как интегрирующий фактор мировой культуры: сб. докл. XXIV Кирилло-Мефодиевских чтений / под ред. С. И. Шатравского, свящ. С. Рогальского. Минск: Христианский образовательный центр имени святых Мефодия и Кирилла, 2019. С. 30.

[4] Там же.

[5] *Архипова Е. А., Лагунова Л. В.* Читательская грамотность и перифрастическая способность в аспекте речевого развития личности // Русский язык в школе. 2021. № 1. С. 10.

[6] Русский родной язык. 5 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. М. Александрова и др. М.: Просвещение, 2019. 176 с.

Sokolnitskaya, T. N.

Leningrad Regional Institute for the Development of Education, Russia

REGIONAL TEXT AS AN ACTUAL CONCEPT OF MODERN METHODS OF TEACHING RUSSIAN

The article deals with the concept of “regional text” as a means of teaching the Russian language, defines the content and key characteristics of the concept of “regional text” at the present stage of development of the methodology of teaching the Russian language. The methodological potential of the regional text as an actual means of realizing the goals and objectives of modern teaching of the Russian language is revealed.

Keywords: methodical concept; “regional text”; means of teaching; methodological potential; boundaries of the regional text; cultural text; linguistics text; text of a new nature; infogram.

Стефанский Евгений Евгеньевич

Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, Россия

estefanski@rambler.ru

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ АЭРОКОСМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

Рассматривая процесс формирования компетенций в области языка специальности у будущих инженеров аэрокосмического профиля, автор статьи показывает последовательность введения терминологии физики и математики и соответствующих речевых моделей (на уровне А2), а также аэрокосмической терминологии (на уровне В1). Для отработки навыков продуцирования научной речи предлагается использовать словесное описание простейших формул физики и математики. Для выработки навыков аудирования и конспектирования — письменные и звучащие тексты (в том числе фильмы) аэрокосмической проблематики.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; научный стиль речи; аэрокосмический профиль.

В действующем учебном пособии по научному стилю речи[1] (далее НСР) для будущих инженеров в вводном разделе, посвященном языку математики, основное внимание уделяется формированию навыков записи чисел на слух и чтению цифр. Однако столь однообразные по материалу и видам упражнений занятия неизбежно снижают познавательную активность студентов и существенно замедляют освоение ими терминологии и речевых моделей, необходимых для успешного взаимодействия на русском языке с преподавателями математики и физики.

На подготовительном факультете Самарского университета, где основную массу слушателей составляют будущие инженеры аэрокосмического профиля, занятия по НСР вводятся после достижения студентами уровня А1, когда в рамках базового курса РКИ уже освоены навыки записи и чтения чисел и определенный пласт простейшей терминологии точных наук. Поэтому основное внимание уже на первых занятиях уделяется формированию языковых компетенций в области физики и математики.

В течение первого месяца занятий по НСР слушатели осваивают названия математических действий и их результатов (табл. 1), базовые термины геометрии и тригонометрии, названия важнейших физических величин и единиц их измерения.

Таблица 1. Названия математических действий и их результатов.

Знак	**Действие**	**Результат**
+ (плюс)	сложение	сумма
– (минус)	вычитание	разность
× (умножить)	умножение	произведение
: (разделить)	деление	частное

После составления обобщающей таблицы мы обращаем внимание студентов на то, что термины *сумма, разность и произведение* используются не только для обозначения результата соответствующих математических действий, но и для обозначения математического выражения с соответствующим знаком: $a + b$ — это сумма чисел, $a - b$ — разность чисел, $a \times b$ — произведение чисел. И только для математического выражения со знаком деления используется не термин *частное*, а термин *отношение*.

На этой базе студенты смогут понимать и продуцировать простейшие определения, теоремы и законы, содержащие указанные термины. Например: ***Сумма** углов треугольника — 180 градусов; Напряжение — это **разность** потенциалов; Площадь прямоугольника равна **произведению** его сторон; Плотность — это **отношение** массы к объёму.*

Поскольку язык точных наук обычно имеет символьную опору в виде формул, этот навык отрабатывается через задания, предполагающие описание формул словами, например:

$c^2 = a^2 + b^2$ — *Квадрат гипотенузы равен сумме квадратов катетов;*
$I = U/R$ — *Сила тока равна отношению напряжения к сопротивлению;*
$P = mg$ — *Вес равен произведению массы на ускорение свободного падения.*

Возможны и обратные задания: студентам предлагается словесное описание формулы, а они должны записать ее символами и назвать ее, например:

Сумма квадратов синуса и косинуса угла альфа равна единице.
$sin^2 a + cos^2 a = 1$
Основное тригонометрическое тождество.

После освоения конструкций «ЧТО является ЧЕМ» и «ЧТО называется ЧЕМ» студентам предлагается овладеть типичными речевыми моделями, позволяющими говорить о физических величинах и единицах их измерения:

Модель № 1
— Что такое метр?
— Метр — это единица измерения длины.

Модель № 2
— Что называется метром?
— Метром называется единица измерения длины.

Модель № 3
— В чём (в каких единицах) *измеряется* длина?
— Длина измеряется в метрах?

Модель № 4
— Что *является* единицей измерения длины?
— Единицей измерения длины *является* метр.

При работе с формулами, представляющими собой отношение двух физических величин, вводятся понятия «прямо пропорционально» и «обратно пропорционально»:

Если Y ***увеличился*** во столько раз, во сколько увеличился X, значит Y ***прямо пропорционален*** X.

Если Y ***уменьшился*** во столько раз, во сколько увеличился X, значит Y ***обратно пропорционален*** X.

После этого студентам предлагается схема, на основе которой они должны сказать о прямой или обратной пропорциональности физических величин:

$$y = \frac{x \text{ – прямо (он) пропорционален, (она) -льна, (оно) -льно.}}{z \text{ – обратно (он) пропорционален, (она) -льна, (оно) -льно.}}$$

Например:

I = U/R — *Сила тока прямо пропорциональна напряжению и обратно пропорциональна сопротивлению;* $a = F/m$ — *Ускорение прямо пропорционально силе и обратно пропорционально массе.*

Изучение темы «Функция» в рамках занятий по математике традиционно вызывает у студентов серьезные трудности, поэтому на занятиях по НСР важно сформировать необходимый для ее восприятия научный аппарат — набор терминов и речевых моделей, позволяющих обсуждать эту проблему.

С этой целью прежде всего вводится глагол *зависеть* и его производные: *(не)зависимая (переменная), зависимость (чего от чего).* На этой основе студенты должны усвоить, что функция показывает зависимость одной переменной от другой, а в записях $f_{(x)}$ или $y_{(x)} = x^2$ подразумевается глагол *зависеть*: — *эф [зависит] от икс, игрек [зависит] от икс равно икс в квадрате.*

Затем в формулах, которыми заданы функции, студенты должны найти зависимую и независимую переменные и сформулировать, что показывает данная функция, например:

$I_{(U)} = U/R$: *U — это независимая переменная (аргумент), I — это зависимая переменная (функция). Функция показывает, как сила тока зависит от напряжения. Данная функция показывает зависимость силы тока от напряжения.*

На всем протяжении курса НСР, ориентированного на будущих инженеров аэрокосмического профиля, идет активное формирование языковых компетенций в области авиации и космонавтики. Например, в начале курса после усвоения геометрических терминов *прямой угол* и *острый угол* вводятся понятия *прямое крыло* (расположенное под прямым углом к фюзеляжу) и *стреловидное крыло* (расположенное под острым углом к фюзеляжу). А на завершающем этапе в процессе чтения текстов и просмотра кинофильмов об истории авиации рассматриваются достоинства и недостатки разных типов крыльев, история их создания, а также вводятся такие понятия, как *крыло изменяемой стреловидности* и *крыло обратной стреловидности*. В связи с такой физической

величиной, как *вес*, в начале курса вводятся понятия *невесомость* и *перегрузка*, которые затем актуализируются и отрабатываются в текстах о космонавтике.

После достижения уровня А2 в рамках курса НСР мы приступаем к чтению, информационной обработке, аудированию и конспектированию письменных и устных текстов об авиации и космонавтике. Обычно это происходит в начале апреля, когда на инженерных факультетах нашего университета как профессиональный праздник отмечается День космонавтики.

В процессе работы с различными текстами студенты обучаются следующим навыкам:

- информационной обработке и конспектированию текста (например, учатся находить и выписывать информацию о лётно-технических характеристиках самолётов);
- аудированию дикторского текста в документальном фильме об авиации — сначала с текстовой опорой (письменной расшифровкой, подготовленной преподавателем), потом без опоры;
- усвоению аэрокосмических терминов и их определений (например, *Манёвренность — это способность самолёта быстро изменять вектор скорости по величине и направлению*);
- самостоятельному объяснению аэрокосмических терминов, если их внутренняя форма достаточно прозрачна (например, *Скороподъёмность — это способность самолёта быстро набирать высоту*);
- усвоению важнейших речевых моделей, характерных не только для авиации, но и для техники вообще (например, *Первые реактивные истребители* ***превосходили винтовые самолёты в скорости, но уступали им в манёвренности***).

Как известно, научный стиль речи характеризуется именным строем речи, что, в частности, проявляется в активном использовании отглагольных существительных. Изучению этого пласта лексики, его словообразовательных связей и сочетаемости уделяется много внимания на всех этапах курса НСР. Например, на этапе усвоения названий математических действий внимание студентов привлекается к тому, что эти названия являются отглагольными существительными (на занятиях мы обычно используем международный термин *gerund*). См., например:

Что делать?	**— Что сделать?**	**Что?**
складывать	— сложить	сложение
вычитать	— вычесть	вычитание
умножать	— умножить	умножение
делить	— разделить	деление
возводить	— возвести (в степень)	возведение (в степень)
извлекать	— извлечь (корень)	извлечение (корня)

Затем студенты должны усвоить, что при образовании от прямопереходных глаголов отглагольных существительных последние управляют не формами винительного, а формами родительного падежа. Усваивая это правило, студенты самостоятельно образуют именные словосочетания от глагольных. См., например:

Verb + № 4	**Gerund + № 2**
изучать химию	изучение химии
измерять сопротивление	измерение сопротивления
исследовать космос	исследование космоса
умножить дроби	умножение дробей
применять теорему	применение теоремы
сократить дробь	сокращение дроби

Активно читая тексты по специальности, студенты осваивают различные модели образования отглагольных существительных. См., например:

Verb + № 4	**Gerund + № 2**
летать	**по**лёт
искать	**по**иск
строить	строи**тельство**
доказать	доказа**тельство**
запускать	запуск
запретить	запрет
защитить	защита
попытаться	попыт**ка**
подать	пода**ча**

На заключительном этапе по материалам документального фильма об истории реактивных истребителей студенты должны образовать от глаголов не только абстрактные существительные со значением действия, но и со значением лица и технического устройства (табл. 2).

Таблица 2. Глаголы и их производные со значением действия, лица и технического устройства.

Глагол	**Абстрактное существительное**	**Человек**	**Техническое устройство**
выполнить	выполнение	исполнитель	—
установить	установка	установщик	установка
конструировать	конструирование	конструктор	конструкция
ускорить	ускорение	—	ускоритель
тормозить	торможение	—	тормоз

Весьма эффективны упражнения, отрабатывающие системные отношения в лексике (прежде всего антонимию и синонимию). Упражнения на антонимию позволяют студентам запомнить системно противопоставленные лексемы. См., например:

поршневой двигатель	реактивный двигатель
реактивный самолёт	винтовой самолёт
биплан	моноплан
превосходить в скорости	уступать в скорости
ведущий	ведомый
штучное производство самолётов	серийное производство самолётов
масса пустого самолёта	максимальная взлётная масса
основной топливный бак	дополнительный подвесной бак

Упражнения на синонимию развивают словарный запас в области аэрокосмической терминологии. См., например:

посадка корабля	**приземление** корабля
приборный отсек **не отделился**	приборный отсек **не отсоединился**
тормозной двигатель **отказал**	тормозной двигатель **не сработал**
снизить давление	**сбросить** давление
выполнить посадку **с помощью ручного управления**	выполнить посадку **вручную**
начинаю снижение	**приступаю** к снижению
дублирующий тормозной двигатель	**запасной, резервный** тормозной двигатель
тормозной **двигатель**	тормозная двигательная **установка** (ТДУ)
Автоматика **не разрешила** отделение приборного отсека.	Автоматика **выдала запрет** на отделение приборного отсека.

Сформированные в процессе изучения курса НСР компетенции студентов проверяется во время зачета, который заключается в конспектировании студентами лекции об авиации и ответах на вопросы по ее содержанию.

В период пандемии, когда обучение слушателей подготовительного факультета, находившихся в своих странах, проходило в дистанционной форме, были созданы и размещены в Интернете оффлайн-уроки по НСР. В процессе дистанта онлайн- и оффлайн-уроки взаимно дополняли друг друга.

В настоящее время опыт дистанционного обучения НСР используется для подготовки иностранных студентов инженерных факультетов, планирующих после окончания двух курсов бакалавриата у себя в стране продолжить обучение на русском языке в нашем университете.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Аросева Т. Е., Рогова Т. Е., Сафтянова Н. Ф.* Научный стиль речи: технический профиль: пособие по русскому языку для иностранных студентов. М.: Русский язык. Курсы, 2012. 312 с.

Stefanski, E. E.

Samara National Research University named after Academician S. P. Korolyov, Russia

TEACHING THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY FOR FUTURE ENGINEERS OF AEROSPACE PROFILE IN THE CLASSES OF THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH

Considering the process of formation of competencies in the field of specialty language for future aerospace engineers, the author shows the sequence of introducing the terminology and speech models of physics and mathematics (at level A2), as well as aerospace terminology (at level B1). To develop the skills of producing scientific speech, it is proposed to use a verbal description of the simplest formulas of physics and mathematics. To develop listening and note-taking skills — written and sound texts (including films) of aerospace issues.

Keywords: Russian as a foreign language; Academician Russian; Aerospace profile.

Столетова Екатерина Константиновна,
Чубарова Ольга Эдуардовна

Московский государственный лингвистический университет, Россия

ekstoletova@yandex.ru; olchubaro@yandex.ru

ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ (Е. К. СТОЛЕТОВА, О. Э. ЧУБАРОВА «ЭКСТРЕМАЛЬНЫЕ ОБСТОЯТЕЛЬСТВА»)

Авторы статьи представляют собственный подход к отбору художественных текстов для учащихся-иностранцев продвинутого этапа обучения и предлагают задания различных типов, которые помогут успешному восприятию этих текстов указанным контингентом обучающихся. Данный подход представлен в учебном пособии по чтению «Экстремальные обстоятельства», которое вышло в 2021 году.

Ключевые слова: художественное произведение; иностранные учащиеся; учебное пособие; уровень семантизации; уровень пресуппозиции; уровень глубинного смысла.

Настоящая статья посвящена проблемам отбора художественных текстов для учащихся-иностранцев (продвинутый этап обучения) и создания типологии заданий, способствующих успешному восприятию и пониманию данным контингентом обучающихся литературных произведений.

Как правило, при создании пособия по чтению авторский коллектив ориентируется не только на значимость включаемых в книгу текстов для носителей языка, но и на собственные вкусы и представления о том, что именно может быть интересно и полезно читателям-инофонам. При отборе текстов для пособия «Экстремальные обстоятельства»[1] мы руководствовались следующими критериями: увлекательный сюжет; естественный, современный русский язык; высокая оценка текста носителями языка. Кроме того, по нашим многолетним наблюдениям, работа с выдающимися текстами, акцентирующими трагические стороны человеческой жизни, чаще всего вызывает у учащихся негативные эмоции и неприятие, вплоть до полного отторжения. В связи с этим рассматривались произведения художественной литературы, содержащие некое жизнеутверждающее начало: героям представленных в нашем пособии рассказов удается так или иначе преодолеть сложные жизненные обстоятельства либо наметить для себя пути их преодоления.

Мы включили в пособие три рассказа современных писателей — победителей и финалистов ряда международных литературных конкурсов.

В основе сюжета первого рассказа — «Голубой лёд Хальмер-То, или рыжий волк» Виталия Лозовича — сложные отношения человека и при-

рученного хищника. Второй рассказ — «Капля крови» Айгуль Галиакберовой — повествует о первой операции девушки-интерна, которая оказывается перед необходимостью выбора: рисковать жизнью либо профессиональной репутацией. Третий рассказ — «Одна ночь» Надежды Артёмовой — представляет собой тонкий и точный анализ душевных движений людей, связанных кровными узами, но не умеющих ладить друг с другом. Этот рассказ вызывает особенно живой отклик читателей ещё и потому, что события разворачиваются на фоне трагедии мирового масштаба — эпидемии COVID-19.

Как известно, при работе с эмоционально заряженным художественным текстом учащемуся легче усвоить массив новой лексики, относящейся к разным стилистическим пластам. Кроме того, оптимизации учебного процесса в пособии «Экстремальные обстоятельства» способствуют многочисленные постраничные ссылки, в которых дается толкование нечастотной лексики на русском языке.

Рассказы пособия достаточно объемные, поэтому для удобства восприятия и работы каждый из них разделен на четыре части, частям даны заглавия. Перед каждым рассказом — краткая творческая биография писателя и раздел «Настроимся», который помогает читателю подготовиться к восприятию художественного текста.

Каждой из четырёх частей рассказа предшествуют предтекстовые задания, позволяющие познакомиться с предположительно новой лексикой. В «Экстремальных обстоятельствах» реализуется принцип наглядности: лексические единицы, требующие визуализации, предъявляются при помощи цветных фотографий в предтекстовых заданиях либо в самом тексте.

После фрагмента текста дается тест, позволяющий проверить понимание прочитанного. Все рассказы сопровождаются блоком послетекстовых заданий.

При создании пособия мы ориентировались на разработанную нами ранее стратегию работы с текстами художественной литературы, которая включает в себя значительное число заданий — не только традиционных, но и таких, которые, насколько нам известно, обычно не предлагаются в подобных изданиях (об этом см. также в нашей статье «Чтение как сотворчество»[2]). Здесь мы приведем основные положения нашего подхода и представим в качестве иллюстрации некоторые задания к рассказу Айгуль Галиакберовой «Капля крови».

Система заданий пособия дает возможность вести работу с текстом на трех уровнях: 1) уровне семантизации (или языковом уровне); 2) уровне пресуппозиции; 3) уровне глубинного смысла (концептуальном уровне).

На уровне **семантизации** студенты, опираясь на знакомую им лексику и грамматику, проясняя значения новых лексических и фразеологических единиц, понимают, о чем идет речь в тексте. При работе на данном

уровне происходит, по терминологии О. Ф. Васильевой[3], семантизирующее понимание текста.

К заданиям, позволяющим вести работу на этом уровне, относятся как предтекстовые, так и послетекстовые упражнения, традиционно широко используемые в практике преподавания РКИ при работе с текстом (подбор синонимов, антонимов, соотнесение слов и выражений с их толкованием). Отметим еще раз последовательную реализацию принципа наглядности, позволяющего сэкономить время и оптимизирующего восприятие новых для учащихся лексических единиц. На том же уровне ведется работа и при выполнении системы лексико-грамматических послетекстовых заданий. Сюда же относятся те вопросы и задания «на понимание», которые нацелены на выяснение того, насколько точно студент понял, о чем идёт речь в рассказе (на уровне фабулы и сюжета).

Второй уровень понимания текста — уровень **пресуппозиции.** Учащиеся начинают осознавать культурный фон, узнают, как могли бы проинтерпретировать текст представители культуры, в рамках которой этот текст был создан. Преподаватель должен стать посредником в процессе межкультурной коммуникации. На втором уровне, по терминологии О. Ф. Васильевой, происходит когнитивное понимание текста[4].

Представленные в пособии рассказы описывают реалии современной жизни и не требуют сложной работы по составлению страноведческого комментария, детального рассказа об особенностях отраженной в произведении эпохи и т. д. Тем не менее, мы предлагаем рубрику «Настроимся?», которая относится к уровню пресуппозиции, позволяет сформировать у учащихся определенные ожидания и помогает успешно «войти» в смысловое пространство текста. Например:

> *Если вы любите медицинские сериалы, этот рассказ наверняка вам понравится. Но если даже не любите — вполне возможно, будет интересно.*
>
> *Возможно, вы вспомните себя... И посочувствуете героине. Точно посочувствуете, если вам случалось опаздывать на работу или учебу, и вас за это ругали.*
>
> *Если ваши таланты и желание показать, на что вы способны, оказывались незаслуженно незамеченными.*
>
> *А случалось ли вам выбирать между отступлением — законным, оправданным, разумным, но все равно немножечко позорным — и серьезным риском?*
>
> *Итак, начинаем читать рассказ — один короткий, яркий эпизод из жизни юной девушки-интерна...*

На третьем уровне мы стремимся **к глубинному погружению** читателя-инофона в иноязычный текст, когда ведется диалог с автором как с личностью, пережившей, осознавшей и отразившей определенные события. На этом уровне (по О. Ф. Васильевой, уровне распредмечивающего понимания) преподаватель должен в известной степени «отойти в сторону», не навязывая учащимся собственный опыт и личную интерпретацию текста.

Такому погружению способствуют, прежде всего, те достаточно традиционные вопросы из раздела «Проверяем понимание текста», которые предполагают, что учащийся должен передать собственное восприятие прочитанного, включающее элемент субъективной оценки, и сформулировать своё мнение.

Ответьте на вопросы.

Охарактеризуйте главную героиню, куратора, Хафизуллу, анестезиолога. Что вы можете сказать о характере и поведении каждого из этих героев?

Понравился ли вам рассказ? Чем именно?

Проанализируйте фрагменты текста, найдите слова и словосочетания, доказывающие, что героиня увлечена своей профессией. В каких фрагментах проявляется не только увлеченность, но еще и профессиональная гордость, страх, зависть, уязвленное самолюбие, ответственность, сочувствие, азарт?

«Осторожно, двери закрываются! Следующая остановка „Автовокзал“», — гнусавым голосом сообщил динамик. Эх, нет на тебя хорошего отоларинголога, а то вырезал бы тебе аденоиды...

Найдите слова и словосочетания, демонстрирующие лицемерие Хафизуллы.

Хафиз шуршал историями болезни и продолжал громко кашлять. Я начала раздражаться. Мог он, в конце концов, хотя бы одноразовую маску надеть? У нас вообще-то карантин по эпидемии гриппа.

— Ты бы хоть таблетку какую выпил! Ты сейчас — биологическое оружие! Гриппом заразишь полбольницы!

Он будто бы даже обрадовался начатому мной разговору, или это мне только показалось?

В пособие включены задания прагматического характера (на определение интенций):

Прочитайте отдельные реплики и диалоги. Подберите глагол, с помощью которого можно охарактеризовать каждую из ситуаций (варианты: советовать, иронизировать, сожалеть, информировать, соглашаться, сочувствовать, командовать/приказывать, предупреждать, угрожать, объяснять, удивляться, требовать, возмущаться).

1) *Эх, нет на тебя хорошего отоларинголога, а то вырезал бы тебе аденоиды...*
2) *— Как «Автовокзал»?! — подскочила я возмущенно, смахнув остатки дрёмы.*

Пособие прошло успешную апробацию и в настоящее время используется авторами в группах стажеров и бакалавров Московского государственного лингвистического университета, а также на индивидуальных занятиях. Необходимо отметить, что представленные в книге произведения и задания к ним вызывают интерес и получают высокую оценку у представителей различных лингвокультур (в частности, у учащихся из Северной Кореи, Китая, Вьетнама, Конго, Испании, Италии, Венгрии, Германии, Франции, и др.).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Столетова Е. К., Чубарова О. Э.* Экстремальные обстоятельства. Учебное пособие по чтению. М.: Флинта, 2021. 164 с.

[2] *Чубарова О. Э., Столетова Е. К.* Чтение как сотворчество: к вопросу о методике интерпретации художественного произведения в иноязычной аудитории // Наука без границ: синергия теорий, методов и практик. Материалы Международной научной конференции / отв. ред. О. К. Ирисханова. М., 2020. С. 192–195.

[3] *Васильева О. Ф.* Методика интерпретационного типа в практике обучения РКИ: дис. … д-ра пед. наук. М.: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 2000. С. 124–125.

[4] Там же. С. 132.

Stoletova, E. K.; Chubarova, O. E

Moscow State Linguistic University, Russia

FROM THE EXPERIENCE OF CREATING A TEXTBOOK ON WORKING WITH A LITERARY TEXT FOR ADVANCED STUDENTS (E. K. STOLETOVA, O. E. CHUBAROVA "EXTREME CIRCUMSTANCES")

The authors present their own approach to the selection of literary texts for foreign students of the advanced stage and offer tasks of various types that will help the successful perception of these texts by this contingent of students. This approach is presented in the textbook on reading "Extreme Circumstances", which was published in 2021.

Keywords: a literary work; foreign students; textbook; level of semantics; level of presupposition; conceptual level.

Стрельчук Елена Николаевна

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Россия

Strelchukl@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБУЧЕНИЕ ИНОФОНОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ ПОДМОСКОВЬЯ

В статье рассматриваются современные вызовы образованию, связанные с обучением инофонов русскому языку в поликультурной среде российской школы. Описывается опыт организации и проведения профессиональной программы повышения квалификации, разработанной специально для учителей русского языка школ Подмосковья. Выявляются наиболее актуальные проблемы обучения инофонов русскому языку с учетом современных образовательных условий.

Ключевые слова: инофоны; курсы повышения квалификации; учителя русского языка.

В настоящее Россия представляет собой огромное поликультурное пространство, в котором люди общаются, живут и учатся. Все больше представителей разных народов и культур интегрируются в это пространство. Среди них значительную часть представляют дети-инофоны. Они соприкасаются не только с русской культурой, но и культурой других народов, учат русский язык, который является для них основным средством общения в многонациональной РФ.

Точную статистику по количеству обучающихся-инофонов в школах РФ назвать трудно, поскольку процесс миграции естественным образом влияет на эти данные. Однако следует отметить, что в настоящее время в школах Подмосковья учатся не только выходцы их стран бывшего СССР, т. е. ближнего зарубежья, но и представители иных этносов. Среди них есть китайцы, вьетнамцы, лаосцы и многие другие. Процесс обучения русскому языку в российских школах приобрел уже особый масштаб. Мы вправе говорить сегодня не только о поликультурной среде российской школы и ее особенностях, но и о мультикультурном и полилингвальном характере России как государства, в котором учатся дети-билингвы (зачастую и полилингвы) из разных стран мира.

В сложившихся условиях даже те учителя, которые имеют большой педагогический опыт, испытывают большие трудности в преподавании русского языка. В школах Подмосковья около 30% (порой, и более 50%) учащихся составляют выходцы из других стран. «Работая в поликультурном, полиэтническом классе, учитель-словесник не может эффективно организовать свою деятельность, так как все существующие учебники, программы и традиционные методики преподавания русского языка ориентированы на детей, для которых русский язык является родным. Такое противоречие во многом затрудняет работу с детьми-инофонами, требует разработанной системы их сопровождения»[1]. Как обучать детей русскому

языку в поликультурной среде? Как организовывать процесс обучения, чтобы он был одновременно эффективным и для носителей русского языка, и для инофонов?

Следует отметить, что немалое количество исследований посвящено основным проблемам, с которыми сталкиваются учителя, преподающие русский язык инофонам. В них рассматриваются разные актуальные вопросы, предлагаются методические рекомендации. Так, в одной из статей «представлена блочно-модульная модель обучения русскому языку детей-инофонов, включающая четыре блока: нормативный, содержательный, технологический, результативный»[2]. В другой рассматриваются вопросы активизации речевой деятельности ионофонов на русском языке[3]. Разрабатываются и специальные программы для детей-инофонов по курсу «Русский как иностранный».

Однако вопросы по-прежнему остается нерешенными. Это связано с тем, что сложившаяся ситуация в школах РФ бросает новые вызовы школьному образованию. Полагаем, что они требуют комплексного подхода и изучения с разных точек зрения: лингвистической, педагогической, психологической, методической, культрологической и других.

Определённым выходом в сложившейся ситуации могут стать курсы повышения квалификации школьных учителей, которые испытывают потребность в получении как теоретических, так и практических знаний, позволяющих понять разницу между методикой преподавания русского языка как родного и методикой преподавания русского языка как иностранного. Как отмечают авторы статьи, «одной из задач, которая стоит сейчас перед школой, является подготовка кадров — квалифицированных специалистов, понимающих «первопричины» ошибок в речи детей-инофонов и других сложностей, стоящих на пути освоения этими детьми русского языка»[4].Отметим, что большинство учителей владеют только методикой преподавания русского языка как родного, в то время как обучение детей-инофонов должно осуществляться с учетом методики РКИ.

Опишем сравнительно небольшой опыт по проведению подобных курсов, организованных Российским университетом дружбы народов в 2022 году. Кафедра русского языка и методики его преподавания разработала дополнительную профессиональную программу обучения «Многоуровневый подход к преподаванию русского языка детям-инофонам в школах РФ». Целью стало повышение квалификации отечественных специалистов в области преподавания русского языка детям-инофонам в условиях языковой среды. Программа была рассчитана на 72 часа. Участие приняли более 50 учителей русского языка школ Подмосковья.

Отметим, что предварительно была проведена диагностика, которая включала ответы учителей на вопросы в свободной форме. Перечень вопросов был составлен на основе теории и практики методики преподавания РКИ с учетом психолого-педагогического компонента и его роли

в поликультурной среде школ Подмосковья. После анализа результатов диагностики (25 вопросов, время 45 минут) была составлена программа «Многоуровневый подход к преподаванию русского языка детям-инофонам в школах РФ», в которую вошли проблемные темы, требующие пояснение и разъяснения для школьных учителей. Среди основных задач программы были следующие:

- углубление понимания теоретических положений, на которых базируется методика обучения детей русскому языку как иностранному;
- систематизация знаний слушателей в области лингводидактики;
- расширение практических умений слушателей в области методики преподавания русского языка как иностранного детям-инофонам;
- обобщение имеющегося опыта преподавания русского языка как иностранного в российской школе

Программа повышения квалификации включала лекции, практические занятия, мастер-классы, а также презентацию авторских разработок на круглом столе. В частности, рассматривались базовые понятия методики РКИ, в том числе основные методы и подходы, демонстрировались актуальные для российских школ педагогические технологии, предлагалось лингводидактическое описание фонетики, грамматики лексики современного русского языка в аспекте РКИ. Практические занятия включали знакомство со структурой урока по РКИ, работу по постановке и коррекции русского произношения на уровне звука, слова и синтагмы, рассмотрение особенностей морфемики и словообразования в формировании словарного запаса инофона, а так также восприятия детьми русской частеречной системы, «элементов» русского предложения.

Слушатели курсов рассуждали на темы: «Системные правила или коммуникативные инструкции?», «Как должна формироваться лексико-грамматическая базы инофона на уроках начальной и средней школы?», «Каким должен быть лексический минимум для инофонов на фоне школьной программы по русскому языку?» и т. д.

Особый интерес вызвали современные педагогические технологии, которые используются на занятиях по русскому языку в поликультурной среде школ Подмосковья. На одном из практических занятий учителя самостоятельно составляли речевые портреты учащихся разных национальностей.

Следует отметить, что во время круглого стола, продолжавшегося в течение трех часов, словесники смогли поделиться собственными методическим находками и обозначить наиболее актуальные проблемы, которые требуют пристального внимания как со стороны руководства школ, так и со сторон теоретиков и практиков в области методики преподавания РКИ. Обозначим некоторые из них.

1. *Создание комфортных условий для преодоления языкового и культурного барьера.* Такие условия стараются создавать во многих школах Подмосковья: учащихся привлекают к внеучебной работе, на занятиях применяют индивиду-

альный подход в обучении. Однако большинство детей в бытовой сфере (прежде всего, дома) говорят на родном языке, потому что родители не всегда заинтересованы в общении на русском языке. В связи с особенностями менталитета некоторые из учащихся отказываются участвовать в мероприятиях, предназначенных для всего учебного коллектива.

2. *Повышение уровня владения русским языком*. Применение различных методов, технологий, приемов зачастую не дает никаких результатов, так как не все инофоны заинтересованы в улучшении своих знаний. Ученики с большим трудом изучают русский язык, они испытывают культурный и языковой шок, находясь в классе с носителями русского языка. Более того, многие из них не проходят входное тестирование для определения уровня владения русским языком и оказываются в классе, где учиться не могут. «Разработка рекомендаций для школ, методических материалов и мероприятий для подготовки школьников к тестированию, как мы полагаем, может стать одним из направлений развития ТРКИ»[5].
3. *Реализация программы по русскому языку*. Если инофоны слабо владеют русским языком, то обучать их по программе, предназначенной для носителей языка, не представляется возможным. Для них нужна другая программа, которая в настоящее время отсутствует в образовательных учреждениях. «Попадая в учебную среду на неродном языке, дети-инофоны с трудом осваивают школьную программу, имеют слабую успеваемость и нередко получают рекомендации к повторному обучению или подбору другого образовательного маршрута»[6].
4. *Работа по специальным учебникам*. В настоящее время выпускается достаточно большое количество учебников для детей-инофонов. Большая часть из них ориентирована на начальную школу. Например, учебник по русскому языку Е. А. Хамроевой, Л. М. Саматовой для второго класса[7]. Чаще всего учителя по русскому языку используют такие учебники в качестве дополнительно материала, поскольку инофоны обучаются в поликультурной среде, где базовым является учебник для носителей русского языка.
5. *Развитие межкультурной коммуникации*. Полагаем, это именно развитие межкультурной компетенции, построение уроков с учетом диалога культур способствуют и снятию культурного барьера, и психологической адаптации учащихся. Как отмечают учителя, необходимо чаще привлекают инофонов к участию в различных мероприятиях, при этом уделять внимание их культуре и языку. Однако на практике это можно реализовать, как правило, только во время внеучебных мероприятий. При этом учитель сам должен быть толерантен и заинтересован в таких мероприятиях.
6. *Организация дополнительных занятий*. Во многих школах Подмосковья выделяются специальные часы на проведение дополнительных занятий по русскому языку, есть также и «выделенные группы», в которых учатся только дети-инофоны[8]. Однако не все учащиеся посещают дополнительные занятия в силу ряда самых разнообразных причин.

Подводя итог, хотелось бы сказать, что в одной из своих книг американские педагоги акцентируют внимание на том, что «ребенок должен быть счастлив во время учебы»[9]. Часто ли мы, преподаватели, задумываемся об этом? Как сделать ребенка счастливым? Инофона, который учится в чужой стране на неродном языке?

Обсуждение подобных вопросов на круглом столе с учителями Подмосковья показало, что зачастую они делают все возможное и невозможное, чтобы процесс обучения был эффективным. «Мы полагаем, что не следует возлагать всю ответственность за обучение детей-инофонов

на учителя школы»[10]. Необходимо оказывать им всестороннюю помощь на самом разном уровне, в том числе и методическом.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кулебякина Е. А., Романенкова О. А.* Формирование коммуникативной компетенции детей мигрантов в условиях полиэтнической образовательной среды // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 19. № 1. С. 52–58.

[2] *Обухова Л. А., Назарьева Н. И., Буянина Е. С.* Модели поликультурного обучения русскому языку детей-инофонов // Вестник Воронежского институт развития образования. 2018. № 2. С 124–128.

[3] *Крутова М. И.* Активация речевой деятельности школьников на уроках русского языка в полиэтнических классах // Актуальные вопросы современной науки и образования: сб. статей Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2019. С. 20–23.

[4] *Доброва Г. Р., Чернышенко Т. В.* О готовности учителей начальной школы к обучению детей-инофонов русскому языку // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2016: сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. С. 322–329.

[5] *Дубинина Н. А., Птюшкин Д. В.* Уровни тестирования по русскому языку как иностранному в аспекте возрастной специфики школьников [Электронный ресурс] // Русистика. 2021. Т.19. № 2. С. 222–234. — URL: https://journals.rudn.ru/russian-language-studies/issue/view/1447 (дата обращения: 25.04.2023).

[6] *Доброва Г. Р., Чернышенко Т. В.* Указ. соч.

[7] *Хамраева Е. А., Саматова Л. М.* Русский язык. 2 класс. Ч. 1. Учебник для организаций с родным (нерусским) языком обучения. М.: Русское слово, 2021. 112 с.; *Хамраева Е. А., Саматова Л. М.* Русский язык. 2 класс. Ч. 2. Учебник для организаций с родным (нерусским) языком обучения. М.: Русское слово, 2021. 120 с.

[8] *Слащилина Я. В.* Текстовая деятельность на уроке русского языка в выделенной группе учеников-инофонов // Шамовские педагогические чтения: сб. статей XIV Международной научно-практической конференции: В 2 ч. Ч. 1. М., 2022. С. 488–492

[9] *Вайзман Р., Дуглас Ф., Фрэй Н. и др.* Дистанционное обучение: как организовать работу дом и не сойти с ума. М.: Альпина. Дети, 2021. 240 с.

[10] *Доброва Г. Р., Чернышенко Т. В.* Указ. соч.

Strelchuk, E. N.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia

MODERN CHALLENGES TO OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION: TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN CHILDREN IN SCHOOLS OF THE MOSCOW REGION

The article deals with modern challenges to education related to teaching Russian language to foreign children in the multicultural environment of the Russian school. The experience of organizing and conducting a professional advanced training program designed specifically for teachers of the Russian language in schools in the Moscow region is described. The most urgent problems of teaching foreign children the Russian language are revealed, taking into account modern educational conditions.

Keywords: foreign children; advanced training courses; Russian language teachers.

Сян Янань

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

st112867@student.spbu.ru

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ-АППРОКСИМАТОРЫ В ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ В2 И С1

Статья посвящена особенностям употреблениям в русской повседневной речи прагматических маркеров-аппроксиматоров, показывающих неуверенность говорящего в том, о чем он говорит. Материал для анализа — тесты и лексические минимумы по русскому языку как иностранному для В2 и С1. Результаты исследования могут быть полезны в комплексном анализе устной речи в рамках коллоквиалистики, а также в практике преподавания русского языка в иностранной, в том числе китайской, аудитории.

Ключевые слова: прагматический маркер; аппроксиматор; хедж; спонтанная речь; ТРКИ.

Согласно Ф. де Соссюру, язык существует в связи звуковых образов и понятий в сознании и говорящего, и слушателя (участников акта коммуникации). «Означающее, являясь по своей природе воспринимаемым на слух, развертывается только во времени и характеризуется „заимствованными“ у времени признаками: а) оно обладает протяженностью и б) эта протяженность имеет одно измерение — линия. Означающие, воспринимаемые на слух, располагаются на этой линии времени, их элементы следуют один за другим, образуя звуковую цепь…»[1]. Из этого следует, что устная речь по определению не может быть такой же гладкой и точной, как письменная. Письменная речь обычно требует больше времени для подготовки и допускает шлифовку и коррекцию, в то время как устная представляет собой спонтанное речепорождение в одной из трех своих форм: монолог, диалог или полилог. Поэтому устной речи надо учиться не менее серьезно, чем письменной. И не только ее порождению, но и восприятию и пониманию в ходе коммуникации.

Кроме того, в русской устной речи существует большое количество особых единиц, которые представляют немалые трудности для иностранных учащихся — в первую очередь как раз на уровне коммуникации и понимания. Это языковые единицы, подвергшиеся процессу *прагматикализации*: их лексическое значение в реальных употреблениях оказалось в значительной степени ослабленным или вовсе утраченным, и на смену ему пришло прагматическое значение, или функция в речи. С учетом такой специфики их называют *прагматическими маркерами* (ПМ)[2]. В повседневном общении ПМ очень важны, так как они помогают говорящему выстроить свою речь в соответствии с коммуникативным намерением, а слушающему — правильно понять информацию, передаваемую говорящим, включая все коммуникативные нюансы.

В коллоквиалистике существует функциональная типология прагматических маркеров, среди которых выделяют ксенопоказатели, или маркеры ренарратива (*такой/ая/ие, типа того (что), вроде того (что), вот*), ритмообразующие (*там, так, вот, короче, ну*) и дейктические маркеры (*вот... вот*), маркеры самокоррекции (*это, это самое*) и некот. др.[3] Объектом внимания в настоящей статье являются прагматические маркеры-аппроксиматоры (ПМА), или маркеры нечеткой номинации (*как бы, типа, типа того, вроде как*). Аппроксиматоры показывают неуверенность говорящего в том, о чем он говорит, или употребляются, когда прямое называние предмета, явления или положения дел является излишним, неуместным или невозможным[4]. ПМА достаточно частотны в устном общении: например, маркер *как бы* имеет ранг 5 в частотном списке 60 базовых русских ПМ. Его IPM (Item Per Million — показатель частоты встречаемости на миллион словоформ; рассчитан для аннотированного подкорпуса в 300 тыс. словоупотреблений, извлеченных из корпуса русской повседневной речи «Один речевой день», ОРД[5]) составляет 900[6].

Близким к аппроксиматору является понятие *хеджа* (от англ. *Hedge* — ‘уклонение от прямого ответа, страховка’)[7]. В устной коммуникации ПМА и хеджи совместно выполняют функцию снижения категоричности высказывания, подчеркивают неточность использованной говорящим номинации. Для изучающих русский язык как иностранный умение осознавать прагматические функции таких единиц очень важно, так как это способствует пониманию устной речи носителей русского языка и в целом эффективному общению.

Язык аудиторный и язык уличный (живой, повседневный) — совсем разные вещи. Иностранные студенты учат русский в аудитории, по словарям, грамматикам и письменным текстам, а потом приезжают в Россию и сталкиваются с совсем другой языковой стихией. Это рождает множество трудностей в коммуникации с носителями языка. И одна из таких проблем связана как раз с наличием в русской устной речи множества ПМ, в том числе маркеров-аппроксиматоров. Целью настоящей работы стал анализ особенностей употребления ПМА *как бы* в русской речи и рассмотрение возможностей включения этой единицы в лексические минимумы для соответствующего уровня ТРКИ.

Материалом для анализа стали тесты ТРКИ для уровней владения русским языком B2 и C1, опубликованные на сайте центра языкового тестирования СПбГУ[8].

Так, в тестах обнаружилось всего 6 контекстов с ПМА *как бы*, в большинстве из которых (83,3%) эта единица выступает именно в роли ПМА, а не в своем словарном значении сравнительного союза (согласно МАС, союз *как* в сочетании с частицей *бы* «употребляется для выражения условно-предположительного сравнения»[9] — и это маркировано как разговорное употребление), ср.:

(1) Караулов*: *Дмитрий / ну вот знаете / я* ***как бы*** *понимаю / что в конце двадцатого века / такой вопрос задавать ну странно что ли // Когда-то я Эрнста Неизвестного спрашивал / когда Вы в Россию вернетесь / когда в Россию вернетесь // А он мне говорил / что не может быть в конце двадцатого века такого вопроса / Хемингуэй жил на Кубе / и нет проблем // Но все-таки // Мне очень больно оттого / что Атлантов становится австрийским гражданином* (B2);

(2) В. М.: *Дело в том, что только кажется, что это сейчас придумали, что мода и повседневность так важны. У меня есть свой, так сказать «телескоп», сквозь который я вижу эту тему. Это Бальзак. Так вот у него был такой «Трактат об элегантной жизни» 1730 года. Там написано: «Костюм есть выражение общества». По фраку можно понять, чем человек занимается, по полосе у него на спинке (как он опирается этим фраком на спинку кресла) — он бухгалтер или кто-то другой. Ум человека проявляется в том, как он держит трость. И что костюм, я тоже из него цитирую, костюм есть иероглиф. Лафатер говорил, что можно по чертам лица понять характер. А Бальзак придумал вестигномику —* ***как бы*** *науку об одежде, по которой можно всё определить. Другое дело, что мы этого языка не знаем* (C1).

В контексте (1) говорящий в своей речи использует ПМА *как бы*, чтобы выразить неуверенность в своих словах. Кроме *как бы*, в предложении использованы и другие ПМ (*ну вот, знаете*), и хедж (*когда-то*) (в контексте все подчеркнуто), которые вместе составляют аппроксимативные комбинации, усиливающие значение сомнения и неуверенности.

В контексте (2) говорящий пытается объяснить собеседникам, что такое *вестигномика*. Он стремится как можно точнее определить это понятие и четко передать свою мысль. Но по тем или иным причинам он вынужден выражаться нечетко и в конце монолога, с помощью маркера *как бы*, фактически снимает с себя ответственность за все сказанное. Здесь также присутствует немалое количество хеджей (*кажется, кто-то, можно понять, можно определить*) (также подчеркнуты).

Видно, что даже в словарных значениях рассматриваемая единица имеет разговорную окраску, что само по себе усложняет ее усвоение иностранцами, переход же ее на прагматический уровень и «превращение» в маркер еще усиливает эти сложности. Ср., например, реальные употребления *как бы* в устном дискурсе:

– *сегодня мы должны(...)* ***как бы*** *(...) что-то решить с вами* (ОРД);
– *то есть* ***как бы*** *(э...э) (...) я надеюсь что (...) до сих / ну до сих пор в общем* ***как бы*** *(...) на самом деле зауважал тебя / что ты так ответственно отнёсся // и* ***как бы*** *наде... надеюсь что / надеюсь что в дальней... ну () на хрен / (...) дальше ты* ***как бы*** *ну (...) не бросишь меня здесь одного опять / и отработаешь* (ОРД).

Ни данные академического словаря, ни информация из лексических минимумов не может помочь иноязычному носителю адекватно понять подобные речевые фрагменты.

Известно, что качество прочтения иностранцами русского слова зависит от многих факторов, которые и стали, в частности, критериями выделения группы трудных слов в одном из экспериментов на материале

* Физическое лицо, выполняющее функции иноагента в Российской Федерации.

русской речи китайцев, а также позволили создать их рабочую типологию[10]. Среди таких критериев — наличие единицы в лексическом минимуме для соответствующего уровня ТРКИ, ее длина в слогах, частотность в русском языке и лексико-фонетические характеристики, соответствие китайскому менталитету, стилистические, грамматические характеристики и ряд других[11]. При этом очень частотный в русской повседневной речи маркер-аппроксиматор *как бы* практически остался за рамками обоих рассматриваемых лексических минимумов[12]. В лексическом минимуме С1 присутствует только *как*: «1) Как твоя учеба? 2) Как я рад! 3) Красный как помидор. 4) разг. — Он как прыгнет! 5) как будто — Вадим говорил тихо, как будто кого-то боялся. 6) как..., так и... — Эту проблему обсуждали как в газетах, так и в Интернете. 7) как только — Как только мы пришли домой, начался дождь. 8) разг. — как раз — Туфли мне как раз»[13].

Думается, что отсутствие столь частотных единиц в лексических минимумах для соответствующего уровня РКИ может стать «камнем преткновения» для иностранных учащихся на уровне понимания письменных текстов и особенно в повседневном общении с носителями языка.

В «Большом русско-китайском словаре» *как бы* описывается так: «要是，如果 (если бы). — ***Как бы*** *пораньше взялись, тогда поспели бы*»[14]. Видно, что и здесь тоже не учитываются употребления *как бы* в роли ПМА. Думается, что частотность этой единицы, в первую очередь в прагматическом значении, должна стать основанием для включения ее в лексические минимумы для соответствующего уровня ТРКИ, чтобы дать иностранным учащимся более точное представление о русской устной спонтанной речи, которая занимает столь важное место в нашей жизни и речевой деятельности.

Говорящий строит свою речь и как бы пересматривает, оценивает ее прямо во время коммуникации, ср.: «процесс порождения речи тесно переплетается с процессом порождения мысли, образуя единый речемыслительный процесс, осуществляемый механизмами речевого мышления»[15]. В. фон Гумбольдт описывал речевой акт как стихийное противоборство, драматический конфликт между мыслью и ее речевым воплощением: «Для самого повседневного чувства и самой глубокой мысли язык оказывается недостаточным, и люди взирают на этот невидимый мир, как на далекую страну, куда ведет их только язык, никогда не доводя до цели. Всякая речь в высоком смысле слова есть борьба с мыслью, в которой чувствуется то сила, то бессилие»[16]; «Разрыв между мыслями и языком <...> наблюдается в речевых колебаниях, фальстартах и переформулировках, которыми изобилует обиходная речь. Что интересно, и интроспекция, и речевые сбои показывают, что люди постоянно сравнивают свои мысли с их словесным выражением и другими возможными вариантами этого выражения. Очевидно, люди осуще-

ствляют мысленный мониторинг вербальных вариантов, которые могут быть использованы для организации и выражения их мыслей, взвешивают разные возможности»[17]. В результате спонтанное речепорождение сопровождается обильным употреблением прагматических маркеров, которые имеют большое значение для построения, связности, логики и согласованности устной речи. Проведенный анализ показал, что для иностранных учащихся трудным является понимание ПМ повседневной русской речи, которые не входят в лексические минимумы для соответствующих уровней ТРКИ и не поддерживаются ни русскими толковыми, ни двуязычными словарями.

Такой результат анализа корпусного материала и существующей справочной литературы может быть полезен не только для практического анализа русской устной речи, но и в практике преподавания РКИ, в частности в китайской аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики / ред. Ш. Балли и А. Сеше. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. С. 103.

[2] *Богданова-Бегларян Н. В.* Предисловие редактора // Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография / сост., отв. ред. и автор предисл. Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. С. 13.

[3] Там же. С. 28–33.

[4] *Подлесская В. И.* Нечеткая номинация в русской разговорной речи: опыт корпусного исследования // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (2013) (Бекасово, 29 мая — 2 июня 2013 г.). Вып. 12 (19). В 2 т. Т. 1. Основная программа конференции / гл. ред. В. П. Селегей. М.: РГГУ, 2013. С. 631–643.

[5] ОРД — Корпус русской повседневной речи «Один речевой день» [Электронный ресурс]. — URL: http://ord.spbu.ru (дата обращения: 25.04.2023).

[6] Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография / сост., отв. ред. и автор предисл. Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. С. 54.

[7] *Lakoff G.* Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts // Journal of Philosophical Logic. № 2. Dordrecht-Holland: D. Reidel Publishing Company, 1973. P. 458–508.

[8] Центр языкового тестирования [Электронный ресурс]. — URL: https://testingcenter.spbu.ru/ru/ekzameny/russia/trki.html (дата обращения: 11.02.2023).

[9] МАС — Словарь русского языка в четырех томах / гл. ред. А. П. Евгеньева. Т. 2. М.: Русский язык, 1982. С. 17.

[10] *Кун Чуньсия.* Трудное для чтения слово: критерии выделения, типология, корпусная статистика (на материале русской речи носителей китайского языка) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2022. Т 4. Вып. 4. С. 46–55.

[11] Там же. С. 48.

[12] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина (ред.). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2014. 164 с.; Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрюшина (ред.). СПб.: Златоуст, 2018. 200 с.

[13] Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень...

[14] Институт словарей Центра изучения русского языка и литературы Хэйлунцзянского университета. Большой русско-китайский словарь. Пекин: Коммерческая пресса,

2001. 2871 с. 黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所. 大俄汉词典［M］. 北京：商务印书馆，2001.

[15] *Кацнельсон С. Д.* Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. С. 115.

[16] *Гумбольдт В. фон.* Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. С. 214.

[17] *Чейф У.* На пути к лингвистике, основанной на мышлении // Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2015. С. 64.

Xiang Yanan

Saint Petersburg State University, Russia

PRAGMATIC MARKERS-APPROXIMATORS IN LEXICAL MINIMUMS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR B2 AND C1 LEVELS

The article is devoted to the peculiarities of the use in Russian everyday speech of pragmatic markers-approximators, showing the speaker's uncertainty about what he is talking about. The material for analysis is tests and lexical minimums in Russian as a foreign language B2 and C1. The results of the study can be useful in a comprehensive analysis of oral speech in the framework of colloquial studies, as well as in the practice of teaching the Russian language to a foreign, including Chinese, audience.

Keywords: pragmatic marker; approximator; hedge; spontaneous speech; TORFL.

Тананина Анастасия Владимировна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

A.tananina@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЗРАСТНОЙ АУДИТОРИИ

В многочисленных исследованиях взрослые рассматриваются как обширная группа от 18 до 70 лет. Частично это оправдано, поскольку принципы андрагогики распространяются на всю категорию взрослых. Однако игнорирование нейрофизиологических особенностей возрастных студентов снижает эффективность обучения, вызывает когнитивное сопротивление обучающихся. В статье поднимается вопрос об учете не только возрастных изменений пожилых, но и их сильных сторон, опора на которые сделает обучение эффективным.

Ключевые слова: геронтогогика; обучение старших взрослых; нейробиологические особенности пожилых; преимущества возрастной аудитории; эффективное обучение старших.

Определим, что имеется в виду, когда мы говорим о возрастном контингенте обучающихся. В андрогогике и геронтогогике разработана подробная классификация возраста, в рамках которой предлагается различать биологический, психологический, социальный и функциональный возраст[1]. Функциональный возраст — это сочетание таких факторов, как стиль жизни, социальная принадлежность, уровень образования. Именно функциональный, а не биологический возраст влияет на эффективность обучения в зрелом возрасте. Наряду с периодизацией возрастов исследователи отмечают важность параметра субъективного восприятия своего возраста[2] (рис. 1).

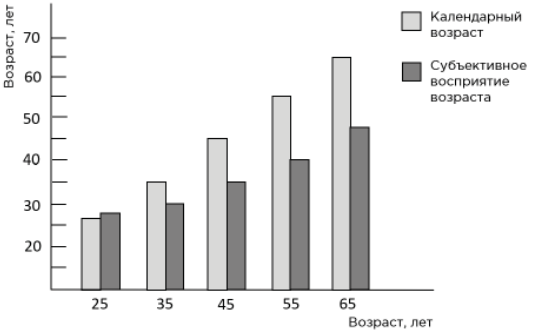


Рис. 1. Календарный возраст и его субъективное восприятие людьми разного возраста.

Очевидно, что наши ощущения зачастую не соответствуют хронологическому возрасту. В современном мире возрастные границы активно

смещаются (см. классификацию ВОЗ), и сегодня, говоря об обучении старших взрослых, мы подразумеваем возраст от 50 до 75 лет.

Старшие взрослые, изучающие русский язык как иностранный, представляют собой довольно широкую целевую аудиторию. Это дипломаты, работники посольств, консульств, торговых представительств, топ-менеджеры и руководители компаний. Кроме того, это их супруги, сопровождающие мужа или жену в стране пребывания, а также взрослые, у которых появились русскоговорящие родственники (например, внуки), и люди, мечтающие изучать русский язык и решившиеся на это после выхода на пенсию. Как видим, целевая аудитория довольно разнообразна, но, обобщая, можно сказать, что это люди высокого социального статуса, с большим культурным багажом, со знанием иностранных языков, находящиеся на пике профессиональной зрелости. Это люди, продолжающие активно работать и вести насыщенную ментальную жизнь. У них активная жизненная позиция, ясное целеполагание и сильная внутренняя мотивация.

Для того чтобы оптимизировать процесс обучения, важно знать, что представляет собой взрослый учащийся и как он учится. К нейробиологическим особенностям старшей возрастной группы относят старение мозга (редукция гиппокампа на 35%), ухудшение кратковременной памяти, снижение концентрации внимания, утомляемость, снижение сенсорных функций[3], замедление языковой обработки и возрастные изменения лексического доступа (Центр языка и мозга НИУ ВШЭ, Москва). Отечественный физиолог и нейробиолог О. А. Гомазков, подтверждая факт неизбежности возрастных изменений мозга, предлагает краткий алгоритм его описания: как всё устроено, как функционирует, что «сломалось» и что с этим делать. Для процесса обучения важнейшим оказывается четвертый шаг алгоритма, то есть преподавателю необходимо знать, на что опираться и как помочь обучающемуся скомпенсировать «неполадки». Кратко это можно представить следующим образом (табл.).

Таблица. Нейрофизиологические и когнитивные особенности возрастных обучающихся.

Дано:	**Но:**
Неизбежное старение мозга.	Сохранение нейропластичности. Преимущество зрелого мозга не в скорости, а в гибкости
Ухудшение кратковременной памяти.	Компенсация в работе долговременной памяти, аккумулирование большого объема информации.
Снижение концентрации внимания, утомляемость.	Высокая степень самоконтроля и самодисциплины.
Возрастные изменения лексического доступа, то есть извлечения слов из ментального лексикона, замедление языковой обработки.	Увеличение языкового и речевого опыта, позволяющего опираться на знакомые слова и речевые стратегии, расширение и углубление когнитивной базы.
Снижение сенсорных функций.	Развитие рефлексии и эмпатии, умение оценивать эмоциональное состояние.

Учитывая вышеперечисленные особенности, важно понимать, как выстраивать учебный процесс в целом и взаимодействие *учитель/ученик* в частности. В этом взаимодействии кроется ключевое отличие студенческой аудитории от возрастной. Педагогика — директивна, знания идут от учителя к ученику, усвоение языка происходит посредством усвоения выбранных учителем подходов и методов. В андрогогике/геронтогогике процесс научения горизонтален[4]. Взаимодействие *учитель/ученик* — это, скорее, партнерство, в котором учитель выступает в роли ведущего образовательного процесса, фасилитатора, опираясь в большей степени на жизненный, ученический и когнитивный опыт своего ученика[5]. Учебнику в данном типе взаимодействия отводится минимальная роль, курс выстраивается индивидуально с опорой на личные потребности обучающегося (tailor made course). Педагогика ориентируется на внешнюю мотивацию и оценочность (экзамен, зачет, тест), в то время как в андрагогике главное — сам учащийся и его внутренняя мотивация, позволяющая раскрыть его потенциал и достичь желаемого результата (self-directing learning). В андрогогике и, особенно, в геронтогогике обучение ценно в режиме реального времени, то есть процесс научения учащемуся зачастую важнее, чем результат. Именно поэтому в возрастной аудитории важно создать поддерживающее образовательное пространство, в котором участники активно реализуют не только познавательные потребности, но и потребность общения, обмена опытом, контакта с другими поколениями[6].

Рассмотрев основные нейрофизиологические особенности старших взрослых, остановимся подробнее на особенностях их обучения. Несмотря на традиционно сильную внутреннюю мотивацию взрослого ученика, в аудитории старших взрослых может наблюдаться так называемое когнитивное сопротивление как реакция мозга на напряжение, решение новых для него задач. Распознать негативные установки, возникшие вследствие когнитивного сопротивления, и трансформировать их в позитивные — ключевая задача ведущего образовательного процесса. Здесь нами собраны основные «жалобы» старших студентов и предложены возможные способы их минимизации и компенсации.

Негативные установки возрастных обучающихся, влияющие на эффективность обучения.

> *Я слишком старый/старая! У меня нет фантазии.* — Взрослые, как правило, хотят не говорить по-русски, а общаться на русском, поэтому преподавателю крайне важно давать темы релевантные возрасту и личности студента. Диалог — центральный инструмент в обучении старших взрослых, обратный вопрос становится ведущим начиная с начального уровня. — Опора на диалог, положительное подкрепление и похвалу.
>
> *У меня уже плохая память. Ничего не могу запомнить.* — Опора на ассоциативную память, мнемотехнические приёмы и дополнительные стимулы: движение, музыка, чанты. Движение — лучший геропротектор.

Это слишком быстро для меня. Я устал/устала. — От андрогога требуется высокая степень эмпатии. Это верно и для смены видов речевой деятельности на уроке. Нельзя забывать о снижении скорости реакции и утомляемости, но и излишняя динамичность вредна. Темп урока должен быть vivo, но мягким, так как быстрая смена видов речевой деятельности вносит дополнительный стресс. — Опора на мягкий темп урока.

Не помню слово, хотя читал(а) его две минуты назад. — Взрослые часто стесняются того, что не помнят только что прочитанное слово. Они буквально слышат свои ошибки, и это тоже вызывает смущение. Русский язык, как известно, очень грамматичен, его основные сложности «всплывают» уже на начальном этапе, соответственно, случаев «речевых неудач» может быть больше, и разочарование наступает быстрее. Поэтому преподаватель должен быть щедр на слова-комплименты, рукопожатия, поощрения, внушая ученикам веру в себя и свои силы. — Опора на многократный повтор и поддерживающий эмоциональный фон.

Учу русский уже долго, но плохо/ недостаточно понимаю. — Взрослым учащимся важно ощущение прироста результата. Состояние «плато», когда участник обучения вышел на определенный коммуникативный уровень и не видит дальнейшего роста своих речевых возможностей, довольно опасно для учебного процесса. Несмотря на внутреннюю мотивацию, взрослый студент может не справиться с разочарованием, поэтому поддержка ведущего образовательного процесса крайне необходима. — Опора на осознанность.

Как справедливо пишет А. С. Роботова, «внимание исследователей, пишущих на тему обучения пожилых людей, сосредоточено на выявлении «негативных» черт характера старого человека: ослаблении памяти, внимания, ... перестройке самосознания...»[7]. Мы считаем, что обучение старших взрослых может быть успешным, если опираться на их сильные стороны и ведущую познавательную активность. Кроме перечисленных выше (см. табл.), следует обращать внимание на такие преимущества старших взрослых, как стойкая внутренняя мотивация, осознанность, опыт и интеллект. Согласно теории интеллекта Кэтелла различаются два вида интеллекта: подвижный (fluide intelligence) и кристаллизованный (crystallized intelligence). С возрастом подвижный интеллект, отвечающий за скорость реакций, ослабевает, поэтому на восприятие и обработку информации требуется больше времени. Кристаллизованный интеллект продолжает (при условии регулярных тренировок) «расти» и компенсирует некоторые проблемы, связанные с ухудшением подвижного интеллекта. Теория интеллекта Р. Кэттелла убедительно доказывает, что интеллектуальные способности с возрастом не ослабевают[8]. Кристаллизованный интеллект, характеризующийся объемом и глубиной накопленного опыта, позволяет взрослому использовать усвоенные знания и навыки, извлекая их из долговременной памяти.

Учащиеся старшего возраста находятся в выигрышной ситуации, поскольку у них есть период опыта и осмысления. Опыт — это не только накопленное и пережитое, это «опытный мозг», в котором сформированы прочные когнитивные связи, способствующие усвоению языка. Наряду с жизненным опытом накоплен багаж собственных стратегий обучения.

Как показывает наша многолетняя практика, старшие взрослые умеют учиться: они правильно планируют свой процесс обучения, тщательно выполняют домашние задания, используют наработанные способы освоения нового материала и прислушиваются к рекомендациям преподавателя.

Угасание памяти, которое стереотипно принято считать основной проблемой в возрастной аудитории, также не столь однозначно. Как выяснили психологи Массачусетского технологического университета, динамика когнитивных функций выглядит намного сложнее[9]. Проводимый ими эксперимент был призван показать, насколько у возрастного человека обширна память. Выяснилось, что в более ранних работах пик приходился на 55 лет, однако новые данные показали, что он находится на 70 годах, то есть современный человек аккумулирует информацию значительно дольше.

Итак, проведя анализ зарубежных и отечественных теоретических и практических источников на тему обучения возрастной аудитории, можно утверждать: несмотря на неизбежные возрастные изменения в памяти, восприятии и внимании, обучение старших взрослых может быть успешным. Эффективность обучения обусловлена качественно выстроенным образовательным пространством, в котором педагог не доминирует, но занимает активную партнерскую позицию, тщательно подбирает релевантные возрасту и личностно значимые темы, апеллирует к жизненному и образовательному опыту, питает внутреннюю мотивацию обучающегося и, учитывая возрастные нейрофизиологические особенности, создает поддерживающую атмосферу.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ильин Е. П.* Психология взрослости. СПб.: Изд. дом «Питер», 2012. 542 с.; *Митина А. М.* Критериальные основания определения взрослости в зарубежной андрагогике. Человек и образование. 2010. № 1. С. 62–65; *Резер Т. М.* Методология организации профессионального обучения граждан старшего возраста: общая концепция // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 4. С. 13–36.

[2] *Ильин Е. П.* Указ. соч. С. 15.

[3] *Резер Т. М.* Указ. соч. С. 23; *Гомазков О. А.* Мозг — чудо без мистики и волшебства. М.: Икар, 2019. 168 с.; *Белозерова Л. М., Соломатина Н. В.* Особенности умственной и физической работоспособности лиц зрелого возраста. Пермь, 2008. С. 6–7.

[4] *Rogers A.* Teaching Adults. Buckingham and Philadeiphia: Open University Press, 1998. 3rd ed. 2002. 272 p.

[5] *Высоцкая И. В.* Специфика обучения пожилых людей (на материале обучения иностранным языкам) // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 11–2. С. 56.

[6] Там же. С. 57; *Кононыгина Т. М.* Герогогика: пособия для тех, кто занимается образованием пожилых людей. Орёл, 2006. С. 90–91.

[7] *Роботова А. С.* Люди третьего возраста как субъекты непрерывного образования: методология и основные направления изучения [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XX1 век. 2014. № 4. С. 10. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lyudi-tretiego-vozrasta-kak-subekty-nepreryvnogo-obrazovaniya-metodologiya-i-osnovnye-napravleniya-izucheniya (дата обращения:10.04.2023).

[8] *Cattell R.* Abilities: their structure, growth, and action. Houghton Mifflin, Boston, 1971. P. 74–79.

[9] NeuroImage. 2019. V. 196. P. 16–31. Meta-analyses of the n-back working memory task: evidence of age-related changes in prefrontal cortex involvement across the adult lifespan. — URL: https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/315056810pdf?ysclid=Injdma7wt988547642 (дата обращения 17.04.2023).

Tananina, A. V.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR OLDER ADULTS

The author argues that in numerous studies, adults are considered as a large group from 18 to 70 years old. This is partly justified, since the principles of andragogy apply to the entire category of adults. However, ignoring the neurophysiological characteristics of older students reduces the effectiveness of learning, causes cognitive resistance of students. The article raises the question about attention to not only age-related changes in older adults, but also their strengths, relying on which will make learning effective.

Keywords: gerontogogy; teaching older adults; neurobiological peculiarities of the elderly; advantages of an age audience; effective teaching of older adults.

Тапилин Татьяна

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина,
Государственный институт
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

ttapilin895@gmail.com

МЕСТО НАРРАТИВНЫХ МУЛЬТИМОДАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ КАК УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматриваются нарративные мультимодальные тексты как учебные материалы для обучения РКИ. Анализируется методический потенциал нарративных мультимодальных текстов с точки зрения принципов обучения иностранному языку, реализации которых способствуют данные тексты. Анализируется также эффективность применения данных текстов при обучении РКИ в рамках коммуникативного подхода. Таким образом определяется место, которое занимают нарративные мультимодальные тексты в современной методике преподавания РКИ.

Ключевые слова: нарративный мультимодальный текст; РКИ; методика преподавания РКИ; коммуникативный метод; принципы обучения; коммуникативный подход.

Современная коммуникация активно протекает в цифровой среде, для которой естественно представление информации в мультимодальной форме. Как следствие, человек сталкивается с большим количеством разнообразных мультимодальных текстов в повседневной жизни. Как отмечают различные исследователи, цифровая среда насыщена мультимодальной информацией, что делает ее сложной средой для чтения, требующей от читателей применения эффективных стратегий для успешного чтения[1].

Передача информации в мультимодальном тексте осуществляется за счет взаимодействия элементов различных семиотических систем — модусов, между которыми распределяется смысл данного текста, и образования ими единого целого[2]. Исследованиями в области психолингвистики доказано, что информация, воспринимаемая по разным каналам, интегрируется и перерабатывается человеком в едином универсально-предметном коде мышления[3]. Однако во время чтения мультимодального текста внимание реципиента распределяется между модусами, передающими определенную часть информации, чтобы охватить общий смысл текста. В этом состоит отличие процесса чтения мультимодального текста от традиционного «бумажного» текста, состоящего, как правило, из одного ведущего модуса — вербального. Более того, если мультимодальный текст является цифровым, на восприятие такого текста влияют экран как носитель информации и стратегии цифрового чтения[4]. Согласно Г. Крессу, любой текст, представленный на экране (даже если он содержит только вербальный модус), воспринимается согласно ло-

гике изображения и требует от читателя стратегий чтения, основанных на взаимодействии с изображением[5].

Для сферы образования различия в восприятии цифровых (мультимодальных) и нецифровых (мономодальных) текстов играют важную роль, так как текст был и продолжает оставаться основным средством передачи информации при обучении. Поэтому современным учащимся необходимы навыки восприятия цифровых мультимодальных текстов, а также продуцирования собственного цифрового мультимодального контента. Г. Кресс определяет это термином «мультимодальная грамотность», под которым подразумевает новую грамотность, существующую в отношении различных способов трансляции информации (вербально-алфавитного, визуального и аудиального)[6].

На сегодняшний день развитие у учащихся мультимодальной грамотности, навыков работы с мультимодальными текстами и использования цифровых технологий является необходимым требованием при обучении иностранному языку, которое официально закреплено в образовательных стандартах ряда стран. Например, Европейской комиссией был разработан План действий в области цифрового образования 2021–2027 (Digital Education Action Plan 2021–2027)[7] с целью повышения уровня цифрового потенциала систем и учреждений образования и профессиональной подготовки, а также в ответ на влияние пандемии COVID-19 на сферу образования.

При использовании текстов в качестве учебных материалов, как отмечают А. А. Акишина и О. Е. Каган, следует учитывать, что «любой из них не только вводит определенный грамматический, лексический и культурологический материал, но и является основой для развития речевых и коммуникативных навыков и умений. Поэтому учебный текст должен быть сюжетным, т. е. удобным для изложения в соответствии с ясно выраженной сюжетной линией»[8]. Действительно, сюжетные тексты, или нарративы широко используются в образовании, так как являются древнейшим средством осмысления и передачи жизненного опыта, а также способствуют достижению образовательных целей как в ходе учебного процесса, так и вне его. Нарративы, по определению ученого-структуралиста В. Шмида, — это «произведения, которые излагают историю, в которых изображается событие»[9]. В качестве учебных материалов нарративы могут выступать как многогранная модель: во-первых, контекстуального употребления языковых единиц, во-вторых, самого этого контекста — различных коммуникативных ситуаций, и в-третьих, культурной среды в целом, а также поведения в этой среде.

В современную эпоху развития цифровых технологий текст, по-прежнему оставаясь основным средством передачи информации, является базовым компонентом цифровых учебных ресурсов и учебно-методических комплексов[10]. Под влиянием цифровой среды, где превали-

рует мультимодальная форма организации информации, на занятиях, а также в современных цифровых образовательных ресурсах по РКИ все чаще используются нарративные тексты, которые являются мультимодальными.

К нарративным мультимодальным текстам (далее НМТ) относятся фильмы, мультфильмы, а также различные видео и анимация, в основе которых лежит нарратив, мюзиклы и спектакли, комиксы, чаты и другие тексты, нарратив которых передается при помощи нескольких модусов — вербальных и невербальных.

Сегодня НМТ все чаще применяются в качестве учебных материалов для изучения иностранных языков, в частности РКИ. Для применения в различных цифровых образовательных ресурсах, а также на очных занятиях по РКИ, разрабатываются учебные НМТ и отбираются аутентичные. С методической точки зрения, мультимодальность и нарративность, сочетающиеся в рамках одного текста в цифровом пространстве, наделяют такой текст существенными преимуществами в ряду материалов, используемых для обучения иностранному языку. Таким образом, НМТ как вид текста и учебный материал заслуживает внимания методистов. Рассмотрим потенциал НМТ как учебных материалов в современной методике преподавания РКИ.

Применение НМТ является одним из эффективных способов реализации принципа наглядности — важнейшего принципа, лежащего в основе процесса обучения. Благодаря сочетанию вербальных и невербальных компонентов, НМТ способны выступать как средство языковой и неязыковой наглядности и реализовывать важнейшую функцию наглядности — обучающую. Обучающая функция наглядности реализуется в виде следующих направлений применения: 1) семантизация; 2) стандартизация; 3) воссоздание ситуации общения; 4) стимуляция высказывания[11]. При правильном выборе НМТ (по форме и содержанию) возможно применение данных текстов по каждому из направлений.

Как упоминалось выше, НМТ обладают мотивационным потенциалом, а именно — способностью привлекать внимание учащихся и заинтересовывать их. Поэтому применение НМТ на занятии эффективно реализуют психологический принцип мотивации.

Кроме того, НМТ на практике помогают применять коммуникативный подход в процессе обучения РКИ. Применение НМТ в качестве учебных материалов соответствует принципу коммуникативности в целом. Согласно данному принципу «обучение организуется в естественных для общения ситуациях или максимально к ним приближенных»[12]. Необходимо также учитывать, что важнейшую роль для современной коммуникации играет цифровая среда, характерной особенностью которой является мультимодальность. Это не может не влиять на реализацию коммуникативного подхода при обучении РКИ. Как отмечает М. Ю. Ле-

бедева, «основываясь на положениях коммуникативного подхода, выстраивающего систему на основе реальных коммуникативных ситуаций и условий общения, логично включать обучение цифровой коммуникации на русском языке в содержание программы по РКИ»[13]. Благодаря возможностям цифровой среды НМТ способны не только отображать коммуникативные ситуации (в том числе ситуации цифровой коммуникации), но и погружать учащихся в данные ситуации с помощью интерактивности. При работе с интерактивным цифровым НМТ учащийся становится участником представленной ситуации общения, активнее погружается в контекст и в некоторых случаях даже влияет на ход коммуникации. Таким образом, использование НМТ значительно повышает реалистичность коммуникативных ситуаций, с которыми происходит работа в процессе обучения.

Ситуативность в процессе обучения является важным условием реализации коммуникативного подхода. Применение НМТ способствует реализации принципа ситуативно-тематической организации учебных материалов, так как благодаря свойству нарративности данные тексты способны раскрывать ту или иную тему. Различные коммуникативные ситуации становятся основой для сюжета НМТ и моделируются в нем с помощью персонажей, обладающих необходимыми чертами характера и стилем речи, и хронотопа, отображающего подходящее место и время, а также определяющего начало, развитие и завершение коммуникативной ситуации. Более того, сюжет НМТ реализуется во взаимосвязи вербального и невербального (визуального) модусов, что способствует более точному и наглядному воспроизведению лежащей в его основе ситуации общения.

Коммуникативный подход предполагает деятельностный характер обучения, поэтому средствами его осуществления являются задания, основанные на проблемных ситуациях (цель — использование критического мышления, предположений, догадки, интерпретации фактов, умозаключений и т. д.) и ситуациях реального общения (цель — спонтанное общение), а также ролевые игры (цель — учебное общение в рамках разработанного сюжета). Как упоминалось выше, на сегодняшний день существует большое количество разработанных учебных и специально отобранных аутентичных НМТ для занятий по РКИ, которые наглядно отображают различные ситуации общения. Данные НМТ применяются при обучении РКИ в различных дидактических целях — в том числе для развития коммуникативной компетенции обучающихся. В рамках коммуникативно-деятельностного подхода НМТ используются для демонстрации применения лексико-грамматических конструкций в конкретных ситуациях общения, а также как основа для различных послетекстовых коммуникативных упражнений: например, обсуждение прочитанного (прослушанного/просмотренного), во время которого, в зависимости от содержания НМТ, возможны:

– задания на догадку и предположение (придумать/угадать, каким окажется конец НМТ, каким мог бы быть альтернативный сюжет, если бы герои поступили иначе и т. д.);
– задания, активизирующие критическое мышление (что повлияло на действия или характер героев, верны ли принятые ими решения и т. д.);
– задания, располагающие к спонтанному общению (сравнение опыта героев с собственным опытом, характеристика и оценка героев, действий, сюжета и т. д.).

Важно, что при выполнении таких заданий учащиеся черпают информацию для своих ответов не только из текста НМТ (вербального модуса), но и из изображений, аудио или видео (невербального модуса), составляющих НМТ. Это побуждает учащихся активнее применять наработанный словарный запас и свободнее продуцировать лексические конструкции. Существуют также НМТ, позволяющие не просто вовлечь учащегося в ситуацию общения, но сделать его участником данной ситуации. Такими НМТ являются, например, ролевые игры, квесты, спектакли и сценки (обычно используются на занятиях с преподавателем), а также интерактивные тексты и чаты, чат-боты (обычно используются в цифровых образовательных ресурсах для дистанционного обучения).

Таким образом, благодаря сочетанию свойств нарративности и мультимодальности в рамках одного текста, НМТ способствуют выполнению основных задач коммуникативного подхода: обучению общению и использованию языка с целью обмена мыслями, а также решению главной проблемы данного подхода: создания у обучающихся и поддержания потребности в общении на изучаемом языке и усвоения информации в процессе общения[14]. Это служит аргументом в пользу выделения НМТ как особого вида текстов, обладающего значительным методическим потенциалом при обучении РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Zhang Sh., Duke N. K.* Strategies for Internet Reading with Different Reading Purposes: A Descriptive Study of Twelve Good Internet Readers // Journal of Literacy Research. 2008. Vol. 40, Iss. 1. SAGE Publications Inc. P. 128–162; *Kamil M., Lane D.* Researching the relationship between technology and literacy: Anagenda for the 21stcentury // Literacy for the 21st century: Technological transformations in a post-typographic world / Eds. D. R. Reinking, L. D. Labbo, M. C. McKenna et al. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998. P. 323–342.

[2] *Kress G.* Literacy in the New Media Age. London: Routledge, 2004. 186 p.

[3] *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 156 с.

[4] *Лебедева М. Ю.* Стратегии работы с цифровым текстом для решения учебных читательских задач: Исследование методом вербальных протоколов [Электронный ресурс] // Вопросы образования / Educational Studies. 2022. № 1. С. 244–270. — URL: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-244-270 (дата обращения: 14.05.2023).

[5] *Kress G.* Ibid.

[6] Цит. по: Коммуникационные тренды в эпоху постграмотности: полилингвизм и поликультурность / под ред. М. О. Гузиковой, М. Ю. Гудовой. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. С. 15.

[7] Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Digital Education Action Plan 2021–2027. Resetting education and training for the digital age [Электронный

ресурс] // European Commission: [EUR-Lex.europa.eu]. — URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624 (дата обращения: 14.05.2023).

[8] *Акишина А. А., Каган О. Е.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2002. С. 49.

[9] *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 10.

[10] *Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф.* Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74–98.

[11] *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. С. 156.

[12] Там же. С. 167.

[13] *Лебедева М. Ю.* Цифровая революция в лингводидактике РКИ: некоторые лингвистические и методические аспекты // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного»: сб. материалов / под общ. ред. Н. В. Кулибиной. М.: Гос. инст. русского языка им. А. С. Пушкина, 2018. С. 582.

[14] *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

Tapilin, T.

The Kosygin State University of Russia,
Pushkin State Russian Language Institute, Russia

PLACE OF NARRATIVE MULTIMODAL TEXTS AS EDUCATIONAL MATERIALS IN RFL TEACHING METHODOLOGY

The article analyzes narrative multimodal texts as educational materials for RFL learning. The methodological potential of narrative multimodal texts is analyzed using the example of the principles of teaching a foreign language, the implementation of which is facilitated by these texts. The effectiveness of using these texts when teaching RFL within the framework of the communicative approach is also analyzed. Thus, the place occupied by narrative multimodal texts in the modern teaching methodology of teaching RFL is determined.

Keywords: narrative multimodal text; RFL; RFL teaching methodology; communicative method; teaching principles; communicative approach.

Тираспольская Анна Юрьевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

a.tiraspolskaya@spbu.ru

ИЗУЧЕНИЕ СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В КУРСЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ-СТОМАТОЛОГОВ

В статье описывается изучение пар языковых моделей «Кто? что? делает кого? что?» — «Кто? что? делается / сделан(-о, -а, -ы) кем? чем?» в курсе языка специальности для иностранных студентов-стоматологов. Главная цель — научить студентов отличать в предложении грамматические субъект и объект от семантических, реальные активные действия субъекта или объекта от пассивной позиции на материале языка стоматологической науки.

Ключевые слова: язык специальности; субъектно-объектные отношения; стоматология.

В процессе обучения иностранных студентов языку будущей профессиональной деятельности в его учебно-научной и научной разновидностях преподаватель РКИ в первую очередь должен ориентироваться на специфические черты конкретного языка специальности. Дискурс стоматологической предметной области, являясь частью медицинской языковой картины мира, по мнению исследователей, обладает особыми правилами оформления текста, основной целью которого всегда является реализация информативной функции, заключающейся с одной стороны, в описании анатомии органа и принципов его работы, с другой — в описании болезни органа и презентации стратегий ее лечения[1]. Именно на тексты с данным типом содержания следует направлять внимание студентов-стоматологов.

В то же самое время необходимо донести до учащихся, что успешное создание любого текста (не только научной тематики и научного стиля) невозможно без четкого понимания и должного грамматического и синтаксического оформления субъектно-предикатно-объектных отношений, столь необходимых для адекватной передачи информации. Следует подчеркнуть, что одной из наиболее значимых проблем, возникающих при изучении текстов профессиональной тематики, является, безусловно, **неразличение** иностранными студентами младших курсов **грамматических** и **семантических субъектов и объектов** в предложении, что неизбежно влечет за собой искажения в понимании содержания учебно-научных текстов стоматологической направленности и в итоге — неправильное восприятие самих основ строения органов ротовой полости и принципов их функционирования с последующим заучиванием таких ложных «сведений», якобы почерпнутых из учебников по специальности. В целях предотвращения описанной проблемы преподаватель должен буквально с первых занятий учить студентов отличать в предложении грамматические субъекты и объекты от семантических[2]. Изучение

способов отражения в высказывании того, кто (что) на самом деле совершает некое действие, то есть выступает активным деятелем, а кто (что) является лишь пассивным объектом, на который указанный активный деятель распространяет свои действия, позволяет учащимся устранить непонимание содержания текстов по стоматологии в плане субъектно-объектных отношений.

В данной статье предлагается рассмотреть несколько наиболее частотных и актуальных для стоматологической науки грамматических конструкций, в которых предикат выражен глаголом или кратким страдательным причастием прошедшего времени совершенного вида. Необходимо подчеркнуть, что данные конструкции последовательно демонстрировались учащимся сначала на материале составленных автором статьи грамматических упражнений, затем — в сконструированных автором и в достаточной мере адаптированных текстах по изучаемой тематике зубоврачебного дела[3], и уже в последнюю очередь — в «готовых» неадаптированных учебно-научных текстах или их фрагментах, взятых из учебных пособий по профилирующим стоматологическим дисциплинам.

В курсе языка специальности в качестве предварительного теоретического вступления к грамматической теме студентам были предложены две основные синонимичные в плане содержания языковые модели, которые в плане грамматических форм отличаются тем, что включают в себя, соответственно, винительный падеж и творительный падеж. Первая модель **Кто? что? делает кого? что?** характеризуется совпадением в ней грамматических субъектов и объектов с таковыми семантическими, потому что она в полной мере демонстрирует активное действие грамматического субъекта и пассивную позицию грамматического объекта, например: *(Кто? что?) Неправильное питание вызывает (кого? что?) кариес*. Вторая модель имеет два варианта: **Кто? что? делается кем? чем?** или **Кто? что? сделан(-о, -а, -ы) кем? чем?** Она отличается от первой именно принципиальным несовпадением грамматических субъектов и объектов с семантическими, поскольку отражает пассивную позицию грамматического субъекта при активном действии грамматического объекта, например: *(Кто? что?) Ротовая полость заполняется / заполнена (чем?) слюной*.

В ходе наблюдений над языком стоматологических текстов, содержащихся в учебниках и учебных пособиях для студентов специалитета первого и второго курсов, а также анализа тезисов докладов, сделанных студентами и молодыми специалистами-стоматологами на международных и всероссийских научно-практических конференциях за последние 5–7 лет, нами был выбран ряд наиболее частотных пар грамматических конструкций-синонимов, построенных по моделям **Кто? что? делает кого? что? — Кто? что? делается кем? чем?** / **Кто? что? сделан(-о, -а, -ы) кем? чем?**, для детального изучения и проработ-

ки на занятиях по языку специальности. Рассматриваемые ниже конструкции позволяют учащимся успешно осваивать содержательную сторону профилирующих дисциплин, параллельно совершенствуя навыки в сфере коммуникации на русском языке как профессионального, так и общего владения.

Первое место по популярности в стоматологических текстах по праву принадлежит глаголу **вызывать** (НСВ) / **вызвать** (СВ), поскольку данный глагол, во-первых, недвусмысленно указывает на причину какого-либо явления, изменения или болезни в ротовой полости, во-вторых, подчеркивает, что данное явление или болезнь является следствием чего-либо. В качестве синонимичных по семантике конструкций в данном случае предлагаются:

> **1. Кто? что? вызывает кого? что?** (активное действие грамматического субъекта — пассивная позиция грамматического объекта) и **2. Кто? что? вызывается / вызвано чем?** (пассивная позиция грамматического субъекта — активное действие грамматического объекта), например: *(Кто? что?) Кариесогенные бактерии вызывают (кого? что?) кариес. — (Кто? что?) Кариес вызывается / вызван (чем?) кариесогенными бактериями.*

На втором месте по частотности употребления располагается глагол **покрывать** (НСВ), вследствие того, что строение органов полости рта и их расположение по преимуществу являются «многослойными». Синонимичные конструкции здесь:

> **1. Кто? что? покрывает кого? что?** (активное действие грамматического субъекта — пассивная позиция грамматического объекта) и **2. Кто? что? покрыто чем?** (пассивная позиция грамматического субъекта — активное действие грамматического объекта), например: *(Кто? что?) Десна покрывает (кого? что?) шейку зуба. — (Кто? что?) Шейка зуба покрыта (чем?) десной.*

Третье место занимает глагол **разрушать** (НСВ) / **разрушить** (СВ), что представляется вполне логичным, так как любые процессы разрушения в организме всегда свидетельствуют о наличии болезни. Конструкции-синонимы представлены следующим образом:

> **1. Кто? что? (не) разрушает кого? что?** (активное действие субъекта — пассивная позиция объекта) и **2. Кто? что? (не) разрушается / разрушено чем?** (пассивная позиция субъекта — активное действие объекта), например: *Кариес разрушает (кого? что?) зубы. — Зубы разрушаются / разрушены (чем?) кариесом.*

Следующие два крайне важных для изучения языка стоматологии глагола, с которыми необходимо знакомить студентов, это глаголы со сходной семантикой — **вырабатывать** и **выделять** (в значении ‘вырабатывать’), указывающие на создание, образование чего-либо в процессе жизнедеятельности организма. Предлагаемые конструкции:

> **1. Кто? что? вырабатывает кого? что?** и **2. Кто? что? вырабатывается чем?**; **1. Кто? что? выделяет кого? что?** и **2. Кто? что? выделяется чем?**, например: *Слюнные железы вырабатывают (кого? что?) слюну. — Слюна вырабатывается (чем?) слюнными железами. Три пары крупных слюнных желёз (подче-*

люстные, околоушные и подъязычные) выделяют (кого? что?) слюну. — Слюна выделяется (чем?) тремя парами крупных слюнных желёз (подчелюстными, околоушными и подъязычными).

Не менее значимым для языка стоматологии оказывается и глагол **контролировать**, ибо он дает четкое представление о процессах управления в организме и подчинения систем и отдельных органов человека. Предлагаемые конструкции:

1. Кто? что? (не) контролирует кого? что? и **2. Кто? что? (не) контролируется чем?**, например: *Вегетативная нервная система контролирует (кого? что?) слюноотделение. — Слюноотделение контролируется (чем?) вегетативной нервной системой.*

Частотным для стоматологических текстов является также глагол **заполнять** (НСВ) / **заполнить** (СВ) в качестве указателя на внутреннее содержание тканей или органов, он выступает в конструкциях:

1. Кто? что? заполняет кого? что? и **2. Кто? что? заполняется / заполнено чем?**: *Зубной ликвор заполняет (кого? что?) свободные пространства зубных тканей. — Свободные пространства зубных тканей заполняются / заполнены (чем?) зубным ликвором.*

Интересно отметить, что глагол **вымывать** (НСВ), частотность использования которого в общеупотребительном языке несоизмеримо ниже, нежели у глагола **мыть**, в языке стоматологии, напротив, значительно популярнее бесприставочного глагола **мыть**, поскольку имеет в профессиональных текстах не столько первое основное значение ‘делать что-либо чистым посредством мытья’, сколько дополнительное — ‘уносить откуда-либо что-либо при помощи текущей жидкости’ — и фигурирует в конструкциях:

1. Кто? что? (не) вымывает кого? что? и **2. Кто? что? (не) вымывается чем?**: *Слюна вымывает (кого? что?) частицы пищи и бактерии, накопившиеся во рту. — Частицы пищи и бактерии, накопившиеся во рту, вымываются (чем?) слюной.*

В качестве возможности продолжения работы над описанной грамматической темой с иностранными учащимися-стоматологами следует выделить составление расширенного списка пар (не менее 35–40) синонимичных по содержанию грамматических конструкций с предикатами, выраженными актуальными для языка специальности глаголами или краткими страдательными причастиями прошедшего времени совершенного вида, с подбором примеров, соответствующих изучаемым отраслям зубоврачебного дела. Подобные разработки помогут студентам не только значительно расширить словарный запас в плане лексики специальности и усовершенствовать определенные навыки в части выражения субъектно-объектных отношений в предложении, но также будут способствовать активному развитию их профессиональной компетенции в условиях обучения на русском языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Подробнее об этом см.: *Борисенко И. А.* Дискурс предметной области «Стоматология»: моделирование научной информации и специфика терминологического пространства: автореф. дис. … канд. филол. наук / Кубанский гос. ун-т. Майкоп, 2014. 23 с.

[2] О данной проблеме в функциональной грамматике см.: *Бондарко А. В.* Субъектно-предикатно-объектные ситуации // Теория функциональной грамматики: Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказываний. Определенность / неопределенность / под ред. А. В. Бондарко. СПб.: Наука, 1992. С. 29–71.

[3] О принципах составления и особенностях содержания учебных текстов медицинской направленности см.: *Евдокимов В. И.* Подготовка медицинского научного текста: методическое пособие. СПб.: СпецЛит, 2008. 223 с.; *Панюшкина П. Ю.* Особенности и характеристика учебных текстов для студентов медицинского вуза // The scientific heritage. 2021. N 61. P. 43–45.

Tiraspolskaya, A. Yu.

Saint Petersburg State University, Russia

STUDY OF SUBJECT-OBJECT RELATIONS IN A SPECIALTY LANGUAGE COURSE FOR FOREIGN DENTAL STUDENTS

The article describes the study of pairs of language patterns “Kto? chto? delaet kogo? chto?” — “Kto? chto? delaetsya / sdelan(-o, -a, -y) kem? chem?” (1. “Who? What? does who? what?” — 2. “Who? What? is/is being done/made by whom? by what?”), which are synonymous in content, in a specialty language course for foreign dental students. The main goal is to teach students to distinguish grammatical subjects and objects from semantic ones in a sentence, to distinguish real active actions of a subject or object from a passive position on the material of the language of dental science.

Keywords: specialty language; subject-object relations; dentistry.

Титкова Светлана Игоревна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

svetlana_titkova@mail.ru

ТЕКСТ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И АУДИРОВАНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Текстоцентричность современной методики обучения иностранным языкам предполагает разнообразные формы работы с учебным текстом, а также требует понимания психологических механизмов, лежащих в основе каждого вида речевой деятельности, и, как следствие, методически грамотной работы по их развитию. Данная статья посвящена сравнительному анализу чтения и аудирования, обоснованию выбора заданий для обучения этим видам речевой деятельности и в этой связи требованиям к самим текстам.

Ключевые слова: психологические механизмы речевой деятельности; чтение; аудирование.

Текстоцентричность современной методики обучения иностранным языкам предполагает множество форм работы с иноязычным учебным текстом, разнообразные задания на формирование и развитие навыков всех четырёх видов речевой деятельности. Но достаточно ли хорошо мы понимаем психологические механизмы, лежащие в основе каждого вида речевой деятельности, учитываем ли мы их при выборе типа задания, с тем чтобы выбрать кратчайший путь и обеспечить максимальную эффективность обучения? Данная статья посвящена сравнительному анализу чтения и аудирования как способов работы с иноязычным учебным текстом: описанию их психологических механизмов, обоснованию выбора заданий для обучения этим видам речевой деятельности и требованиям к самим текстам.

Чтение и аудирование, как известно, относятся к рецептивным видам речевой деятельности, основанным на таких психологических механизмах, как восприятие, осмысление, речевая память и речевое прогнозирование1. Однако хотя эти механизмы при чтении и аудировании имеют много общего, они проявляются по-разному из-за различий в каналах восприятия, скорости обработки и структуре представления информации.

Рассмотрим подробнее особенности механизмов чтения и аудирования.

1. *Восприятие и осмысление*:

– для чтения характерно линейное «поступление» знаков — слов или словосочетаний — и их визуальное декодирование с возможным внутренним проговариванием, механизм языковой догадки, а также опора на внутреннюю форму слова и анализ морфологической и синтаксической структуры лексической или синтаксической единицы;
– для аудирования характерно восприятие текста крупными блоками, выделение и распознавание ключевых слов, а также опора на такие акустические характе-

ристики речи, как произношение, синтагматическое членение, логическое ударение, интонацию и скорость речи.

2. *Речевая память и внимание*:

– во время чтения учащийся может контролировать скорость и последовательность восприятия, что позволяет ему лучше фокусироваться на определенных аспектах текста, он может вернуться к любой его части и перечитать сложные фрагменты;
– в аудировании информация представлена последовательно и в реальном времени, что требует от учащегося активного использования краткосрочной памяти и быстрого переключения внимания.

3. *Понимание и речевое прогнозирование*:

– во время чтения текста понимание смысла часто происходит за счёт механизма компрессии — представления прочитанного в виде «смыслового сгустка»2 и механизма переформулирования — передачи смысла своими словами, а смысловое прогнозирование может опираться как на лингвистические, так и на экстралингвистические факторы;
– в случае аудирования понимание строится за счёт механизма комбинирования из опорных слов смысловых рядов и последующего формулирования на их основе главной мысли высказывания, а смысловое прогнозирование основано больше на экстралингвистических, чем на лингвистических, факторах.

Отдельно следует сказать о роли *языковых навыков* учащихся для понимания и интерпретации учебного текста. Сравним степень актуальности некоторых из них для чтения и аудирования.

1. *Грамматика:*

– в процессе чтения особое внимание уделяется порядку слов, согласованию существительных и прилагательных, спряжению глаголов, а также использованию предлогов и местоимений;
– в аудировании грамматические навыки особенно важны для определения таких категорий, как время и число, а также места различных слов в структуре предложения, в частности, это касается умения искать главную информацию в конце предложения, фразы или даже текста.

2. *Лексика:*

– во время чтения учащиеся могут использовать словарь и опираться на визуальный образ слова: его внутреннюю форму, морфологию;
– в аудировании они имеют дело со звуковым образом слова и, если не знают его значения или не узнают в потоке речи, должны догадаться о его семантике только на основе контекста.

3. *Синтаксис:*

– при чтении иноязычного учебного текста для учащихся актуальны синтаксические отношения между словами и предложениями;
– при аудировании важна линейная организация компонентов текста, также для определения синтаксических отношений в тексте существенную роль играют такие характеристики звучащей речи, как паузы, интонация и синтагматическое членение.

4. *Фонетика:* фонетические навыки менее актуальны в процессе чтения, тогда как в аудировании они крайне важны.

Говоря о роли *метакогнитивных стратегий* для улучшения понимания текста, следует отметить, что в чтении более доступными и полезными являются перечитывание, замедление или ускорение чтения, использование маркеров и заметок. А для аудирования в реальном времени актуальны такие стратегии, как прогнозирование содержания, активное слушание, переспрашивание и использование контекстуальных подсказок.

Исходя из перечисленных выше особенностей психологических механизмов речевой деятельности, а также с учётом факторов, влияющих на понимание текста в процессе чтения и аудирования, можно выделить некоторые специфические характеристики доступности иноязычного учебного текста3 и вытекающие из них методические требования к нему в зависимости от назначения: для чтения или для аудирования.

Доступность иноязычного учебного текста определяется как результат анализа трёх его уровней: содержательно-смыслового, структурно-смыслового и языкового, с этими уровнями соотносятся и требования к текстам для чтения/аудирования.

Требования к *содержательно-смысловому уровню* иноязычного учебного текста практически идентичны для чтения и аудирования: текст должен быть интересным, информативным и релевантным для учащихся, соответствовать их возрасту, интересам и уровню знаний. Кроме того, он должен соответствовать конкретному типу речи (описание, повествование, рассуждение). Стоит, однако, отметить, что для аудирования предпочтительнее выбирать тексты повествовательного характера с четкой сюжетной линией, содержательно-фактуальным типом информации и минимальной степенью абстрактности. Это положение особенно актуально для учащихся с уровнем владения иностранным языком А1 и А2.

Структурно-смысловой уровень доступности зависит от того, насколько чётко выражена общая мысль текста, как организована структура отношений основной идеи и второстепенных тезисов, которые её раскрывают. Понимание текста во многом обусловлено такими факторами, как формулирование заголовка, способ выражения основной идеи и её локализация в тексте, мера удалённости семантически соотносимых отрезков текста, наличие в тексте сравнения и т. д. Кроме того, значение имеют все параметры связности: схема смысловой связности (цепная, параллельная, лучевая), формально-структурный вид связи (референция, субституция, конъюнкция) и т. д.

Параметры этого уровня доступности особенно актуальны для учебных аудиотекстов, которые должны иметь четкую логическую структуру, линейную смысловую последовательность, прозрачные синтаксические связи между предложениями и смысловые переходы между фразами, поддерживаемые вводными словами, паузами и интонацией. Важно так-

же помнить, что эффективность понимания повышается, если ключевая информация звучит в начале текста, а семантически соотносимые фразы и предложения находятся недалеко друг от друга и связаны цепной или параллельной смысловой связью. Существенную роль при аудировании текста играют знакомые студентам «маячки»: этикетные формы, речевые клише — клишированнные коммуникативные блоки, вводные слова, ритуальные фразы и реплики-реакции.

Языковой уровень доступности текста определяется четырьмя большими группами: лексический состав текста, грамматические признаки, синтаксическая структура и стилистические особенности текста.

При очевидном требовании соответствия любого учебного текста языковому уровню учащихся, следует иметь в виду, что доступность текста для чтения всегда выше, тогда как в тексте для аудирования количество новой лексики, длина и трансформационная сложность предложений должны отслеживаться внимательнее и строго соотноситься с видом аудирования: детальным, ознакомительным или выяснительным. Кроме того, говоря о словарном составе текста, важно отметить сложность для понимания переносных значений слов, особенно глаголов движения, а также нужно иметь в виду, что дублирующие языковые средства (синонимы, антонимы, определения, пояснения) создают дополнительный резерв времени для вероятностного прогнозирования: чем их больше, тем легче понять содержание текста. Что касается синтаксиса иноязычного аудиотекста, то доступнее для понимания изъяснительные и обстоятельственные придаточные, тогда как определительные предложения, причастные и деепричастные обороты, наоборот, вызывают трудности.

Говоря о *заданиях к текстам для чтения и аудирования*, следует прежде всего сказать, что они должны поддерживать психологические механизмы, лежащие в основе этих видов речевой деятельности, а не вступать с ними в противоречие.

Поскольку чтение во многом основано на механизме языковой догадки, анализе морфологической и синтаксической структуры слова и предложения, то и работа с ним должна быть нацелена на как можно более полное их понимание. При этом задания должны строиться на материале именно данного конкретного текста и включать морфологический разбор слов, анализ, трансформацию (компрессию и развёртывание) синтаксической структуры предложений, переформулирование фраз и т. д. При работе с текстами для чтения лучше формулировать открытые вопросы, давать задания на уточнение конкретных деталей или фактов, а также ставить вопросы, требующие анализа логико-смысловой структуры текста, определения причинно-следственных связей, сравнения и противопоставления идей или выявления подтекста. В качестве метакогнитивной стратегии можно предло-

жить учащимся групповую работу: составить план, выделить главные тезисы и аргументы текста.

В отличие от чтения для аудирования характерно восприятие текста крупными блоками, выделение и распознавание опорных слов, на основе которых выстраиваются смысловые ряды и формулируется главная мысль высказывания, поэтому важно учить студентов вычленять ключевые слова и показывать их функционирование не только на одном тексте, но и на его инвариантах, т. е. представлять и отрабатывать лексическое ядро в кластерах тематически связанных текстов, а также, работая с содержанием текста, опираться не столько на языковую догадку, сколько на смысловое прогнозирование. В этой связи с текстами для аудирования эффективнее работают задания на заполнение пропусков, множественный выбор, «верно/неверно», вопросы на проверку ключевой информации и последовательности событий. После прослушивания студентам лучше давать задания на выстраивание тезисов в порядке их следования, предлагать задать друг другу вопросы для уточнения информации, выдвинуть свою версию услышанного и дать свою интерпретацию содержания текста.

Подводя итог всему сказанному выше, важно подчеркнуть, что мы постарались сосредоточиться именно на специфике текстов для чтения и аудирования, поэтому не касались их заведомо общих характеристик. Однако анализ этой специфики еще раз доказал, что оптимальный подход к обучению включает комбинирование заданий на чтение и аудирование, с тем чтобы обеспечить развитие различных навыков и методически грамотно задействовать всё разнообразие стратегий обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

[2] *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. С. 84.

[3] *Титкова С. И.* Доступность как базовая характеристика иноязычного учебного текста (из опыта обучения китайских магистрантов) // Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе: сб. статей конференции. М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2016. С. 57–60.

Titkova, S. I.

Lomonosov Moscow State University, Russia

TEXT AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF READING AND LISTENING SKILLS: COMPARATIVE ANALYSIS

The author argues that text-centricity of teaching foreign languages involves a variety of work with the educational text, and also requires an understanding of the psychological mechanisms underlying each type of speech activity, and, as a result, competent strategies of their development. The article is devoted to the comparative analysis of reading and listening, the justification of the choice of tasks for teaching these speech activity types and, in this regard, the requirements for the texts.

Keywords: psychological mechanisms of speech activity; reading; listening.

Торрезин Линда

Падуанский университет, Италия;

Вильнюсский университет, Литва

linda.torresin@unipd.it; linda.torresin@flf.vu.lt

О НОВОЙ ПАРАДИГМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Цель статьи — предложить парадигму межкультурного образования в области преподавания русского языка как иностранного, разработанную для университетского контекста. Эта парадигма основана на теоретической модели межкультурного образования, предусматривающей обновленную концепцию русской культуры и идентичности, и содержит практические межкультурные приемы, применимые в повседневном преподавании. Данная парадигма поможет исследователям и педагогам переосмыслить межкультурное образование, совершенствуя межкультурные подходы в РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; межкультурное образование; межкультурная дидактика; университет.

Введение. Исследования по межкультурному образованию (МО) в области русского языка как иностранного (РКИ) высокоразвиты[1], но несовершенны в своей интерпретации понятия культуры и, следовательно, межкультурных процессов[2], с одной стороны, а с другой, в отличие от более общей межкультурной педагогики[3], пока не предлагают — за редкими исключениями[4] — гибких и обобщающих практических межкультурных приемов, которые в рамках школьного/вузовского образования могут быть адаптированы к различным ситуациям. Отсюда вытекает необходимость изменить существующие модели и разработать теорию и практику МО, основанную на новых предположениях.

Цель данной работы — предложить новую парадигму МО в РКИ с акцентом на университетский контекст. После определения понятия МО, его краткой истории, контекстуализации и обзора литературы предлагается новая парадигма МО для университетского контекста в области РКИ, состоящая из теоретической модели МО и разработки практических приемов межкультурного характера.

Новизна работы заключается в предложении новой парадигмы МО, применимой в университетском контексте в области РКИ.

Актуальность работы обусловлена тем, что предложенная парадигма МО может способствовать переосмыслению МО в РКИ, таким образом улучшая понимание, внедрение и оптимизацию межкультурных подходов.

Работа выполнена в Вильнюсском университете при финансовой поддержке Падуанского университета, MSCA Seal of Excellence@Unipd проект «RETEACH» (TORR_MSCASOE21_01).

Межкультурное образование в РКИ. В РКИ тема МО стала объектом изучения с начала 2000-х годов после публикации работ Д. Б. Гудкова и С. Г. Тер-Минасовой о межкультурной коммуникации[5]. Российские ученые обычно выделяют в МО два основных компонента: «межкультурную коммуникацию» и «межкультурную коммуникативную компетенцию»[6].

Межкультурную коммуникацию принято рассматривать как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих *к разным национальным культурам*» (выделено нами. — *Л. Т.*)[7]. Здесь, по причинам, которые будут объяснены позже, мы будем понимать межкультурную коммуникацию несколько иначе — как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих *к разным культурам*» (выделено нами. — *Л. Т.*).

Предпосылкой и одновременно гарантией осуществления межкультурной коммуникации является межкультурная коммуникативная компетенция (также известная как «межкультурная компетенция»), которая определяется как «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры»[8].

За некоторыми исключениями в исследованиях по РКИ всё еще не хватает критического осмысления концепции МО и ее слабых сторон[9], однако в исследованиях последнего времени авторы начинают подчеркивать проблематичность внедрения межкультурного подхода в университетском контексте, учитывая неоднозначные теоретические трактовки МО в РКИ и стереотипное изображение русской культуры в учебниках по РКИ[10]. На этом фоне и строится настоящее исследование, цель которого — предложить новую парадигму МО в РКИ для университетского контекста, свободную от недостатков, выявленных учеными.

Новая парадигма университетского МО в РКИ. Теоретическая модель МО. Предлагаемая парадигма университетского МО в РКИ построена на следующих теоретических предпосылках.

1. Преподавание РКИ предполагает развитие межкультурной коммуникации и межкультурной коммуникативной компетенции в транснациональном (не только национальном) смысле, включая в понятие «русская культура», помимо «русского» этнического компонента, также и «русскоязычный» компонент[11].
2. Преподавание РКИ предполагает предоставление учащимся возможности и средств для глубокого понимания и осознания сложности и многогранности целевой и собственной культур, вне стереотипов типа «русская душа»[12].
3. Преподавание РКИ предполагает поощрение активной позиции взаимодействия и обмена (а не только пассивной позиции толерантности) между культурами[13].

Эта парадигма преодолевает указанные недостатки МО в РКИ благодаря двум основным преимуществам. С одной стороны, студент видит и целевую, и собственную культуру более объективно, учась воспринимать всю их сложность и многогранность. С другой же стороны, студент становится активным действующим лицом своего собственного МО и,

в общем, своего собственного обучения РКИ. Ниже мы рассмотрим, как эти теоретические положения могут быть применены в повседневной практике преподавания РКИ в вузе.

Педагогические приемы. Парадигма МО, которую мы представили, может быть воплощена в повседневной практике преподавания РКИ в вузе благодаря двум типам инструментов, которые должны использоваться в тандеме.

1. Инструменты, позволяющие учащимся осознать сложность и многогранность русской и русскоязычной культур.
2. Инструменты, позволяющие учащимся осознать сложность и многогранность своей исходной культурной идентичности.

Первый тип инструментов включает в себя различные виды деятельности и материалы, которые помогают проблематизировать русскую и русскоязычную культуры. К ним относятся:

1. **Аутентичные материалы для развития критического мышления.** Эти материалы (особенно аудиовизуальные) могут быть чрезвычайно полезны для МО, поскольку содержат реальные примеры использования русского языка в повседневных контекстах. Еще один способ понять многогранность современного российского мира и изучить множество точек зрения — совместное знакомство учащихся с русской и русскоязычной литературой. Здесь следует обратить внимание на сходства, взаимодействие, различия и социально-политический контекст произведений. Также можно обращаться к материалам, отражающим стереотипы, если тщательно анализировать такие стереотипы в их генеалогии. Например, миф о «русской душе» может трактоваться как стратегия культурной саморепрезентации, которую применяли русские интеллектуалы в противостоянии с воспринимаемой инаковостью, представляемой «Западом»[14].

2. Учебные поездки за границу и межуниверситетские проекты. Это хорошая возможность для сотрудничества и обмена с другими университетами, позволяющая учащимся решать проблемы МО на практическом уровне. Например, учебные поездки за границу в русскоязычные страны дают студентам уникальный доступ к лекциям, встречам и другому опыту, который невозможно предложить в рамках учебной программы. С другой стороны, межуниверситетские проекты, предусматривающие виртуальный обмен между студентами, способны объединять учащихся разного происхождения и из разных мест, позволяя им общаться, сотрудничать и делиться идеями, целями и результатами.

3. Личный дневник межкультурных встреч. Преподаватели просят студентов вести бумажный или электронный дневник своих межкультурных встреч с русскими и русскоязычными людьми и четко фиксировать, как эти встречи обогатили, изменили или перестроили их прежние представления о русских и русскоязычных людях или культурных проявлениях, а также — как это повлияло на их способ общения с эти-

ми людьми. В то же время этот инструмент может быть плодотворно использован и для осознания сложности и многогранности их собственной начальной культурной идентичности. Поэтому, как и в случае с предыдущими инструментами, его следует использовать в тандеме и в функциональной связке со вторым типом инструментов, то есть с ролевыми играми и культурной автобиографией.

4. Ролевые игры. Опираясь на межкультурное и критическое понимание сложности и многогранности культуры, полученное с помощью предыдущих инструментов, ролевые игры предназначены для изучения богатства собственной культурной идентичности учащихся. Суть заключается в моделировании реального жизненного опыта путем вовлечения учащихся в процессы решения проблем и принятия решений, которые имеют отношение к МО. Ролевые игры должны быть разработаны таким образом, чтобы способствовать достижению иных результатов, чем те, которые при стереотипном или монокультурном понимании будут однотипными или однозначными (например, при обсуждении таких вопросов, как еда или мода). Учащимся также следует предложить глубже изучить другую близкую им культуру/субкультуру (например, этническую культуру для участников второго поколения) и найти уровни сложности[15]. Перед началом ролевой игры преподаватели должны предоставить соответствующую контекстуальную и справочную информацию и распределить роли для каждого участника, чтобы учащиеся могли смоделировать взаимодействие. По окончании занятия следует провести тщательное подведение итогов, чтобы учащиеся осмыслили всё произошедшее.

5. Культурная автобиография. Преподаватели просят учащихся проанализировать свой собственный биографический культурный путь. По сути, это самоанализ и личное повествование, письменное или устное (например, с помощью видео и самопрезентации), как о своем прошлом, так и о встречах с русскими и русскоязычными людьми и культурами. Этот инструмент работает в тандеме с вышеупомянутым «личным дневником межкультурных встреч». Критическое осмысление студентами своей жизни с акцентом на то, как межкультурные встречи могли изменить их, может помочь осознать, как культурные проблемы развиваются в результате взаимодействия и взаимовлияния.

В конечном счете эта новая парадигма МО для университетского контекста в РКИ, основанная на транснациональном представлении о культуре, восприятии сложности и многогранности понятия культуры и осознании важности активного обмена между культурами, может привести посредством вышеописанных практических межкультурных приемов к улучшению понимания МО и, следовательно, его применения на практике.

Заключение. Мы разработали новую парадигму университетского МО в рамках критически переработанной концепции русской культуры

и идентичности в области РКИ. Надеемся, что предложенная парадигма внесет свой вклад в переосмысление МО — как применительно к анализируемому здесь вузовскому контексту, так и в более общем плане, способствуя совершенствованию межкультурных теорий и практик в РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См., напр., *Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Лысакова И. П. и др.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 182 с.; *Петрикова А., Куприна Т., Галло Я.* Основы межкультурной дидактики. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 376 с.; *Тарчимаева Л. Ц.* Педагогическая стратегия межкультурного образования в условиях обучения русскому языку за рубежом // Педагогический ИМИДЖ. 2017. № 4. С. 111–119; *Antonova N., Arsenyeva I.* Intercultural communication in teaching Russian as a foreign language to Chinese and Vietnamese students // ICERI2019 Proceedings. 2019. P. 11558–11564; *Nemtchinova E.* Developing intercultural competence in a Russian language class // The art of teaching Russian / ed. by E. Dengub, I. Dubinina, J. Merrill. Washington (DC): Georgetown University Press, 2020. P. 333–358; *Бердичевский А. Л., Гиниатуллин И. А., Тарева Е. Г.* Методика межкультурного иноязычного образования в вузе. Учебное пособие. М.: Флинта, 2020. 368 с.; *Бердичевский А. Л.* Содержание межкультурного иноязычного образования в вузе // Русский язык за рубежом. 2021. № 3. С. 4–11; *Амелина И. О.* Организация межкультурного диалога в рамках смешанного обучения русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 2022. № 4. С. 33–40.

[2] Об этом подробнее см.: *Torresin L.* La «competenza comunicativa interculturale» nell'insegnamento del russo come LS (RKI). Teorie e pratiche didattiche, problemi e criticità // Scuola e Lingue Moderne. 2022. № 1–3. P. 22–28.

[3] См., напр.: *Садохин А. П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. Учебное пособие. М.: КИОРУС, 2014. 254 с.; *Гузикова М. О., Фофанова П. Ю.* Основы теории межкультурной коммуникации. М.: Флинта: Изд-во Уральского федерального университета, 2017. 140 с.

[4] См., напр., *Nemtchinova E.* Op. cit.

[5] *Гудков Д. Б.* Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М.: Изд-во МГУ, 2000. 118 с.; *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.

[6] См. *Torresin L.* Op. cit. P. 24.

[7] *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Изд-во МГУ, 1973. С. 36.

[8] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 134.

[9] Об этом подробнее см.: *Torresin L.* Op. cit.; *Torresin L.* L'insegnamento interculturale del russo come lingua straniera: problemi vecchi e nuovi // Studi di glottodidattica. 2023. № 8. P. 31–43.

[10] Ibid.

[11] См.: *Торрезин Л.* Вузовское преподавание русской литературы на уроках РКИ в межкультурной перспективе // Россия и мир: транснациональные коммуникации и взаимопроникновение культур: сб. статей международной междисциплинарной научной конференции (МГПУ, Москва, 22 апреля 2022 г.) / под ред. Р. А. Огородниковой и А. А. Емельяновой. М.: Книгодел, 2022. С. 360–362; *Torresin L.* What a modern intercultural-based RFL textbook should look like // Прилози проучавању језика. 2022. № 53. P. 274–276, 280–281, 283–284.

[12] См.: *Торрезин Л.* «Русская душа» в преподавании РКИ: критический анализ стереотипных дискурсов в современной дидактической практике // Језици и културе у времену и простору / ур. С. Гудурић, Ј. Дражић и М. Стефановић. 2022. № 10. Нови Сад: Филозоф-

ски факултет. С. 451–461; *Torresin L.* The Dark Sides of an Intercultural-Based Teaching of RFL: A Critical Approach // Annali di Ca' Foscari: Serie Occidentale. 2023. № 57. P. 153–176.

[13] См.: Ibid.

[14] См.: *Williams R. C.* The Russian Soul: A Study in European Thought and Non-European Nationalism // Journal of the History of Ideas. 1970. № 31. P. 573–588.

[15] Практический пример может быть таким: американка итальянского происхождения утверждает, что ее «итальянскость» выражается в любви к пицце. Однако то, что она считает типичным итальянским блюдом (т. е., очень приправленная пицца), на самом деле является американским изобретением, которое попало в Италию (знаменитый «эффект пиццы», см.: *Bharati A.* The Hindu Renaissance and its apologetic patterns // The Journal of Asian Studies. 1970. № 29. P. 273). Более того, она, вероятно, будет есть пиццу, делясь кусочками с другими, а это не то, как обычно едят пиццу в Италии.

Torresin, L.

University of Padova, Italy; Vilnius University, Lithuania

ON A NEW PARADIGM OF UNIVERSITY INTERCULTURAL EDUCATION IN THE FIELD OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The purpose of the article is to propose an intercultural education (IE) paradigm in the teaching of Russian as a foreign language (RFL) developed for the university context. This paradigm is based on a theoretical model of IE that includes an updated concept of Russian culture and identity and involves practical intercultural techniques to be applied in everyday teaching. This paradigm will help scholars and educators rethink IE by improving intercultural approaches in RFL teaching.

Keywords: Russian as a foreign language; intercultural education; intercultural didactics; university.

Тошбаева Матлуба Тохировна

Школа № 56 г. Наманган, Узбекистан

tmatluba3180@gmail.com

Юсупов Муратбек Рахимович

Наманганский государственный университет, Узбекистан

yumurat65@mail.ru

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА)

В статье говорится о некоторых трудностях в преподавании русского языка в школах с русским языком обучения Узбекистана, даются рекомендации по повышению эффективности работы учителей-русистов; приводятся конкретные методы и приёмы для решения обозначенных проблем.

Ключевые слова: языковой барьер; развитие речи; ролевые игры.

Развитие речи в начальных классах — очень важный этап в обучении младших школьников, так как у них формируется правильное произношение и написание слов в предложениях. А это уже готовит их к самостоятельным видам работы, таким как сочинение и изложение. С развитием речи у детей развивается и мышление, расширяется кругозор. Ребёнок учится красивому и культурному выражению своих мыслей, эмоций и ощущений. Развитие речи помогает детям выражать негативные эмоции в словах, соблюдая этикет и литературные нормы. А значит, воспитывает в нём хорошие качества человека. Известно, что часто к нецензурной лексике человек прибегает из-за не хватки словарного запаса.

Я работаю учительницей русского языка во втором классе в школе с русским языком обучения первый год. Работая с детьми, столкнулась с такой проблемой, как языковой барьер: 80% моих учеников не владели русским языком. Наши учебники разработаны для детей, для которых русский язык родной. По этой причине мне приходится обучать русскому языку как иностранному и в то же время как родному. Это отнимает много времени и не даёт мне проводить урок так, как я его планировала. Языковой барьер создаёт трудности при объяснении новой темы учащимся, при использовании раздаточного материала и в работе с детьми над произведениями писателей и поэтов. Новые темы усваивают только 15–20% моих учеников. Остальным детям языковой барьер мешает получать знания на должном уровне, и ученики теряют интерес к учёбе, соответственно, понижается качество обучения. Это влияет и на полноценное обучение в старших классах.

«Сама жизнь сегодня выдвигает задачи: совершенствовать изучение иностранных языков, в частности русского языка как иностранного, осо-

бенно в отсутствие языковой среды», — пишет М. П. Чеснокова[1]. Мои ученики не владеют русским языком, но хотят знать его в совершенстве. И я, как педагог, поддерживаю их желания. Для решения этой проблемы, дополнительно занимаюсь со слабоуспевающими учениками и помогаю им набрать начальный словарный запас, который они могут увеличивать и обогащать при переходе из класса в класс. Делая основной акцент на говорение, стараюсь разговорить ребёнка. Как справедливо отмечает М. Р. Юсупов, «Владение грамматикой изучаемого языка, недостаточно способствует овладению коммуникативными навыками. При обучении же языку главной целью является формирование коммуникативных навыков, где-то даже в ущерб нормам изучаемого языка (во всяком случае, на начальном этапе)»[2]. Не нагружая учащихся семантически сложной лексикой, я показываю простоту и доступность русского языка на начальном этапе изучения. Применяю метод полного погружения в изучаемый язык: при семантизации новой лексики применяю все доступные приёмы, кроме перевода, занятия проходят только на русском языке. Новые темы объясняю, используя наглядности или движения, задавая наводящие вопросы. Учащиеся и сами стараются понять меня.

Мы выучили часто употребляемые группы слов такие, как фрукты и овощи, продукты и посуда, одежда, бытовая техника и мебель, домашние и дикие животные, органы человека, члены семьи и профессии, дни недели и времена года, природные явления[3].

Чтобы дети легко и быстро запоминали новые слова и с интересом изучали русский язык, я провожу занятия в игровой форме. Ведь игра — естественное желание ребёнка, она повышает активность и внимание учеников.

Вот пример одного из моих занятий. Урок я начинаю с мотивации детей к позитивному отношению друг к другу и созданию хорошей учебной атмосферы в классе. Дети повторяют за мной слова и движения.

Доброе утро!
Улыбнись скорее!
И тогда весь день
Будет веселее.
Мы погладим носик,
Мы погладим щёчки.
Будем мы красивыми,
Как в саду цветочки.
Разотрем ладошки
Сильнее, сильнее!
А потом похлопаем
Дружнее, дружнее!
Ушки мы теперь потрём
И здоровье сбережём.
Улыбнёмся снова,
Будем все здоровы![4]

Такие стишки улучшают настроение и учат правильному произношение, пополняют словарный запас. На каждом занятии я уделяю 10–15

минут повторению пройденного материала в виде опроса: дети задают друг другу вопросы и отвечают на них, учатся общению.

Для повторения выученных слов, использую игру «Шаг вперёд, шаг назад». Трое учеников становятся в ряд на расстоянии в несколько шагов от меня; я показываю картинки с изображениями предметов, а ученики поочерёдно их называют. Ученик, который правильно назвал предмет, делает один шаг вперёд. Ученик, который назвал неправильно, делает один шаг назад. Побеждает тот, кто первым дойдёт до финиша, то есть до меня.

При изучении новых слов чаще использую игры «Паук» или «Летучая мышь».

> **Игра «Паук».** Я прикрепляю картинки, изображающие предметы, на новые слова, расположенные вокруг картинки с изображением паука. На паука я прикрепляю одну из картинок (картинка с пауком должна быть больше картинок с предметами). Я указываю на картинки, а дети называют предметы. Когда показываю на картинку на пауке, дети закрывают рот руками и стараются не произносить этого слова. Тот, кто случайно назвал слово на пауке, выбывает из игры. Меняя картинки на пауке, я даю возможность детям повторять слова снова и снова. Так дети легко и непринуждённо их запоминают.
>
> **Игра «Летучая мышь».** Здесь я показываю и меняю картинки руками. Дети называют предметы. И тут я внезапно показываю картинку с летучей мышью, которая находится среди других картинок. При виде летучей мыши дети пригибаются к партам и прикрывают головы руками, имитируя страх. Затем я продолжаю показывать картинки, а дети называть предметы на них, пока опять не появиться летучая мышь. Запоминание происходит на эмоциональном уровне.

В конце игры дети дают характеристику каждому предмету, называя размер, цвет и свойства предмета. Например:

> *Лимон какой? Лимон кислый, жёлтый, маленький. Арбуз какой? Арбуз красный, сладкий, большой. Снег какой? Снег белый и холодный.*

Дети учатся объединять слова в словосочетания. Я не объясняю на занятиях род существительных и прилагательных, полагаясь на запоминание при слушании и говорении.

Для закрепления новых слов и развития речи, я использую ролевые игры. Например, изучая тему «Фрукты и овощи», мы с детьми разыгрываем ситуацию «В магазине», где дети учатся говорить от имени продавца или покупателя. Уже на следующем занятии занимаемся постановкой русских народных сказок «Репка» и «Колобок», где дети, повторяя простые выражения и движения, развивают свою речь.

В теме «Моя семья» учащиеся рассказывают про свою семью, о роде деятельности и увлечениях членов семьи. Например:

> *Меня зовут Нурмухаммад, мне 8 лет. Я учусь во втором классе. У нас большая семья: папа, мама, бабушка и дедушка, брат, сестра и я. Маму зовут Мунира, ей 32 года. Она воспитательница в детском саду. Папу зовут Отабек. Ему 40 лет. Он строитель. Он строит дома…*

К ролевым играм и постановкам сказок мы периодически возвращаемся, чтобы дети не забывали разговорную речь и закреплялся результат.

На дополнительных занятиях мы учились правильно списывать тексты с доски или книги и отвечать на вопросы, правильному переносу слов в предложении. Такая работа требует индивидуального подхода, колоссальных моральных и физических усилий, с каждым учеником приходилось сидеть рядом и следить за его работой. После нескольких таких занятий ученики уже самостоятельно могут выполнять задания.

Уже через месяц каждодневных занятий наш совместный труд стал приносить свои плоды. У детей появился начальный словарный запас, который они уже могли использовать в рассказе по серии картинок или при пересказе маленьких несложных текстов. И хотя теперь мне предстоит объяснять слабоуспевающим ученикам грамматику родного языка заново, я уверена: у них не будет трудностей с пониманием.

Для повышения качества обучения русскому языку в Узбекистане, на наш взгляд, эффективно было бы включать подобные темы в учебники первого класса для преодоления языкового барьера. Например, в начальный и основной этап букваря, в учебники музыки, рисования и естественной науки. Это повысило бы качество образования и улучшило работу учителей начальных русскоязычных классов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Чеснокова М. П.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: МАДИ, 2015. С. 3.

[2] *Юсупов М. Р.* О трудностях перехода на новые методы в преподавании русского языка в вузах и общеобразовательных школах Узбекистана // Science and Education. 2022. Vol. 3. N 5. P. 1590–1594.

[3] *Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Русский язык для дошкольников. Учебно-методическое пособие для двуязычного детского сада. СПб.: Златоуст, 2006. 320 с.

[4] Музыкальное развитие детей [Электронный ресурс] // ВКонтакте. — URL: https://m.vk.com/wall-37891310_1605 (дата обращения: 25.04.2023).

Toshbaeva, M. T.

School No. 56 (Namangan), Uzbekistan

Yusupov, M. R.

Namangan State University, Uzbekistan

METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING RUSSIAN IN ELEMENTARY SCHOOL (FROM THE PERSONAL EXPERIENCE OF A BEGINNER TEACHER)

The article talks about some difficulties in teaching Russian in schools with the Russian language of instruction in Uzbekistan, gives recommendations on improving the effectiveness of teachers of Russian; provides specific methods and techniques to solve the identified problems.

Keywords: language barrier; speech development; role-playing games.

Трегубова Лидия Семеновна

Московский городской педагогический университет, Россия

tregubova.l@mail.ru

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматривается проблема межкультурной коммуникации учащихся в процессе языкового образования в условиях поликультурной среды. Отмечается важность формирования у обучающихся представления о многообразии культур, необходимость приобщения учащихся к культурному наследию разных народов, а также к системе культурных ценностей. В статье содержатся рекомендации по организации межкультурной коммуникации на уроках русского языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; поликультурная среда; языковое образование; культурные ценности.

Ключевым вызовом современного мира является процесс глобализации. Основная характеристика данного процесса — неоднородность этнического состава, которая приводит к активному взаимодействию между представителями различных культур. Следствием такого взаимодействия является межкультурная коммуникация, в процессе которой происходит знакомство участников коммуникации с особенностями культуры разных стран, с системой ценностей и нормами поведения, характерными для разных народов.

В трудах Б. С. Ерасова определены следующие подходы к решению проблемы межкультурной коммуникации: основной задачей межкультурной коммуникации является достижение практического результата, который предполагает успешную адаптацию представителей разных культур в условиях полиэтнической среды. Кроме того, Б. С. Ерасов высказывает мысль о необходимости проведения специальной работы, направленной на совершенствование качества общения между представителями разных культур, формирование позитивного отношения к особенностям культуры других народов, взаимопонимание между участниками коммуникации. При этом ученый отмечает важность сохранения самобытности каждой культуры и культурной идентичности[1].

Процессы, которые происходят в современном обществе, находят отражение и в системе образования. В образовательной политике Российской Федерации особое внимание уделяется вопросам создания единого поликультурного социального и образовательного пространства, использования потенциала образования для консолидации многонационального состава обучающихся. Особую актуальность приобретают также вопросы, связанные с использованием на разных ступенях обучения таких подходов, которые будут оказывать положительное влияние

на формирование культурной идентичности обучающихся, на их адаптацию в поликультурной среде и обеспечат социальную и психологическую комфортность их межкультурного взаимодействия.

В условиях поликультурной среды особую значимость имеет языковое образование учащихся, поскольку язык выступает главным средством постижения специальных знаний, познания культуры разных народов, а также средством межкультурной коммуникации. В связи с этим одной из важных задач уроков русского языка является формирование у обучающихся представления о многообразии культур и культурном наследии русского народа и других народов, полноценное приобщение учащихся к системе культурных ценностей. С этой целью в процессе языкового образования обучающихся в условиях полиэтнической среды необходимо создавать методические и педагогические условия для интеграции и взаимообогащения культур разных народов и развития этнической толерантности[2].

Одной из важных ценностей культуры народа является язык. В процессе межкультурной коммуникации учащиеся — носители разных языков познают богатство и разнообразие русского языка. Особое внимание необходимо уделять обогащению словаря учащихся-инофонов. Ученые-методисты отмечают, что специальная работа, направленная на развитие лексических умений обучающихся, является важным условием совершенствования их речевой деятельности, а также развития личности в целом[3]. При этом работа над словом как единицей речи должна осуществляться во взаимосвязи с развитием познавательной активности обучающихся, на основе обогащения их общекультурных знаний и опыта общения.

В процессе межкультурной коммуникации важно приобщать учащихся — носителей разных языков к культурному наследию разных народов, в частности, к произведениям фольклора. С этой целью на уроках русского языка используются упражнения, которые содержат сведения о былинных богатырях, народные песни, пословицы. Следует отметить, что языковой материал такого характера позволяет провести параллели между героями эпоса и былин разных народов, между пословицами, которые представлены в разных языках, что, безусловно, оказывает положительное влияние на организацию диалога культур в условиях полиэтнической среды. Приведем пример дидактического материала, который можно использовать с этой целью на уроках русского языка:

> *Славные богатыри земли русской Добрыня Никитич, Микула Селянинович, Илья Мупромец, Алеша Попович защищали Русь от врагов. Об их подвигах складывали былины и песни.*
>
> *Одним из героев эпоса тюркских народов (казахов, узбеков, башкир, татар и др.) является Алпамы́с — батыр (герой-богатырь). Он родился в семье кочевников-скотоводов. Герой наделен необычайной силой и магической неуязвимостью.*

В далекие времена, когда на чувашской земле еще не было людей, а только шумели дремучие непроходимые леса, с южных Арамазейских гор спустился на землю Улып-Великан. Он был послан богом, чтобы творить на земле добро. Улып был огромного роста. Он без труда мог перешагнуть реку. Высокие сосны были ему по пояс. Великан обладал богатырской силой.

К культурным ценностям относятся и уникальные архитектурные сооружения, произведения изобразительного искусства. Для организации межкультурного взаимодействия в процессе языкового образования учащихся в условиях поликультурной среды целесообразно предлагать задания, предполагающие ознакомление с историей возникновения некоторых городов России и стран ближнего зарубежья, с их достопримечательностями, а также с произведениями изобразительного искусства, которые принадлежат русским и зарубежным художникам. Например:

Как получил свое имя город? Река Томь дала имя городу Томску. Город Владимир назван по имени основателя городя князя Владимира Красное Солнышко. Город Гороховец во Владимирской области получил название потому, что в этой местности были огромные посевы гороха.

Игорь Эммануилович Грабарь — известный русский пейзажист. Одним из ярких полотен художника является картина «Февральская лазурь». На картине изображается удивительная красота зимнего леса.

Важную роль в формировании личности ребенка играют семейные ценности. Именно в семье происходит осознание таких духовно-нравственных ценностей, как любовь к родным и близким людям, уважение по отношению к родителям, взаимопомощь, забота о младших и старших, ответственность за другого человека и другие. Через внутрисемейное общение ребенок усваивает принятые в данном обществе нормы и формы поведения. С этой целью в условиях полиэтнической среды в процессе межкультурной коммуникации на уроках русского языка в качестве дидактического материала используются тексты о семье. Учащимся предлагается прочитать текст. После этого проводится специальная работа, направленная на осмысление учащимися-инофонами содержания прочитанного. С этой целью тексты сопровождаются вопросами, которые помогают обучающимся понять авторский замысел, способствуют формированию умения высказывать свое мнение, обосновывать собственную точку зрения. При этом один из вопросов формулируется с учетом непосредственного жизненного и речевого опыта школьников. При ответе на предложенные вопросы происходит активизация словаря учащихся, плохо владеющих русским языком, развитие синтаксического строя их речи. Приведем пример такого задания.

Задание 1. Поговорим о бабушках.

Прочитайте текст.

Казалось бы — простое слово ***бабушка****!*
Но как оно особенно звучит!
В нём — лучик солнца и гора оладушек,
В нём сказка детства ласково журчит!

В нём — чуткое внимание и нежность,
Улыбки свет, тепло любимых рук!
Бегут года, но всё же, как и прежде,
Ты, ***бабушка****, мой самый верный друг!* (Т. Бокова)

Что значит для автора стихотворения слово *бабушка*? Как вы думаете, почему бабушка может быть самым верным другом? Как звучит слово бабушка на твоем родном языке? Расскажите, есть ли сходство в звучании этого слова в разных языках.

Семейные ценности находят отражение и в пословицах разных народов, которые также целесообразно использовать в качестве языкового материала на уроках русского языка с целью организации межкультурной коммуникации. Так, для обогащения знаний учащихся пословицами о семье, которые представлены в культуре разных народов, предлагается следующее задание.

Задание 2. Народная мудрость!

Прочитайте пословицы разных народов. Что общего в этих пословицах? Раскройте смысл каждой пословицы.

Семья — ключ к счастью. (Азербайджанская)
Семья на стариках держится. (Удмуртская)
Вся семья вместе, так и душа на месте. (Русская)
Семья без любви — дерево без корней. (Татарская)
В недружной семье счастья не бывает. (Чеченская)
В дружной семье и в холод тепло. (Русская)

Как вы думаете, какой должна быть семья? Как члены семьи должны относиться друг к другу? Подберите пословицы о семье, которые есть в ваших родных языках.

В процессе межкультурного общения у учащихся — представителей культур разных народов формируется также представление и об определенных семейных традициях, которые имеют место в культуре каждого народа. Традиции позволяют регулировать межличностные отношения в семье, способствуют передаче накопленного социокультурного опыта из поколения в поколение. К числу семейных традиций относится, например, соблюдение определенных заповедей, играющих важную роль в семейном воспитании. С этой целью предлагаются задания такого характера.

Задание 3. Заповеди семьи.

Как вы понимаете слово *заповедь*? Познакомьтесь с происхождением слова *заповедь*.

Тайна слова. Слово *заповедь* пришло в русский язык из общеславянского языка. Оно имело значение «распоряжение, приказ». В современном русском языке это слово употребляется в значении «строго обязательное правило поведения». Заповеди предостерегают нас от плохих поступков, учат правильно поступать по отношению к другим людям. Прочитайте семейные заповеди.

Любите свою семью и делайте ее лучше.
Уважайте своих родителей и заботьтесь о них.
Не огорчайте своих родных и близких людей.

Обсудите вместе с родителями, какие заповеди соблюдаются в вашей семье. Запишите эти заповеди на альбомном листе. Какая заповедь в культуре вашего народа является самой главной?

Эффективность межкультурной коммуникации во многом зависит от речевого поведения представителей разных культур. Важным аспектом межкультурного общения является знание принятых в данном социуме формул речевого этикета, которые характеризуют особенности речевого поведения человека: формул приветствия и прощания, формул выражения просьбы, благодарности, извинения и др. Задача педагога — помочь учащимся, плохо владеющим русским языком, понять, в каких коммуникативных ситуациях они употребляются, а также сформировать их умение употреблять разные формулы в собственных высказываниях в процессе общения.

Таким образом, в процессе межкультурной коммуникации на уроках русского языка в условиях поликультурной среды происходит формирование представления обучающихся о многообразии культур, приобщение к культурным ценностям разных народов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ерасов Б. С.* Социальная культурология. М.: Аспект Пресс, 2000. С 443–444.

[2] *Трегубова Л. С.* Использование современных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как неродному // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты: Материалы II международной научно-практической конференции / отв. ред. А. Г. Катаева, И. И. Воронцова. М.: РГГУ, 2017. С. 204–211.

[3] Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. М.: Юрайт, 2018. 255 с.

Tregubova, L. S.

Moscow City Pedagogical University, Russia

THE PROBLEM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

The article deals with the problem of intercultural communication of students in the process of language education in a multicultural environment. The author notes the importance of forming students' ideas about the diversity of cultures, points out the need to introduce students to the cultural heritage of different peoples, as well as to the system of cultural values. The article contains recommendations on the organization of intercultural communication in Russian language lessons.

Keywords: intercultural communication; multicultural environment; language education; cultural values.

Тубалова Инна Витальевна,
Чапля Вера Владимировна

Национальный исследовательский
Томский государственный университет, Россия

tina09@inbox.ru; chaplya_3@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБРАЗА РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА СТУДЕНТУ КИТАЙСКОГО ВУЗА, ИЗУЧАЮЩЕМУ РУССКИЙ ЯЗЫК: НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ, СОЗДАННЫХ И ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В КИТАЕ

Представлены принципы организации концепта «русский народ» в дискурсе учебников по русскому языку как иностранному, созданных и используемых в Китае. Выявлены дискурсивные факторы, определяющие указанные принципы. Установлено, что состав понятийных признаков концепта и их оценочная ориентация определяются характером национально ориентированной образовательной коммуникации, а внутренняя организация концепта реализуется в соответствии с особенностями дискурса учебника по иностранному языку.

Ключевые слова: концепт «русский народ»; дискурс учебника по РКИ.

Значимость формирования у студентов, изучающих иностранный язык, представлений о стране изучаемого языка входит в состав методических аксиом. При этом отбор и характер интерпретации информации, предъявляемой обучающимся, может варьироваться. В связи с этим содержание концептов, фиксирующих представления о стране изучаемого языка в учебниках по иностранному языку, представляет особый интерес. В современных исследованиях представлены результаты анализа образа России в учебниках по русскому языку как иностранному (РКИ), издаваемых за ее пределами, в первую очередь — в Европе (С. К. Милославская, Е. В. Дзюба и др.). Особо отметим, что также выявлены отдельные сведения о реализации образа России в учебниках по РКИ, изданных и используемых в Китае (Л. Е. Веснина, О. А. Зайцева, И. В. Кирилова, Е. В. Паустьян, Е. В. Победаш).

Цель данного исследования — выявить факторы формирования и принципы организации концепта *русский народ* в дискурсе учебников по русскому языку как иностранному, созданных и используемых в вузах Китая.

В данной работе для решения этой задачи мы воспользовались методологией дискурс-анализа как комплексной междисциплинарной методологией, включающей метод концептуального анализа с учетом

Работа выполнена при финансовой поддержке Программы развития ТГУ.

специфики дискурса. Особенности организации смысла в дискурсе определяются в рамках концепции дискурсивной картины мира[1]. В качестве единицы системной организации дискурсивно обусловленного содержания рассматривается концепт, под которым понимается «сложное и многоярусное ментальное образование, в состав которого помимо обыденно-понятийного содержания входят еще оценочные и релятивно-оценочные смыслы, показывающие отношение человека к познаваемому объекту»[2]. Реализация концепта в дискурсе определенного типа проявляется в отборе значимых для данного вида коммуникации понятийных признаков и их дискурсивно обусловленной оценочной интерпретации, способствующих реализации дискурсивной цели.

Эмпирическую базу исследования составили тексты 8 частей основного учебника, входящего в состав учебного комплекса «Восток»[3], где части 1–4 являются учебниками для освоения начального и базового уровней владения РКИ, а части 5–8 — продвинутого уровня. Данный учебный комплекс наиболее активно используется в вузах Китая при преподавании РКИ.

В связи с установкой на исследование концепта в его дискурсивно обусловленной интерпретации рассмотрим особенности дискурса, в рамках которого он реализуется; выделим дискурсивные факторы реализации исследуемого концепта.

Дискурс учебника по РКИ рассматривается как составляющая образовательного дискурса, под которым понимается коммуникативная деятельность с целью распространения (передачи) специальных знаний и практических компетенций (И. С. Артюхова, Е. В. Добренькова, Ю. С. Сарайкина и др.). Внутренняя организация образовательного дискурса определяется типом передаваемого знания и формой его передачи. В соответствии с этим он направлен на формирование (передачу) специальной компетенции — владения РКИ, осуществляемое при помощи учебника как особой формы опосредованной коммуникации между участниками образовательного процесса — его автором и обучающимся. Данный фактор определяет отбор понятийных признаков концепта и их ценностную ориентацию как совокупность знаний о народе, проживающем в стране изучаемого языка. При этом встроенность рассматриваемых учебников в образовательный дискурс Китая задает взгляд с позиции китайской культуры.

Для данного исследования также важно, что учебник, помимо функции транслировать знание, выполняет функцию организации образовательного процесса, структурируя учебную информацию и устанавливая последовательность ее освоения. Данный фактор организует понятийные и оценочные признаки исследуемого концепта в соответствии с учебной логикой, распределяя их по разным учебникам в соответствии с уровнем освоения русского языка и русской культуры.

Рассмотрим результаты влияния описанных дискурсивных факторов на принципы организации концепта *русский народ*, реализованного в исследуемых учебниках.

Фактор включенности дискурса учебника по РКИ в национально ориентированный образовательный дискурс определили выбор понятийных признаков описываемого концепта, фиксирующих информацию, которую студент китайского вуза, изучающий РКИ, должен знать о русском народе. Национальная специфика образовательного дискурса оказывает влияние на организацию понятийных признаков, частотно реализующихся в рамках прямого и косвенного противопоставления русских жителям Китая. Оценочно-интерпретационная составляющая концепта в целом отражает установки государственной политики Китая, реализованные в системе образования, а также цели любого массового образования в сфере обучения иностранным языкам — сформировать компетенции, способствующие успешной межкультурной коммуникации. В связи с этим общий вектор оценки в структуре концепта *русский народ* формируется как позитивно направленный.

Факторы, определяемые особенностями дискурса учебника по иностранным языкам, оказывают наиболее активное влияние на внутреннюю организацию исследуемого концепта.

Анализ показал, что в разных частях учебника, соответствующих разным уровням освоения русского языка, содержание и принципы его реализации различаются. Это различие определяется влиянием организующей функции учебника, устанавливающей соответствие между поуровневой логикой освоения языка и транслируемым содержанием. На начальном этапе изучения языка обучающемуся, в основном, предъявляется содержание национально-культурно нейтральное, например: *Какие моменты оказывают влияние на умение общаться?* (Ч. 3). На более поздних этапах изучения языка собственно информационное содержание учебника расширяется, создаются условия для его оценочной интерпретации, активнее вводится информация об изучаемой национальной культуре (в частности — о народе страны изучаемого языка).

В исследуемом материале принципы реализации концепта *русский народ* выраженно различаются в учебниках, представляющих части 1–5, и в учебниках, представляющих части 6–8 (обозначим их как учебники первой и второй группы), что не соответствует дифференциации зафиксированных в них уровней освоения РКИ (части 1–4 — начальный и базовый, части 5–8 — продвинутый). Именно начиная с части 6 кардинально расширяется и детализируется его понятийный компонент, а также усиливается его оценочная интерпретация. Это проявляется: 1) в составе и частотности употребления лексических средств реализации рассматриваемого концепта; 2) в количестве и составе признаков его

понятийного компонента; 3) в объеме и характере его интерпретационной оценочной составляющей.

В учебниках **первой группы** лексические маркеры реализации исследуемого концепта представлены в ограниченном количестве и включают лексемы *русский* — в функции прилагательного (*русский друг, русский преподаватель* и под.) и в функции существительного, *Россия* (*в России*), *российский* (*российская делегация*), а также — единично — номинации русских по месту их проживания (*москвич*).

Понятийный компонент концепта реализует два типа признаков.

1. Признаки дифференциации русского и китайского народов, представленные как оценочно нейтральные: — *Что ты делаешь? — Я смотрю футбол. — Кто играет? —* ***Наши и русские*** (учебный текст).
2. Признаки, фиксирующие специфику русских на фоне представителей человеческой культуры в целом, ценностная интерпретация которых проявляется косвенно: — *Как вам не стыдно?! Вы,* ***русский человек****, не читали величайшее национальное произведение! Как это может быть? — с убийственным спокойствием спросил профессор и стал ждать ответа* (из учебного текста «Экзамен», по В. М. Шукшину) — несмотря на выраженную оценочную ориентированность, проявленную в данном отрывке, русский народ объектом оценки не является; повышенная ценностная значимость понятийного признака «каждый русский знаком с данным произведением» проявляется косвенно.

В учебниках **второй группы** увеличивается плотность экспликации рассматриваемого концепта: количество высказываний, прямо фиксирующих его понятийные признаки, возрастает приблизительно в 3,5 раза.

Расширяется состав лексических маркеров, представляющих содержание концепта в двух аспектах: социальная специфика существования русских (*российская семья, российские мужчины, российские женщины, российская элита, русский ученый* и др.) и национально-культурная специфика русского народа (*русский народ, русские люди, русский человек, русские крестьяне* и т. д.). В этом уже проявляется детализация понятийного компонента концепта, отличающая его организацию в учебниках второй группы от первой.

Состав понятийных признаков также расширяется. Признаки тех же типов, что и в учебниках первой группы, фиксируются более частотно, их состав расширяется.

1. Признаки дифференциации русского и китайского народов реализуются и как оценочно нейтральные: *Проведите дискуссию о том, как китайцы относятся к иностранцам и как иностранцы (например,* ***русские****) к* ***китайцам****?* (материал упражнения), и как обладающие выраженной оценочной интерпретацией: ***Русским*** *свойственно* ***незнание меры****, тогда как* ***китайцы*** *стремятся* ***придерживаться «золотой середины»****, основополагающей идеи конфуцианства. Как вы думаете, это разница религий или способа мышления?* (материал упражнения).

2. Признаки, фиксирующие специфику русских на фоне представителей человеческой культуры в целом, приобретают прямую оценочную ориентацию. В их со-

ставе, в основном: 1) особенности русского психотипа, интерпретируемые как позитивно ориентированные: *А вот* ***русские****, с их художественно-образным восприятием мира, любовью к созерцанию и самовыражению* ***очень способны во многих видах искусства*** (из введения в тему «Созидательность и артистичность»), и 2) особенности социального поведения, представляемые, в большинстве, как негативные: *Почти половина* ***российских семей*** *бездетны, и* ***только 12% по медицинским причинам*** (из учебного текста).

При этом в учебниках второй группы оформляется новый тип признаков:

3. Признаки, фиксирующие противопоставление русских европейцам, которые либо не ориентированы по вектору оценки: ***Русские*** *более медлительны, чем западноевропейцы* (из учебного текста), либо оценочно разнонаправленны: *То, что в* ***русском архетипе*** *скрыто разнообразие возможностей, придает ему* ***качественное богатство****. В том смысле, что в одном человеке могут уживаться вместе* ***и смирение, и жажда насилия, и доброта, и агрессия****. <…> А вот* ***европейцы*** *по типу поведения скорее склонны придерживаться «золотой середины», правил логики, разумного подхода и здравого смысла* (из учебного текста, по А. Сергеевой).

Таким образом, принципы организации концепта *русский народ* в дискурсе учебников по РКИ определяются включенностью данного дискурса в систему национально ориентированной образовательной коммуникации, определяющей состав понятийных признаков концепта и их оценочную ориентацию, а также особенностями дискурса учебника по иностранным языкам, оказывающими влияние на внутреннюю организацию исследуемого концепта, распределение его признаков в соответствии с уровнем освоения изучаемого языка. В результате концепт *русский народ* на разных уровнях обучения РКИ имеет разную плотность реализации и уровень детализации понятийного компонента, а также различную степень оценочной оформленности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Резанова З. И.* Дискурсивные картины мира // Картины русского мира: современный медиадискурс: коллективная монография / под ред. З. И. Резановой. Томск: Изд-во ТГУ, 2011. С. 13–94.

[2] *Алефиренко Н. Ф.* Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка. М.: Флинта, Наука, 2010. С. 155.

[3] *Ши Т., Чжан Ц.* Русский язык в вузах (1). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2009. 349 с.; *Лю С.* Русский язык в вузах (2). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2010. 424 с.; *Хуан М.* Русский язык в вузах (3). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2010. 445 с.; *Чжан Ч.* Русский язык в вузах (4). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2011. 280 с.; *Ши Т. и др.* Русский язык в вузах (6). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2012. 216 с.; *Ши Т. и др.* Русский язык в вузах (7). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2013. 161 с.; *Ши Т. и др.* Русский язык в вузах (8). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2014. 107 с.

Tubalova, I. V.; Chaplia, V. V.

National Research Tomsk State University, Russia

PRINCIPLES OF PRESENTING THE IMAGE OF A RUSSIAN PERSON TO A STUDENT OF A CHINESE UNIVERSITY STUDYING RUSSIAN: ON THE BASIS OF TEXTBOOKS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CREATED AND USED IN CHINA

The authors argue that the principles of organization of "the Russian people" concept in the discourse of textbooks on Russian as a foreign language created and used in China are presented. Discursive factors that determine these principles are revealed. It is revealed that the composition of the conceptual features and their evaluative orientation is determined by the nature of nationally oriented educational communication, and the internal organization of the concept is implemented in accordance with the features of the discourse of a foreign language textbook.

Keywords: concept of "Russian people"; textbook discourse on Russian as a foreign language.

У Хао

Северо-Восточный педагогический университет, Китай

wuh512@nenu.edu.cn

«МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ» КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА НА ОТДЕЛЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ

В данной статье рассмотрены проблемы, связанные с теоретической концепцией, программой, содержанием, методами и способами обучения на курсе «Межкультурная коммуникация», имеющем целью формирование межкультурной коммуникативной компетенции китайских студентов-русистов. Все результаты исследования являются итогом размышлений и практической деятельности автора, опирающегося на теорию конструктивизма в обучении.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; обучение; учебная дисциплина; отделение русского языка китайских вузов; конструктивистская теория обучения.

Введение. В последние три десятилетия в связи с быстрым развитием транспортной системы и прогрессом в области средств связи человеческое общество вступило в новый этап, характеризующийся интенсификацией межкультурной коммуникации[1]. Таким образом, формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов стало одной из целей обучения на отделениях иностранных языков в китайских вузах в соответствии с новым «Государственным стандартом» (2018)[2], а для отделения русского языка это стало еще более актуально, так как развитие китайско-российских всесторонних отношений стратегического взаимодействия и партнерства в новую эпоху достигло нового уровня, и во многих областях сотрудничества требуются специалисты со знанием русского языка и с хорошей межкультурной коммуникативной компетенцией. Поэтому в соответствии с требованиями времени и особенностями развития общества основной задачей курса «Межкультурная коммуникация» (далее МК) на отделении русского языка китайских вузов является развитие у студентов межкультурной коммуникативной компетенции.

МК как учебная дисциплина на отделении русского языка в китайских вузах начала вводиться в программу обучения в начале этого века. В настоящее время, согласно неполной статистике, к тем немногим вузам, предлагающим этот курс, относятся Хэйлунцзянский университет и Северо-Восточный педагогический университет (СВПУ), в то время как другие вузы предлагают только курсы, связанные с языком и культурой, такие как «История России», «Культура России», «Страноведение России» и т. д. СВПУ является одним из первых вузов, открывших

Работа выполнена при финансовой поддержке ФРПВО провинции Цзилиня Китая, проект 20224BR4C8S0024.

курс МК. Этот курс ввели в программу обучения в СВПУ в 2015 году, и в настоящее время СВПУ остается в авангарде преподавания МК. В течение последних четырех лет отделение русского языка СВПУ проводило реформу в отношении концепций и методики обучения, были предприняты несколько экспериментальных попыток и накоплен учебный опыт, в связи с чем стало очевидно, что модель обучения на данном курсе отличается от моделей других учебных курсов, связанных с проблематикой русского языка и культуры. В качестве примера мы рассмотрим цель, содержание, концепцию, методы и средства обучения на курсе МК в СВПУ.

Цель обучения. В «Учебной программе отделения русского языка в вузах Китая» в части «Этап усовершенствования учебной программы» отмечено, что старшекурсники отделения русского языка должны «иметь не только хорошую языковую основу, но и расширенные знания в соответствующих гуманитарных дисциплинах в дополнение к русскому языку», «обладать определенными аналитическими способностями к русскому общению и к анализу культурных феноменов», «повышать восприимчивость к различиям между китайской и российской культурами, повышать способность к комплексному использованию русского языка», «обладать определенной межкультурной коммуникативной компетенцией»[3].

В соответствии с вышеуказанной целью в бакалавриате отделения русского языка СВПУ в 6-м семестре был открыт курс МК, чтобы межкультурную коммуникативную компетентность студентов, их межкультурную восприимчивость и коммуникативную осведомленность, межкультурные коммуникативные навыки. Студенты должны овладеть базовыми и основными новейшими теоретическими концепциями межкультурной коммуникации, понимать различия между русской и китайской вербальной и невербальной коммуникацией, развивать правильное межкультурное коммуникативное сознание, понимать и уважать русскую национальную индивидуальность, культурные ценности и образ жизни, быть эффективными и достойно представлять свою страну в общении с русскими[4].

Содержание курса включает в себя семь частей: *Культура и коммуникация*, *Межкультурная коммуникация* (как вид общения) и *Межкультурная коммуникация* (как наука о межкультурной коммуникации), *Китайские и российские ценности и культурные модели*, *Межкультурная вербальная коммуникация* (фонетика, семантика, прагматика и культура), *Межкультурная невербальная коммуникация, межкультурно-межличностное общение* (межличностные отношения и коммуникативные практики, общественные традиции и культура), *Повышение межкультурной осведомленности* (преодоление межкультурных барьеров и межкультурного шока и ведение межкультурной практики).

В рамках такого курса студенты могут овладеть терминологией, определениями и основными теориями, поверхностными различиями в общении между русскими и китайцами, а также проанализировать глубокие причины, вызвавшие культурные различия. Уделяя особое внимание различиям между культурами, мы также уделяем внимание их общности и поиску путей достижения гармонии, чтобы помочь студентам преодолеть боязнь межкультурного общения и культурные барьеры.

К сожалению, в Китае до сих пор не вышло ни одного учебного пособия по МК для студентов. Так что при разработке содержания обучения МК мы опираемся на учебники по МК англоязычного круга, а также учебники по лингвострановедению, лингвокультурологии и русистике. Например, в учебное пособие курса МК отделения русского языка были включены теоретические части из монографии англиста Цзя Юйсиня[5], примеры об особенностях вербальной и невербальной коммуникаций русских из трудов Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова[6], Ю. Е. Прохорова, И. А. Стернина[7] и других авторов.

Концепция курса. В настоящее время концепция обучения на курсе МК меняется: от объяснений и тестирований, ориентированных на знания, осуществляется переход к использованию знаний с целью повышения коммуникативной компетентности студентов, а именно: «формирование и развитие у участников межкультурной коммуникации культурной восприимчивости, способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения и толерантного отношения к нему»[8], а также способности к самовосприятию и самоанализу культурных ценностей и моделей поведения своего народа.

Методика преподавания данного курса. Конструктивистская теория обучения утверждает, что обучение — это процесс, с помощью которого учащиеся строят свои собственные знания. В этом процессе учащиеся не просто пассивно принимают информацию, а активно конструируют «значение знания», т. е. они на основе собственного опыта активно отбирают, обрабатывают внешнюю информацию, потом при интерпретации полученной информации рождается личное понимание[9]. Таким образом, обучение не может игнорировать существующие знания и опыт учащегося и не может просто принудительно осуществить «наполнение» знаниями. Вместо этого преподаватель помогает учащимся на основе их имеющихся собственных знаний и опыта, которые должны использоваться в качестве точки роста новых знаний, конструировать новые знания.

Согласно методологии конструктивизма у нас в учебном процессе курса МК имеется 5 нововведений.

1. Перевёрнутый класс. На традиционных занятиях преподаватель объясняет, а студенты как пассивная сторона слушают и понимают. А перевёрнутый класс характеризуется организацией самостоятельной учебной деятельности обучающихся по освоению программного или допол-

нительного учебного материала. Преподаватель предоставляет доступ к электронным образовательным ресурсам для предварительной подготовки дома. На учебных занятиях организуются дискуссии, выступления и практическая деятельность. Перевёрнутый класс способствует развитию способности самостоятельного решения вопросов и «доли ответственности самого обучающегося, стимулируется развитие его личностных характеристик (активность, ответственность, инициативность) и метапредметных навыков (самоорганизация, управление временными ресурсами)»[10]. Как гласит древняя китайская притча: «Дай человеку рыбу — он будет сыт один день, научи человека ловить рыбу — он будет сыт всю жизнь!» Вот в этом и состоит цель образования.

2. Свободная дискуссия. Здесь мы поощряем исследовательское обучение, подводим студентов к тому, чтобы они могли представить свои собственные идеи по изучаемым темам, свои собственные программы и методы анализа, связанные с содержанием учебного плана, в индивидуальном или групповом порядке, чтобы могли продемонстрировать результаты. Преподаватель осуществляет руководство по обобщению и оцениванию результатов дискуссии. Например, при изучении части *Культура и коммуникация*, учащиеся используют полученные знания, чтобы свободно выразить своё мнение, а преподаватель как мудрый руководитель направляет студентов на анализ и обобщение определения и свойств культуры и её соотношения с коммуникацией.

3. Взаимодействие между преподавателем и студентами в сочетании с взаимодействием между членами групп. Дискуссии, кейс-анализ (Case Analysis Method, Анализ конкретной ситуации) и другие учебные мероприятия могут проводиться в группах, а результаты обучения групп демонстрируются всей аудитории. Такой способ может способствовать самостоятельному обучению студентов и развитию осознания и компетентности совместного обучения.

4. Внедрение современных педагогических средств. Традиционные мел и доска сочетаются с мультимедийными кино-, аудио- и видеотехнологиями, а также с Bb платформой (Blackboard Academic Suite) и МООС (МООК, массовый открытый онлайн курс). Так что студенты через визуальный и слуховой сенсорный опыт и в соответствии с собственным восприятием и полученными теоретическими знаниями легко могут сформировать свою точку зрения и оставить время для взаимодействия с преподавателем и своими товарищами после занятий.

5. Поощрение реального общения с носителями русского языка для практики межкультурной коммуникации. Теоретические объяснения сочетаются с практическими ролевыми играми, а также с практикой общения с россиянами. Преподаватель предоставляет студентам возможность познакомиться с русскими студентами, учащимися в СВПУ, поощряет студентов общаться с русскими студентами в свободное от занятий

время. Кроме того, для общения с россиянами предлагаем студентам использовать такие социальные сети, как «ВКонтакте», «Одноклассники», «Telegram» и т. д.

Оценивание результатов учебной деятельности студентов. Одной из важных частей учебного процесса является оценка деятельности студентов, «по чему можно оценить как усвоение преподаваемого предмета обучаемыми, так и качество преподавания, в частности эффективность самой методики»[11]. При оценивании учебной деятельности студентов на курсе МК мы придерживаемся трех принципов.

1. Определяем оценивание учебной деятельности студентов в соответствии с целью, направленной на содействие развитию студентов, фокусируемся на развитии качеств студентов, диагностической функции оценки и индивидуальных различиях студентов. Акцентируем внимание на разных составляющих оценки. Стараемся не только сосредоточиться на академической успеваемости студентов, но и способствовать всестороннему развитию студентов: развитию их способностей к самостоятельному обучению, совместному обучению и рефлексивному обучению. Стремимся к достижению индивидуального развития студентов и всестороннему развитию качеств.
2. Подчёркиваем роль промежуточного оценивания, которое рассматривается как способ переосмысления обучения и оценивания студентов в процессе обучения[12]. Преподаватель должен оценивать студентов с точки зрения развития, оценивать их отношение к учёбе, сотрудничество с другими студентами, инициативность, активность обмена, результаты обучения и т. д., уделять внимание развитию интеллекта студентов (напр., развитию способности решать реальные проблемы). Своевременное подтверждение уровня подготовки и успехов студентов помогает им найти и своевременно преодолеть проблемы в учебе — всё это является важной составляющей процесса оценивания.
3. Оцениваем продуктивность. Это значит, что преподаватель позволяет студентам использовать полученные ранее знания для решения новой проблемы или создания кросс-коммуникативных ситуаций в реальной или моделируемой среде общения, чтобы проверить уровень овладения знаниями и навыками студентами, а также развитие различных сложных навыков, таких как практика, решение проблем, сотрудничество и критическое мышление. Учебные мероприятия в классе, такие как групповые дискуссии, презентации результатов, перевёрнутый класс и другие обеспечивают возможность для оценивания продуктивности обучения студентов.

Заключение. Курс МК — комплексная учебная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь коммуникации и культуры. Так как в его содержание включается теория и практика коммуникации, методика его преподавания многообразна и идёт в ногу со временем.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ху Вэньчжун*. Куа вэньхуа цзяоцзисюе гайлунь [Очерк по Межкультурной коммуникации]. Пекин, 2012. (胡文仲. 跨文化交际学概论. 北京：外语教学与研究出版社, 2012; на китайском языке).

[2] Вайго юйянь вэньсюе лэй цзяосюе чжилян гоцзя бяочжунь [Национальный стандарт качества преподавания иностранных языков и литературы] 2018. (外国语言文学类教学质量国家标准). [Электронный ресурс]. — URL: https: //wenku.baidu.com/view/f0dc635524284b73f242336c1eb91a37f011324c.html (дата обращения: 20.04.2023).

[3] Годэн сюесяо эъюй чжуанье цзяосюе даган [Учебной программы отделения русского языка в вузах]. Пекин, 2012. С. 12–13. (高等学校俄语专业教学大纲.北京: 外语教学与研究出版社, 2012; на китайском языке).

[4] Там же. С. 14.

[5] *Цзя Юйсинь.* Куа вэньхуа цзяоцзисюе [Межкультурная коммуникация]. Шанхай, 1997. С. 532. (贾玉新.跨文化交际学.上海: 上海外语教育出版社, 1997; на китайском языке).

[6] *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.

[7] *Прохоров Ю. Е., Стернин И. А.* Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006. 238 с.

[8] *Садохин А. П.* Межкультурная коммуникация. М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2006. С. 15.

[9] *У Сяоянь.* Шилунь цзяньгоу чжуъи лилунь дуй инюй цзяосюе дэ циши [О применении конструктивистской теории в преподавании английского языка] // Вайюй юй вайюй цзяосюе [Иностранные языки и преподавание иностранных языков]. 2004. № 2. С. 33–35. (武晓燕. 试论建构主义理论对英语教学的启示.外语与外语教学,2004; на китайском языке).

[10] *Кривопалова И. В., Солозобов В., Попова Л. Н.* Возможности смешанного обучения для организации практической деятельности обучающихся по информатике [Электронный ресурс]. — URL: https://infourok.ru/vozmozhnosti_smeshannogo_obucheniya_dlya_organizacii_prakticheskoy_deyatelnosti-157286.htm (дата обращения: 19.04.2023).

[11] *Бадмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. С. 22.

[12] *Стефф Л. П., Гейл Дж, Чжу Бянь.* Цзяоъюй чжун дэ цзяньгоу чжуъи [Конструктивизм в образовании]. Шайхай, 2004: 475. (莱斯利·P·斯特弗，杰里·盖尔 主编.教育中的建构主义. 上海：华东师范大学出版社,2004; на китайском языке).

Wu Hao

North-East Normal University, China

“INTERCULTURAL COMMUNICATION” AS AN ACADEMIC DISCIPLINE AT THE DEPARTMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES

The article deals with the problems of the theoretical concept of training, the training program, the content of training, methods, and methods of teaching the course “Intercultural communication” in order to form the intercultural communicative competence of Chinese Russian students. All the results of the study are the results of the author’s reflections and practice, based on the theory of constructivism in teaching.

Keywords: intercultural communication; teaching; academic discipline; department of the Russian language of Chinese universities; constructivist theory of learning.

Ускова Ирина Владимировна

Институт стратегии развития образования, Россия

irina.uskova@mail.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК НОВЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

В статье представлена проблема формирования эмоционального интеллекта обучающихся на уроках русского языка и литературы, описаны нормативно-правовые основания этой работы, изложены основные направления деятельности педагога. Статья адресована представителям администрации образовательных организаций и учителям русского языка и литературы.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; обучающиеся; учителя русского языка и литературы; текст; общеобразовательная школа.

Новым результатом обучения в общеобразовательной школе сегодня становится достижение обучающимися определенного нормативно-правовыми документами уровня сформированности эмоционального интеллекта на разных этапах обучения.

Понятие «*эмоциональный интеллект*» является новым не только для системы образования, но и для науки в целом, поэтому требует отдельного пояснения. Впервые оно было введено в 1990 году Д. Майером и П. Саловей в статье «Эмоциональный интеллект», с тех пор интерес к исследованию эмоционального интеллекта только возрастал, а труды Майера и Саловея стали своеобразной научной базой исследований в этой области (Д. Карузо, Д. Гоулман, Л. Кроль, Дж. Барисо и др.)[1]. По данным проведенного в 2022 году ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» исследования проблемы формирования эмоционального интеллекта в школе, в настоящее время можно найти более трехсот изданий на русском языке, непосредственно связанных с формированием и развитием эмоционального интеллекта у детей и взрослых, что свидетельствует о необычайном научном и общественном интересе к этому явлению[2].

Под *эмоциональным интеллектом* понимается «способность распознавать и понимать свои эмоции и эмоции других людей, управлять ими и использовать эмоции для решения задач и достижения результатов»[3]. Доказано: «развитие эмоционального интеллекта у детей с раннего возраста повышает их успешность во взрослой жизни. Дети с высокоразвитым эмоциональным интеллектом в будущем более успешны в профессиональной деятельности, легче адаптируются в социуме, более востребованы, готовы к новациям, инициативны, имеют значительно больший круг общения, более гармоничны и удовлетворены своей жизнью»[4].

Именно поэтому эмоциональный интеллект в обновленной версии федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС)[5]

становится одним из результатов обучения и входит в группу метапредметных результатов (табл. 1).

Таблица 1. Результаты формирования эмоционального интеллекта обучающихся в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

ФГОС основного общего образования	**ФГОС среднего общего образования**
Метапредметные результаты обучения: эмоциональный интеллект	
различать, называть и управлять собственными эмоциями и эмоциями других; выявлять и анализировать причины эмоций; ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого; регулировать способ выражения эмоций	сформированность: самосознания, включающего способность понимать свое эмоциональное состояние, видеть направления развития собственной эмоциональной сферы, быть уверенным в себе; саморегулирования, включающего самоконтроль, умение принимать ответственность за свое поведение, способность адаптироваться к эмоциональным изменениям и проявлять гибкость, быть открытым новому; внутренней мотивации, включающей стремление к достижению цели и успеху, оптимизм, инициативность, умение действовать, исходя из своих возможностей; эмпатии, включающей способность понимать эмоциональное состояние других, учитывать его при осуществлении коммуникации, способность к сочувствию и сопереживанию; социальных навыков, включающих способность выстраивать отношения с другими людьми, заботиться, проявлять интерес и разрешать конфликты

Формирование эмоционального интеллекта происходит в ходе обучения в школе в рамках урочной и внеурочной деятельности. Его развитие — задача каждого учителя, в этой связи возникают две проблемы, назовем их условно «организационная» и «содержательная»:

1) отсутствие единого внутришкольного организатора целенаправленной систематической работы по формированию метапредметных результатов обучения, в т.ч. эмоционального интеллекта;
2) недостаточное понимание учителем-предметником методики формирования эмоционального интеллекта у школьников средствами своего предмета.

Первая проблема может быть решена управленческим решением, например, назначением координатора, регулирующего процесс формирования метапредметных результатов педагогами. Вторая проблема решается с помощью назначенного координатора, который определяет приоритетное направление формирования метапредметных результатов обучения на период (например, месяц, четверть, триместр). Так, может быть принято коллегиальное решение о начале работы по формированию эмоционального интеллекта на всех уроках школьного цикла, а также во внеурочной деятельности, например, в течение одного месяца. В рамках этого решения должна быть разработана дорожная карта, отобраны конкретные результаты, которые целесообразно формировать

у школьников (см. табл. 1), а также определены направления этой работы учителями-предметниками.

Но если такой подход пока реализовать на уровне школы затруднительно, возникает вопрос: что же конкретно делать учителю русского языка и литературы, чтобы на своих уроках, средствами своих предметов развивать у школьников эмоциональный интеллект?

Сначала необходимо отметить, что в Федеральные образовательные программы (ФОП) основного общего и среднего общего образования[6] включены рабочие программы по русскому языку и литературе, в которых указаны образовательные результаты, достижение которых необходимо на определенных уровнях образования. Это касается и формирования эмоционального интеллекта (выдержка из ФОП размещена в табл. 2).

Таблица 2. Представление в федеральных образовательных программах метапредметных результатов обучения эмоциональному интеллекту на уроках русского языка и литературы.

ФОП основного общего образования	**ФОП среднего общего образования**
Метапредметные результаты обучения *русскому языку*: эмоциональный интеллект	
развивать способность управлять собственными эмоциями и эмоциями других; выявлять и анализировать причины эмоций; понимать мотивы и намерения другого человека, анализируя речевую ситуацию; регулировать способ выражения собственных эмоций	
Метапредметные результаты обучения *литературе*: эмоциональный интеллект	
развивать способность различать и называть собственные эмоции, управлять ими и эмоциями других; выявлять и анализировать причины эмоций; ставить себя на место другого, анализируя примеры из художественной литературы; регулировать способ выражения своих эмоций	развивать способность понимать мир с позиции другого человека, используя знания по литературе

Покажем основные направления работы по формированию эмоционального интеллекта в процессе обучения русскому языку и литературе в основной и средней школе.

В руках учителя русского языка и литературы есть средство обучения, с помощью которого можно организовать работу по формированию эмоционального интеллекта со школьниками. Это тексты разных видов и жанров, в том числе и художественные. О работе с текстами на уроках русского языка и литературы написано очень много, и, несомненно, педагоги знают, как работать с ними. Но в плане формирования эмоционального интеллекта школьников в части, указанной в табл. 2, уместно и, в современной ситуации, более правильно употреблять слово не «работа» с текстом, а организация учителем *общения, разговора* на основе предложенного школьникам текста.

Прежде всего, такой подход будет наиболее эффективен при изучении произведений художественной литературы. Разбирая сюжет и композицию произведения, предлагая задуматься над мотивами поступков героев, необходимо спросить школьников, какие эмоции испытывают герои в разных ситуациях. Выслушав мнения участников обсуждения, важно осуществить проекцию на их жизнь, как бы сделав эти эмоции личными для каждого ученика. При этом спросить, испытывали ли когда-нибудь они подобные эмоции, как справлялись с ними, требовалось ли сделать усилия над собой. Вспомните вместе с детьми, герои каких произведений испытывали сходные чувства, как справились с эмоциями.

Такая система работы может быть использована при чтении разных текстов, включая тексты учебников русского языка и литературы, например, при работе с текстами-биографиями писателей, поэтов, филологов, лингвистов, при работе иллюстративным рядом, видео и аудиоинформацией, используемой на уроке.

Формат урока-общения, совместного размышления позволяет школьникам поставить себя на место другого, почувствовать и пережить те эмоции, которые пока он не испытывал, увидеть пути сдерживания, переживания, выражения эмоций, о которых раньше не подозревал, а также увидеть примеры того, к чему приводят неконтролируемые эмоции.

В этой связи нельзя не вести целенаправленную работу со школьниками по развитию навыка определения эмоций по речевому поведению собеседника. Порассуждаем с учениками, как определить эмоциональное состояние человека, по каким вербальным и невербальным проявлениям? Важно показать варианты действий подростка при нарастающем речевом конфликте, дать речевые клише, помогающие отложить разговор, корректно сменить тему, понимая, что дальнейшее обсуждение может привести к потере контроля над ситуацией. Особенно интересно эта работа может быть выстроена при изучении таких тем как «Интонация», «Речевой этикет», «Невербальные средства общения», «Лексика», «Функциональные разновидности языка» и др. Именно такая работа позволит сократить проявления агрессивного поведения подростков, в том числе и речевого.

Таким образом, проблема формирования эмоционального интеллекта остро стоит перед каждым учителем-предметником, однако для учителя русского языка и литературы эта задача первостепенна. Именно он показывает школьникам возможности языка и его роль в недопущении конфликта; демонстрирует богатство языка и учит правильно выражать эмоции; показывает пути определения эмоций собеседника и способов выражения эмпатии.

И еще. В процессе работы над данной статьей автору удалось пообщаться с подростками в неформальной обстановке, увидеть их вне школы, в молодежной субкультуре. И был сделан вывод: они ищут в нас

поддержку, сопереживание своим эмоциям, понимание чувств, порой — снисхождения и тишины, ведь нам иногда тоже надо учиться промолчать тогда, когда так много хочется сказать. Поэтому будем учиться вместе проявлению эмоций, учиться формировать их не только средствами наших предметов, но и своим собственным примером.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Иванова С. В.* Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) // Ценности и смыслы. 2022. № 4. С. 11.

[2] Эмоциональный интеллект школьника: становление и развитие: монографический сб. / общ. и науч. ред. С. В. Иванова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. 203 с.

[3] *Salovey P., Mayer J. D.* Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. N 9. P. 185–211.

[4] Научно-методические рекомендации по формированию эмоционального интеллекта обучающихся в образовательной среде (основная школа): методические рекомендации / общ. и науч. ред. С. В. Иванова. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 4.

[5] Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Мин-ва просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. [М., 2022]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027 (дата обращения: 24.02.2023); О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413: приказ Мин-ва просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. [М., 2022]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008 (дата обращения: 24.02.2023).

[6] Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования: приказ Мин-ва просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 № 993 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. [М., 2022]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220024 (дата обращения: 24.02.2023); Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования: приказ Мин-ва просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 № 1014 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. [М., 2022]. — URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220051 (дата обращения: 24.02.2023).

Uskova, I. V.

Institute for the Strategy of Development of Education of the Russian Academy of Education, Russia

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A NEW RESULT OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The article presents the problem of the formation of emotional intelligence of students in Russian language and literature lessons, describes the regulatory and legal grounds for the need for this work, outlines the main directions of the teacher's activities. The article is addressed to representatives of the administration of educational organizations and teachers of Russian language and literature.

Keywords: emotional intelligence; students; teachers of Russian language and literature; literary texts.

Филиппова Елена Владимировна

Академия государственной противопожарной службы МЧС России, Россия

elenefilippova@gmail.com

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОЛЛОКАЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье обосновывается идея о том, что коллокации, относящиеся к определенной предметной области, обладают необходимым лингводидактическим потенциалом с точки зрения обучения иностранных студентов профессиональной речи. Рассматриваются три типа коллокаций и предлагаются упражнения для их семантизации и освоения.

Ключевые слова: коллокации; профессиональная речь; пожарно-технический профиль.

Актуальность исследования обусловлена тем, что методика преподавания русского языка как иностранного для специальных целей уделяет большое внимание лексико-грамматическим аспектам обучения профессиональной речи, в то время как изучение лексики определенной предметной области не имеет системного характера. Нередко лексика вычленяется из текстов случайным образом и рассматривается фрагментарно, не закрепляясь в памяти и не формируя языковой сценарий конкретной профессиональной ситуации в сознании иностранных студентов. Целью исследования является рассмотрение лингводидактических возможностей коллокаций определенной предметной области, способствующих формированию навыков профессиональной речи у иностранных студентов в вузе пожарно-технического профиля. Под коллокацией мы понимаем «часто встречающиеся сочетания слов, появление которых рядом друг с другом основывается на регулярном характере взаимного ожидания и задаётся семантическими факторами»[1]. Для них характерна цельность, узуальность, устойчивость, клишированность, социолингвистическая и концептуальная обусловленность.

На наш взгляд, обучение профессиональной речи невозможно без актуализации коллокаций, поскольку научная профессиональная речь отличается точностью, которая обеспечивается закрепленным значением за языковой единицей (термином или цельным сочетанием). Такая закрепленность значения за определенным сочетанием слов обусловливает успешную коммуникацию, а в плане лингводидактики открывает возможности для более эффективной работы по развитию профессиональной речи. Освоение коллокаций способствует снятию психологических барьеров и развитию беглости речи. Незнание коллокаций приводит к ошибкам и к потере времени обучающимися на поиск соответствующего слова

для оформления собственного высказывания. Нередко найденное слово отражает сочетаемостные возможности родного языка и существенно отличается от изучаемого русского. В речи иностранных студентов можно услышать такие сочетания, как *дом закончил гореть* вместо *дом сгорел*, *стена упала* вместо *стена обрушилась*.

В современном вузе пожарно-технического профиля иностранные студенты, поступающие на первый курс для обучения на специальности «Пожарная безопасность», должны уметь рассказывать о месте, времени возникновения пожара, причинах пожара, методах тушения и вступать в коммуникацию на темы о пожарах в мире. К этому времени обучающиеся еще не владеют ни терминологическим, ни понятийным аппаратом предметной области, поэтому первоначальные навыки профессиональной речи они могут получить на основе текстов о пожарах, отобранных из официальных сводок МЧС России и из средств массовой информации во время обучения на подготовительном факультете. Такие тексты отвечают требованиям аутентичности, включают достаточное количество лексических средств, среди которых терминированная лексика и синтаксические конструкции, доступные для восприятия обучающихся, владеющих русским языком на базовом или первом сертификационном уровне.

Отбор коллокаций осуществлялся из информационных текстов, объединённых одной предметной областью *пожары* в соответствии с критериями: 1) частотность, 2) тематическая отнесенность, 3) коммуникативная ценность, 4) учебно-методическая целесообразность. Коллокации представлены следующими комбинациями частей речи: существительное + глагол (*огонь отрезал, здание обрушилось, пожар возник*, *пожарные борются*); прилагательное + существительное (*крупный пожар, рукавная линия, огненная ловушка, материальный ущерб, детская шалость*), существительное + существительное (*очаг возгорания, линии электропередач, утечка бытового газа, перегрузка электросети*). Здесь необходимо разграничивать предикативные сочетания, являющиеся основой предложения и способные выступать самостоятельной коммуникативной единицей, и сочетания глагола и существительного, существительного и прилагательного, выступающие строительным материалом для высказывания.

Предложенные коллокации могут быть распределены по спаянности семантических компонентов, что очень важно для формирования стратегий работы с сочетаниями. К первому типу относятся сочетания, в которых слова связаны друг с другом так сильно, что они начинают по-иному структурировать профессиональную действительность, раскрывая её глубинный смысл, формируя лингвокультурное пространство человека и картину мира специалиста пожарно-технического профиля. Эти коллокации представляют собой не что иное, как метафоры, когда «сущность одного вида объясняется в терминах сущности другого

вида»[2]. В информационных текстах о пожарах с помощью объединения двух предметных областей, одна из которых — *пожары*, показываются действия двух основных агентов на пожаре: пожарных и огня. Например, в сочетании *пожарные борются* тушение пожара соотносится со сражением, а пожарный воспринимается как воин (огнеборец), который сражается с огнём. В результате метафоризации происходит приращение смысла, появляются дополнительные значения ‘решительность’, ‘мужество’, ‘стойкость’. Метафоризируются и действия *огня* в коллокациях *огонь отрезал/заблокировал пути, огонь охватил, огонь перекинулся*. В результате персонификации понятие *огонь* получает дополнительные значения ‘стремительность’, ‘агрессия’, ‘безжалостность’: огонь пытается захватить как можно больше территории и уничтожить всё живое вокруг; по своим трагическим последствиям он не уступает войнам, эпидемиям, засухам и землетрясениям. Интересно, что и в других языках метафоризируется действие огня во время пожара: *das feuer vershlang(нем), fire engulfed (англ)* — ‘огонь поглотил’, где огонь соотносится с чудовищем, обладающим огромной пастью, способной поглотить всё, что попадётся на пути. Другие языки также подчёркивают разрушительную силу огненной стихии.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы иностранный студент самостоятельно выявил компонент, который участвует в формировании нового значения коллокации, что, безусловно, окажет влияние на развитие речемышления. В этом случае предлагаются упражнения на сопоставление с обязательным использованием одноязычных или двуязычных словарей. Приведем примеры упражнений.

Упражнение 1. Прочитайте предложения, подчеркните коллокации и прочитайте их. Выделите в глаголе корень слова. Подберите слова из русского языка с таким же корнем, за справочным материалом обратитесь к словарям. Составьте предложения с подобранными словами, в каких ситуациях они могут употребляться. Подумайте, какое общее значение есть у коллокации и подобранных самостоятельно словосочетаний? Сформулируйте новое значение, которое получила выделенная вами коллокация. Переведите коллокацию на родной язык. Чем отличается коллокация из родного языка от коллокации из русского?

1. Огонь охватил весь этаж. 2. Сильнейшие пожары охватили все регионы Урала. 3. Весь лес охвачен огнём. 4. Огнем охвачены около 60 тысяч гектаров леса по всей России. 5. Огонь охватил здание площадью тысяча квадратных метров.

Упражнение 2. Вставьте коллокации или их грамматические варианты на место пропусков: *огонь (пламя) отрезал (отрезало), огонь перекинулся, огонь охватил.*

1. На третьем этаже сильное задымление. _____ _____ пути эвакуации. 2. _____ _____ площадь 500 квадратных метров. 3. Пожар быстро распространяется. _____ _____ на соседние дома.

Упражнение 3. Вставьте пропущенные словосочетания в предложения.

1. На данный момент в Свердловской области _____ _____ хвойные леса на площади 54 тысяч га. 2. Как сообщают в МЧС, _____ _____око-

ло 30 строений, есть одна пострадавшая. 3. В торговом центре произошел сильный пожар, _____ _____ эвакуационные выходы.

Второй тип коллокаций связан с процессом терминологизации, когда происходит сужение общеупотребительного значения слова (О. Д. Митрофанова). В таких сочетаниях одно из слов приобретает новое значение на основе полисемии или омонимии, и в специальной сфере данное сочетание воспринимается как терминированное. При семантизации таких коллокаций большую роль играет значение словообразовательных элементов. Например, приставка *про-* глагола *проливать* в сочетании *проливать сгоревшие конструкции* имеет значение ‘полная законченность действия’, на основе чего формируется семантика коллокации ‘окончательно тушить’, ‘тушить так, чтобы не было повторного возгорания’. Такое цельное сочетание воспринимается как терминированное, используемое в профессиональном дискурсе. В профессиональном дискурсе специалистов пожарно-технического профиля достаточное количество сочетаний, включающих в свой состав слова, значение которых зависит от значения словообразовательных элементов, например: *огнеупорный, огнестойкий материал*.

Понимание иностранными студентами механизмов смыслообразования на основе словообразовательных компонентов позволит им осуществлять профессиональную коммуникацию на уровне познавательной деятельности. Предлагаем следующие упражнения на семантизацию и освоение словосочетаний для обучающихся в вузе пожарно-технического профиля.

Упражнение 1. Установите ситуации, в которых будут употребляться коллокации, в состав которых входит глагол с приставкой. Объясните значение приставок у глаголов в сочетаниях. Как влияет приставка на значение? Среди предложенных сочетаний найдите словосочетания из профессиональной речи, составьте с ними предложения. Переведите эти сочетания на родной язык

Лить воду, налить воду в кофе, залить водой овощи, залить водой огонь, вылить воду, отлить воды, разлить воду, пролить воду на стол, пролить водой металлические конструкции, пролить водой резервуары, облить пол и двери водой.

Упражнение 2. А. Прочитайте предложения, выделите коллокации из профессиональной речи. Объясните, чем отличаются значения коллокаций.

1. Поздно ночью трое мужчин осуществили поджог дома. 2. Мужчина поджёг дом. 3. Дом сгорел в результате умышленного поджога. 4. В Новосибирске мальчик поджёг припаркованную машину у дома.

Б. Запишите в два столбика словосочетания со словом *поджог* и со словом *поджёг*. Слова для словосочетаний выберите из приведённых ниже.

дóма, умышленный, лес, квартиру, газету, магазина, машины, неумышленный, бумагу, спичку, лéса, сухую траву.

Третий тип коллокаций — коллокации, в состав которых входит компонент из общенаучной лексики, образовавшийся путем десемантизации общеупотребительного слова и приобретения новой стилистической окраски: *спасатели оказывают помощь, материальный ущерб составил, задержка эвакуации привела к гибели, пожар нанёс ущерб*. Многие

глаголы и отглагольные существительные имеют большую частотность в русской научной речи, изучаемой иностранцами на базовом уровне, и частично им знакомы. Здесь можно предложить упражнения на трансформацию сочетаний с отглагольными существительными в сочетания с глаголами: *осуществлять откачку нефти из резервуара — откачивать нефть, ограничение доступа населения в лесные парки — ограничить вход населения в лесные парки.* Другой тип упражнений носит коммуникативный характер с одновременной тренировкой употребления грамматических форм в различных контекстах.

Упражнение 1. Ответьте на вопросы, используя слова в скобках.

1. К чему приводят пожары? (разрушительные последствия) 2. К чему может привести дым? (паника, невозможность оценить обстановку) 3. К чему приводит высокая температура? (ожог дыхательных путей, удушье).

Лингводидактический потенциал использования коллокаций при обучении иностранных студентов профессиональной речи заключается в том, что цельные устойчивые сочетания позволяют сформировать у иностранных студентов навыки беглой, естественной русскоязычной профессиональной речи, когда лексические средства используются в соответствии с контекстом и русской языковой традицией. На основе выделенных трех типов коллокаций возможно составить разные типы тренировочных упражнений, способствующих их закреплению в сознании обучающихся. Кроме того, включение в упражнения фрагментов аутентичных текстов из профессиональной области создает на занятиях дополнительную мотивацию для студентов и стимулирует интерес к самостоятельному изучению русского языка определенной предметной области.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Хохлова М. В.* Исследование лексико-синтаксической сочетаемости в русском языке с помощью статистических методов (на базе корпусов текстов): автореф. дис. … канд. филол. наук / Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2010. С. 8.

[2] *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живём // Язык и моделирование социального взаимодействия / сост. В. М. Сергеев, П. Б. Паршин. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. С. 128.

Filippova, E. V.

State Fire Academy of EMERCOM of Russia, Russia

THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF COLLOCATIONS IN TEACHING PROFESSIONAL SPEECH OF FOREIGN STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF FIRE-TECHNICAL PROFILE

The article explains the idea that collocations related to a certain subject area have linguodidactic potential in teaching foreign students of professional speech. Three types of collocations are considered and exercises are offered for their development.

Keywords: vocation-oriented speech; collocation; fire-technical profile.

Филиппова Ольга Викторовна

Национальный исследовательский Мордовский государственный им. Н. П. Огарёва, Россия

filippovaov@mail.ru

ТЕКСТЫ РОК-ПЕСЕН КАК РЕСУРС КРОСС-КУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье раскрывается роль песни в отражении русской картины мира, культурной составляющей русской жизни, частотных лексико-грамматических моделей русского языка; приводятся данные исследования музыкальных предпочтений иностранных студентов в области русского песенного искусства; описывается опыт использования текста русской рок-песни с целью развития социокультурной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; кросс-культурное обучение; русский рок.

В современной методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) остаётся актуальной задача поиска и разработки таких ресурсов обучения, которые были бы, с одной стороны, насыщены необходимым языковым материалом, а с другой — отвечали задаче кросс-культурного обучения языку. Последнее подразумевает развитие коммуникативной личности обучающегося, формирование социокультурной и межкультурной компетенций. В практике обучения РКИ названные компетенции пересекаются в части готовности осуществлять коммуникацию с представителем другой культуры на основе знаний из области культуры. Разработка методики межкультурного образования средствами русского языка как иностранного, «основанной на обучении взаимопониманию в процессе общения на иностранном (русском) языке с его носителями»[1] — одно из перспективных направлений современной методики. В связи с этим особое значение приобретает проблема отбора речевого материала для занятий в иностранной аудитории. Предпочтение отдается текстам культуры: художественным, прецедентным текстам, песням, текстам рекламы и др., характерными признаками которых являются аутентичность, жанровая принадлежность, информационная насыщенность, ценностный смысл, связь с историческим контекстом. Благодаря таким свойствам они способны обеспечить формирование социокультурной и межкультурной компетенции как составляющих коммуникативной компетенции.

Анализ существующей практики и учебных пособий по РКИ показывает, что песня как ресурс обучения далеко не исчерпала своих дидактических возможностей. Наряду с широко распространившимся подходом к использованию песни как средства закрепления изучаемого материала, активно разрабатывается подход, при котором песня выступает средством организации речевого общения, стимулирования речевой активности, ду-

ховного обогащения, приобщения к российской культуре, при этом «акцент делается на развитии коммуникативной компетенции студента»[2].

Следует отметить, что не все проблемы ещё решены в ходе разработки данного подхода. К ним относятся и вопросы, касающиеся критериев отбора текстов песен, начиная от близости/отдалённости к сегодняшнему дню по тематике, содержанию до насыщенности знакомым лексическим и грамматическим материалом, методики работы с текстом песни, организации урока с использованием песенного материала.

Целью статьи является обоснование некоторых методических условий использования текстов песен в целях формирования социокультурной и межкультурной компетенций студентов на занятиях РКИ (уровень А2–В1).

Контекст употребления таких понятий, как социокультурная и межкультурная компетенция, указывает на схожесть их трактовок. Социокультурная компетенция предполагает способность оперировать системой социокультурных знаний и умений в условиях диалога культур, то есть на межкультурном уровне. Межкультурная компетенция представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, которые обеспечивают успешность общения с представителями других культур. На настоящем этапе развития методической науки значительно расширилось понимание коммуникативной компетенции, в которой социокультурная и межкультурная выступают как её составляющие.

Анализ методических работ в области использования песни в обучении РКИ показывает:

1) песня на изучаемом языке является эффективным лингвострановедческим материалом, своего рода компактным источником информации о русской жизни, отражающим базовые русские концепты;
2) песня являет собой именно тот язык, которым оперируют русскоговорящие коммуниканты в разных сферах общении, прежде всего повседневного;
3) песня представляет собой речевой жанр, благодаря чему она может быть использована в целях развития речевой и коммуникативной компетенций;
4) песня демонстрирует образцы разных стилей — от разговорного до возвышенного;
5) песня может быть использована для достижения разных целей обучения РКИ.

Вопрос о критериях отбора песен в целях обучения разным аспектам РКИ, как показывает анализ источников, с одной стороны, достаточно освещён, разработан, с другой стороны, каждый исследователь привносит что-то своё применительно к данным критериям в силу эффективности апробированной им методики с текстами песен определённой направленности и содержания. Это лишний раз доказывает, что песня как дидактическая единица уникальна и таит в себе большой обучающий и развивающий потенциал.

Важным критерием отбора песни для занятий по РКИ является правильная литературная основа текста песни, и следует отметить, что данный

критерий имеет не последнее значение для методистов, поскольку научить грамотной речи не просто, но искоренять речевые ошибки ещё труднее.

В современной методике укоренилось мнение, что в учебных целях можно использовать любую по жанру и направлению песню, если она помогает учащимся усваивать языковой материал. Текст, как известно, есть «содержательное, композиционное и стилевое единство» (по М. М. Бахтину), предназначенное для решения коммуникативных задач. В связи с этим следует признать важным критерием отбора песен в целях обучения речевому общению именно способность текста песни быть моделью для порождения речевого высказывания или, по крайней мере, источником размышлений, споров, высказываний ответного характера и т. п.

В связи с этим следует отметить повышенный интерес к разработке занятий с использованием русского рока. Опыт такого обучения представлен, в частности, в пособии Р. Т. Куралёвой, В. Д. Горбенко и М. Ю. Доценко[3]. Что касается русского рока, то методисты отмечают хорошую литературную и языковую основу таких текстов.

Анализ научно-методической литературы показывает, что развитие коммуникативной компетенции, следовательно, и социокультурной и межкультурной на занятиях по РКИ будет наиболее эффективным, если станет сопровождаться анализом ситуации общения, отражённой в песне. Наиболее продуктивным является анализ ситуации общения, адаптированный для иностранной аудитории: *Кто говорит? Кому говорит? Где и когда говорит? Какие слова говорит? Чего он/она хочет? Какой результат общения? Что будет дальше? Какие слова из песни я могу использовать и в каких ситуациях?* Следует согласиться с утверждением методистов, считающих, что песня как текст на уроке и разработанный преподавателем на основе песенного материала комплекс речевых упражнений помогают воссозданию на занятии типичных ситуаций общения, участниками которых студенты становятся в реальной жизни. При этом вокальное произведение должно рассматриваться и анализироваться не только в качестве произведения искусства, но, прежде всего, как пример реального общения.

В Национальном исследовательском Мордовском государственном университете имени Н. П. Огарёва было проведено анкетирование с целью выявить интерес и предпочтения иностранных студентов в области русского песенного искусства. Студентам было предложено ответить на следующие вопросы: *1. Любите ли вы петь? 2. Какие русские песни Вы знаете? 3. Кто из исполнителей песен Вам особенно нравится? 4. Русские песни какого музыкального стиля (направления) Вы хотели бы слушать и изучать на уроках РКИ (рок, популярная музыка, детские песни, шансон и др.)?*

В анкетировании принимали участие 36 студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов из Туркмении, Таджикистана, Узбекистана, Киргизии, обучаю-

щиеся по направлению 45.03.02 Филология. Средний возраст опрошенных 20–22 года. Анализ анкетных данных показал, что более половины опрошенных (65%) утвердительно ответили на первый вопрос анкеты, 5% выбрали ответ «не очень», 30 % ответили отрицательно.

Ответы на второй вопрос анкеты показали широкий разброс в предпочтениях иностранных студентов. По популярности русская песня «Катюша» заняла первое место, она чаще всего встречалась в ответах студентов (43%), песенка крокодилы Гены «День рождения» из м/ф под «Чебурашка» заняла 2-е место (34%), среди часто встречающихся были отмечены песни «День Победы», «Кукушка» и др.

В числе известных песен студентами были названы такие, как «Нас не догонят» группы «Тату», «Папина дочка» (Е. Крид), «Между нами любовь» (группа «Серебро»), «Миллион алых роз» (А. Пугачёва), «Вдвоём», «Соло», «Молодая кровь» и др.

В некоторых анкетах студенты указывали только названия песен без указания на исполнителя, в некоторых называли имена исполнителей или группы, без указания на конкретные песни. Например, «Владивосток 2000» или «Тимати», «Нюша», «Китай», «Сергей Лазарев» и т. п.

Как видно из приведённых данных, у иностранных студентов пользуется популярностью, в основном, поп-музыка, а также детские песни из мультфильмов, реже — рок.

Анализ ответов на третий вопрос анкеты показал, что у иностранных студентов весьма популярны такие исполнители, как Егор Крид (50%), Сергей Лазарев (42%), Юрий Шатунов (36%). Эти исполнители были упомянуты не менее чем в 20 % анкет. Кроме того, достаточно известны «Звери» (17%), «Ленинград» (16%), Алла Пугачёва (15%), «Китай» (13%).

Анализ ответов на четвёртый вопрос показал, что интерес иностранных студентов к русской песенной культуре высок, при этом большинство студентов (39%) указали, что им интересна та музыка, те песни, которые популярны в России: это может быть и рок, и поп-музыка, и шансон. В 30% ответов была указана народная песня, почти в трети ответов была указана детская песня. Последнее можно объяснить тем, что почти половина опрошенных связывает свою будущую профессию с преподаванием РКИ в школе.

Приведём примеры из нескольких ответов (грамматика, орфография и пунктуация приводимых примеров здесь и далее сохранены в оригинале):

> *«Я хочу узнать современные песни, народные песни и детские песни»*, *«Я хотел бы слушать народные песни, чтобы лучше знать русскую культуру, но во общее мне нравится популярная музыка»*, *«Я хотела бы знать рок, популярные песни и детские песни, особенно о любви, жизни. Просто что-нибудь глубоко»*.

Таким образом, анкета помогла определить характер предпочтений иностранных студентов, их музыкальный кругозор. Это оказало влия-

ние на отбор песенного материала для занятий в группе иностранных студентов-первокурсников, исходный уровень владения РКИ у которых колеблется от А2 до В1. В качестве песенного материала для занятий были отобраны песни рок-направления, так как при обучении РКИ важно иметь дело с добротными текстами на русском языке, позволяющими повысить уровень владения русским языком. Важно при отборе учитывать, способен ли песенный текст представить иностранным студентам определённое поле смыслов, заставить соразмышлять, мотивировать к поискам общекультурных значений, одним словом, создавать культурную коммуникативно-речевую среду как условие формирования коммуникативной личности.

Материалом для занятия послужили рекомендации по использованию песни «Приходи» группы «Сплин», изложенные в указанном выше пособии. Однако основной упор в использовании песенного материала был сделан на анализ текста, на понимание его содержания и извлечение смысла, мотивацию студентов к созданию собственных высказываний на основе услышанного и проанализированного. Следует отметить, что данная песня вызвала у студентов интерес, они активно исполняли её в конце занятия вместе с автором песни. Лексическая и грамматическая работа, выступающая в качестве предтекстовой и притекстовой работы, была вспомогательным элементом, обеспечивающим более глубокое проникновение в смысл песни. В качестве послелтекстового задания наряду с игровой деятельностью студентам было предложено рассказать, а затем и написать в форме эссе о людях, которым они могут сказать то же, что и лирический герой песни «Приходи».

Приведём в качестве примера отрывок из эссе студентки-первокурсницы. Речевое оформление сохранено.

> Кому я могу сказать «Приходи»
>
> *Я недавно слушала песню «Приходи» группы «Сплин». Эта песня мне напоминала маму. Слушая песню, я думала о маме. Я никогда не расставалась с ней. Когда я приехала сюда, я очень грустила и скучала. Потому что она всегда рядом со мной была и во всём поддерживала. Мама — самая лучшая подруга. Она у меня самая красивая, добрая и заботливая. О ней можно говорить бесконечно, и она всё делает для меня и по этому я только ей могу говорить «Приходи! <...>»* (С. А.)

Использование русских песен рок-направления способно создать на занятиях необходимую речевую среду, репрезентовать для анализа качественный текстовый материал, тем самым способствовать развитию социокультурной и межкультурной компетенций как составляющих коммуникативной компетенции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / под ред. А. Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. С. 4.

[2] *Болотова Ю. В.* Песня как материал для коммуникативных заданий в курсе РКИ // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2017. № 1. С. 6.

[3] *Куралёва И. Р., Горбенко В. Д., Доценко М. Ю.* Русский рок и русская грамматика. СПб.: Златоуст, 2013. 104 с.

Filippova, O. V.

National Research Ogarev Mordovia State University, Russia

ROCK LYRICS AS A RESOURCE FOR CROSS-CULTURAL TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article reveals the role of the song in reflecting the Russian picture of the world, the cultural component of Russian life, frequency lexical and grammatical models of the Russian language, provides research data on the musical preferences of foreign students in the field of Russian song art, describes the experience of using the text of Russian rock songs in order to develop socio-cultural students' competencies.

Keywords: Russian as a foreign language; cross-cultural learning; Russian rock.

Фунг Чонг Тоан,

Российский центр науки и культуры в г. Ханое, Вьетнам

phungtoan1952@gmail.com

Фам Хоанг Ань

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Россия;
Российский центр науки и культуры в г. Ханое, Вьетнам

phamhoanganh120886@gmail.com

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ЗАДАЧИ ВЬЕТНАМСКОЙ РУСИСТИКИ

В статье предлагается взгляд на текущее состояние дел национальной вьетнамской школы русистики, обсуждается ряд актуальных проблем и определяются главные задачи вьетнамской русистики.

Ключевые слова: вьетнамская русистика; потенциал; административный ресурс; языковая политика.

Сегодня, как никогда ранее, важен мониторинг текущей ситуации и определение приоритетов, поскольку в современном мире невероятных технологических возможностей, широкой вариативности решений и высоких скоростей ошибки в выборе направления могут повлечь за собой значительные потери, что в сложившейся геополитической обстановке крайне нежелательно для вьетнамской русистики, которую имеют честь представлять авторы.

Привычное для нас словосочетание *вьетнамская русистика* имеет вполне определенное содержание: это национальная научно-методическая и практическая школа с собственными учителями и учениками; традициями и достижениями в исследовании и преподавании русского языка, литературы и культуры России; учебная база, представленная тридцатью образовательными и научными учреждениями; профессиональные структуры, поддерживающие международные связи и развивающие сотрудничество с русистами России и других стран, а также собственное общественное объединение — Вьетнамская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (ВАПРЯЛ), имеющая авторитет в мире.

В настоящее время в классах и аудиториях Вьетнама работают 198 преподавателей всех поколений (табл.), что весьма благоприятно сказывается на развитии факультетов и кафедр: опыт, требовательность и профессионализм старшего поколения сочетаются со взвешенностью в принятии решений и поиском оптимальных путей средним поколением и дополняются стремлением экспериментировать, пробовать новое, смелостью и энергией молодых преподавателей. Не будет преувеличе-

нием сказать, что у вьетнамской русистики сегодня есть свое лицо и это лицо современного и активного, компетентного и профессионального учителя, преподавателя, методиста, исследователя. Постепенно в школы и вузы Вьетнама приходит всё больше и больше наших молодых коллег-выпускников российских вузов.

Таблица. Состав учителей и преподавателей русского языка.

Общее число	**Прошедшие стажировку в российских вузах (годичное включенное обучение/ научная стажировка длительностью 1/3/6/10/12 месяцев)**	**Выпускники бакалавритата и специалитета российских вузов**	**Выпускники магистратуры и аспирантуры российских вузов**	**Преподаватели с учеными степенями кандидатов и докторов наук**
198 чел.*	86 чел.	46 чел.	86 чел.	52 чел.

* Примечание. *Представленные данные не должны суммироваться, поскольку имеются преподаватели, прошедшие несколько ступеней подготовки по разным программам.*

Мы по-прежнему можем констатировать высокий потенциал вьетнамской русистики. Но нужно хорошо понимать, что потенциал и его реализация — это не одно и то же. Потенциал — это наши ресурсы. Как мы их используем — вот в чем вопрос. Всегда ли рационально и эффективно? Сегодня, как мы полагаем, важно не только обсуждать опыт, рассказывать об успехах, но и постараться увидеть слабые звенья в сложившейся системе.

В 2016 году во Вьетнаме побывала делегация МАПРЯЛ во главе с ныне покойной, но по-прежнему всеми любимой и уважаемой Л. А. Вербицкой, принявшей участие в Международной региональной конференции «Русский язык в странах Юго-Восточной Азии» в РЦНК в Ханое. Прослушав доклады и побеседовав с вьетнамскими русистами, делегация МАПРЯЛ заключила: «Русистам Вьетнама необходимы учебники, студентам — языковая среда и карьерные перспективы». Казалось бы, лучше о наших нуждах и не скажешь. Процитированное афористичное и емкое заключение сохраняет актуальность до сих пор.

Как это ни удивительно, наилучшим образом дело во Вьетнаме обстоит с языковой средой. Мы все осознаем ее отсутствие и готовы работать над тем, чтобы хотя бы отчасти восполнить ее недостаток: преподаватели моделируют ситуации естественного живого повседневного общения на занятиях и во внеаудиторной работе, они используют аутентичные тексты, аудио- и видеоматериалы, игровые и проектные технологии, весь спектр информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Наши русисты поддерживают связи с российскими коллегами. Неоценимую помощь в этом нам оказывает Российский центр науки и культуры в Ха-

ное, привлекая к участию в своих проектах и программах российские вузы, содействуя установлению прямых партнерских отношений между российскими и вьетнамскими образовательными организациями. Вьетнам начал участвовать в проекте «Русский учитель за рубежом». Министерство просвещения России намерено направлять во вьетнамские школы больше профессиональных преподавателей РКИ.

Проблема карьерной перспективы по-прежнему очень сложна. Как отмечают российские специалисты, во Вьетнаме начиная с 2000 года рост численности трудовых ресурсов вдвое превосходит рост общей численности населения[1]. Вьетнам относится к трудоизбытычным странам, традиционно экспортирующим значительную часть трудовых ресурсов за рубеж. В настоящее время конкретные данные по оценке поло-возрастной структуры населения Вьетнама расходятся, однако все источники отмечают существенную долю молодежи в возрасте до 21 года. Поэтому при подготовке специалистов, без сомнения, следует вводить изучение русского языка там, где владение им может дать дополнительные рабочие места. Оценив перспективность ряда направлений сотрудничества России и Вьетнама и главное — востребованность по ним русскоговорящих кадров, мы выделили в качестве приоритетных ряд направлений подготовки кадров: экономика, энергетика, нефтяное дело, IT-технологии, туризм, сервис, предпринимательство и юриспруденция. Учитывая потенциал рынка рабочих мест и возможное число обучаемых по данным специальностям, отметим самые востребованные направления: «*Предпринимательство*», «*Туризм*» и «*Сервис*», которые, по нашим прогнозам, позволят создать новые рабочие места для молодежи, что является серьезной социально-политической задачей для современного Вьетнама, и поддержать те динамично развивающиеся отрасли экономики, которые сам Вьетнам определяет как свои приоритеты. Согласятся ли с нашей точкой зрения коллеги и руководители Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама, покажет время. Мы лишь подчеркнем, что ожидаем от руководства Министерства образования подготовки кадров, а от Министерства культуры, спорта и туризма конкретных действий, отвечающих задачам развития туризма в стране.

Наконец, обратимся к теме учебников. Заметим, что существующий учебник для школ, созданный коллективом вьетнамских авторов в 2000-х гг. и многократно являвшийся объектом критики ранее, сегодня уже не удовлетворяет современным требованиям. Была достигнута договоренность о разработке национально ориентированного учебника для школ, над которым должен работать совместный российско-вьетнамский коллектив авторов. Координатором проекта выразил готовность выступить МАПРЯЛ. Однако данным планам не было суждено сбыться. В настоящее время вьетнамское издательство «Просвещение» включило в планы создание двух комплексов национально-ориентированных

учебников для массовой вьетнамской школы: русского языка как первого иностранного для 3–12-го классов и русского языка как второго иностранного для 6–12-го классов. Издательство пригласило для данной работы прекрасных, высококвалифицированных вьетнамских авторов, но, по нашему убеждению, оно опять повторяет уже допущенную однажды ошибку: авторский коллектив не включает российских специалистов. Сможет ли издательство обеспечить коллектив квалифицированным и опытным редактором-носителем русского языка, неизвестно... Получается, что наши сомнения в правильности использования имеющихся ресурсов имеют право на существование. Отметим, что редактирование учебников имеет большую специфику, и то, насколько профессионально выполняется эта работа, во многом определяет судьбу издания.

Хотелось бы также поделиться с коллегами нашим отношением к более широкому кругу проблем. Так, на наш взгляд, система преподавания русского языка в стране не является оптимальной с точки зрения ее способности к саморегуляции. Сегодня она не в состоянии реагировать на колебания спроса на учителей/преподавателей, а также на потребности рынка в других специалистах, владеющих русским языком. Скажем, за последнее десятилетие перед пандемией более чем в 10 раз увеличился поток во Вьетнам туристов из России. По прогнозам российской стороны, количество туристов из России могло возрасти в ближайшие годы до миллиона человек в год. При этом русский язык до сих пор не преподается в школах и колледжах на юге страны, то есть там, где в нем имелась и, мы уверены, будет иметься наибольшая потребность. Это означает, что в ближайшие годы сферы туризма и сервиса будут испытывать острую нехватку в русскоговорящих кадрах всех звеньев: высшего, среднего и низшего. Получается, с одной стороны, мы связываем положение русского языка в стране с перспективами на рынке рабочих мест и сетуем на недостаточные карьерные перспективы, а с другой — годами не реагируем на очевидные тенденции и новые тренды в политике, экономике и ежедневной жизни Вьетнама.

Серьезную проблему представляет отсутствие преемственности обучения. Ежегодно часть выпускников спецшкол (программа предусматривает подготовку в объеме уровня B1) не могут воспользоваться знанием русского языка как преимуществом при поступлении в высшие учебные заведения страны, поскольку лишь незначительное количество вузов предлагает изучение русского языка и далеко не все из них набирают группы для продолжающих.

В сложнейшем положении оказываются неязыковые вузы, где обучение русскому языку осуществляется с нулевого уровня. Количество часов в учебной программе у них небольшое, практически у университетов и академий нет возможности проводить обучение языку специальности. И преподаватели не могут воспользоваться опытом российской

высшей школы и изданной в России учебной литературой, поскольку там обучение русскому языку в неязыковых вузах начинается не с нуля, а по достижении студентами первого сертификационного уровня (B1). Кроме того, в ряде вьетнамских вузов, не находящихся в подчинении Министерства образования и подготовки кадров Вьетнама, существуют нереальные установки на достижение высокого уровня владения языком за кратчайшие сроки (например, ставится задача довести студентов-нулевиков до уровня B1 за 150 или 250 часов, до уровня B2 за 1000 часов и т. д.).

Эти и многие другие примеры свидетельствуют о недостаточном административном ресурсе и координации политики в отношении преподавания русского языка, осуществляемой в нашей стране различными заинтересованными сторонами.

Итак, Вьетнам стоит сейчас на пороге реализации реформы обучения иностранным языкам. Русский язык — лишь один из языков по выбору наряду с доминирующим повсеместно английским, вызывающими большой интерес населения корейским и японским, а также некогда популярными французским и немецким.

Рассматривая перспективу с разных сторон, вьетнамские специалиста по РКИ высказывали свои соображения относительно мотивации детей в отношении выбора русского языка, содержания обучения, определяли возможные цели обучения и подходы, делали концептуальные предложения, выражали озабоченность отсутствием учебников для детей и должной подготовки у учителей... Мы также хотим обрисовать некоторые перспективы. Попробуем рассмотреть, какие последствия повлечет за собой предложенная реформа, имеет ли она потенциал, способный помочь решению тех проблем, с которыми мы сталкиваемся сегодня. Используем при этом популярные в наше время метапредметные связи. В психологии используется критерий верности принятого решения: оно непременно влечет за собой позитивные последствия. Предлагаем применить этот критерий при оценке нынешней ситуации преподавания русского языка во Вьетнаме и прогнозе последствий в случае удачного проведения реформы именно для русского языка. Ниже приведем ряд вопросов, ответы на которые существенны для оценки перспективности принимаемых сегодня решений.

1. Увеличится ли количество рабочих мест у учителей русского языка в школах Вьетнама?
2. Смогут ли выпускники школ использовать русский язык в трудовой деятельности (например, в сферах сервиса и туризма)?
3. Увеличится ли количество студенческих мест на факультетах русского языка в языковых вузах?
4. Станет ли задача готовить учителей для массовой школы фактором развития факультетов русского языка?
5. Появятся ли новые стимулы, темы, исследовательские задачи у вьетнамских русистов?

6. Смогут ли неязыковые вузы набирать студентов в группы продолжающих изучение русского языка?
7. Смогут ли они обучать студентов, уже владеющих русским языком, языку специальности?
8. Смогут ли неязыковые вузы использовать достижения и наработки российских вузов: учебную литературу по русскому языку для профильного обучения по различным специальностям?
9. Смогут ли ребята, изучавшие русский язык в школе, продолжать его изучение в вузе?
10. Будет ли у выпускников более широкий выбор вузов при поступлении?
11. Увеличится ли общее количество вузов, где будет преподаваться русский язык?
12. Расширится ли за счет этого рынок рабочих мест для преподавателей русского языка?
13. Будет ли расширение возможностей выбора вуза для школьников и места работы для преподавателей стимулировать укрепление позиций русского языка в стране и развитие вьетнамской русистики в частности?
14. Можно ли будет систему преподавания русского языка в стране считать саморегулирующейся в том отношении, что развитие одних частей этой системы будет неизбежно требовать развития других ее частей?
15. Может ли введение изучения русского языка в массовой школе с 3-го класса послужить рычагом для решения многих существующих проблем и вывести вьетнамскую русистику на качественно новый уровень развития?

Авторы данной статьи дают положительные ответы почти на все вопросы. Это не означает, что мы не видим перед собой трудностей. Но, по нашему убеждению, трудности рождения и роста отличаются от трудностей угасания и умирания. Старшее поколение русистов своим трудом создало школу вьетнамской русистики. Среднее поколение удерживало ее позиции в годы распада СССР и тогда, когда Россия не могла нам в этом помочь. Задача молодого поколения — вывести русский язык и русистику во Вьетнаме на новые рубежи.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рязанцев С. В., Письменная Е. Е.* Вьетнамские мигранты на российском рынке труда // Служба занятости. 2016. № 3. С. 66–69.

Fung Chong Toan

Russian Center of Science and Culture in Hanoi, Vietnam

Pham Hoang Anh

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia; Russian Center of Science and Culture in Hanoi, Vietnam

PROMISING TASKS OF RUSSIAN PHILOLOGY IN VIETNAM

The article offers a look at the current state of the national school of Russian philology in Vietnam, a number of topical issues are discussed as well as main tasks of Vietnamese Russian philology.

Keywords: Russian philology in Vietnam; potential; administrative resource; linguistic policy.

Хайруллина Райса Ханифовна

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Россия

rajhan@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

В статье рассматриваются факторы, обусловливающие необходимость использования лингвокультурологических подходов в обучении билингвов. Выявлены особенности русского языка как продукта культуры и его объединяющая роль в поликультурном пространстве России. На примере Республики Башкортостан продемонстрированы национальный состав этнического региона и социокультурные условия, определяющие формирование полилингвальной языковой личности в процессе изучения русского, родных и иностранных языков.

Ключевые слова: русский язык как неродной; лингвокультурология; культурная коннотация; безэквивалентные слова и фразеологизмы; лингвокультурологическая компетенция.

В рамках сформированной в конце XX века антропоцентрической лингвистики центр тяжести перешел с изучения языка как структурно-системного образования на язык как картину мира народа, говорящего на этом языке, и систему национального миропонимания. Человек в данном случае выступает не только как субъект, но и как объект культуры. Язык рассматривается как продукт культуры и способ трансляции культуры народа от поколения поколению. Культурно-исторический опыт народа получает выражение в языке на уровне его семантического пространства и структуры.

Известный российский лингвист Г. О. Винокур писал: «…всякий языковед, изучающий язык, …непременно становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит исследуемый им язык»[1].

Как известно, русский язык и русская культура, одна из величайших культур в истории человечества, являются фактором формирования общероссийского менталитета и объединяют многочисленные народы России, веками проживающие на ее территории. Русский язык является государственным языком Российской Федерации, вторым родным языком для представителей разных национальных культур. В связи с этим проблема обучения русскому языку (как государственному, как неродному) становится не только лингводидактической проблемой, но и имеет государственное значение.

Мир поликультурный, жить в многонациональном мире, стране, социуме невозможно без установления контактов с другими народами. Изучение чужого языка и культуры становится для представителей одного народа своеобразным ключом от картины мира другого народа. По словам Гумбольдта, «с каждым новым языком <человек> приобщается к новой системе мыслей и чувств»[2].

По итогам переписи населения 2020–2021 гг. в Республике Башкортостан проживают представители более 160 народов 13 разных этнических групп (славянские, финно-угорские, кавказские и другие народы). Более 98% населения Республики владеют русским языком. Три национальности — русские, башкиры и татары — составляют 90% населения республики (это более 3,6 млн. человек). Около 45% респондентов указали в качестве своего родного языка русский[3]. Несмотря на такие благоприятные данные, обучение русскому языку учащихся-билингвов требует внедрения новых методик и приемов, в частности, использования в обучении лингвокультурологических подходов. Это обусловлено в современной ситуации несколькими факторами.

Во-первых, необходимостью усвоения билингвами не только структуры и семантического пространства русского языка, но и того богатейшего культурно-исторического фона, который «зашифрован» в языковых единицах. Различия в национальных языковых картинах как системах мировидения приводят к непониманию в процессе межкультурной коммуникации. Особенно ярко такие различия проявляются в лексике и фразеологии. Кроме того, такие различия могут приводить к образованию интерферентных явлений в русской речи билингвов. Например, *вершина горы, подножие горы* в русском языке — *тау башы* ‘голова горы’, *тау итэге* ‘подол горы’ в башкирском языке. *Ушко иголки* в русском языке — *инэ кузе* ‘глазок иголки’ в башкирском. На материале фразеологии можно говорить об особенностях грамматического выражения даже эквивалентных единиц. Так, в башкирских оборотах компоненты часто используются в единственном числе, а символизируют множественность (парность), особенно компоненты-соматизмы. Русский оборот *бить по рукам* соответствует башкирскому *кулга һугыу* ‘бить по руке’. Компоненты-соматизмы, обозначающие парные органы, всегда употребляются в единственном числе, что приводит к грамматической интерференции в русской речи башкирских учащихся.

Во-вторых, в Башкортостане ведется активный процесс полилингвального образования, открыты полилингвальные школы с изучением русского, родных, иностранных языков, в которых обучающиеся сталкиваются с проблемой переключения с одной семиотической системы на другую в процессе изучения нескольких языков одновременно. Формирование лингвокультурологической компетенции даст возможность изучать языки в единстве триады: мир — культура — язык. Основатель лингвокультурологической школы в Республике Башкортостан Л. Г. Саяхова пишет: «Осознание языка как феномена культуры, как культурно-исторической среды, воплощающей в себе историю, культуру, обычаи народа, постижение языка как сокровищницы культуры приводит к необходимости описания национально-культурного компонента значений языковых единиц всех уровней и прежде всего лексики, фразеологии, афористики и текста.

Формирование на основе этого материала этнокультурологической компетенции учащихся — важнейший компонент содержания обучения русскому языку как в русской, так и в нерусской школе»[4].

В-третьих, в настоящее время созрела необходимость в создании учебников по русскому и родным языкам нового типа, построенных на основе лингвокультурологической концепции образования.

Теоретические и методологические основы лингвокультурологии были разработаны в трудах В. В. Воробьева (Российский университет дружбы народов, Москва) и его последователей. Постепенно лингвокультурологические школы сформировались и в национальных регионах России. Лингвокультурологическая школа Л. Г. Саяховой была создана в Башкирском государственном университете (Уфа). Представителями этой школы были подготовлены научные и учебные издания по лингвокультурологии. Учебник русского языка для 5-х классов «Слово» и лингвокультурологический словарь «Русское слово — русский мир» Л. Г. Саяховой, Д. М. Хасановой, Л. К. Муллагалиевой уже активно используются учителями на уроках русского языка в школах. Интерес представляют различные лингвокультурологические словари (Муллагалиева, 2006, Салимова, 2014, Воробьев, Хайруллина, Фаткуллина, 2023), учебные пособия для магистрантов (Хайруллина, 2015), коллективные монографии по общим, сопоставительным и прикладным аспектам лингвокультурологии (В. В. Воробьев, Л. Г. Саяхова, Р. Х. Хайруллина, 2015) и многие другие.

Сегодня лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку обучающихся-билингвов широко внедряется в систему образования Республики Башкортостан.

Методы лингвокультурологии в ходе изучения языка могут быть различными в зависимости от целей обучения, аудитории обучающихся и др. К ним относятся:

- диахронический метод, основанный на сравнительном анализе языковых единиц с национально-культурной семантикой в их историческом развитии;
- синхронный лингвокультурологический анализ языковых единиц на базе национальной языковой картины мира (НЯКМ);
- типологический метод, предназначенный для выявления общечеловеческого компонента языковой картины мира (ЯКМ) разных народов;
- структурно-функциональный метод, нацеленный на изучение функционирования культурно маркированных языковых единиц в дискурсе.

Приведем примеры использования лингвокультурологических подходов в изучении русской фразеологии в поликультурной образовательной среде.

Фразеологическая картина мира представляет собой образное картирование мира, отражающее процессы осмысления народом актуальных предметов, понятий, ситуаций, явлений и событий. Ввиду семантической целостности фразеологических единиц, а также закрепления в них мира вещей сквозь призму миропонимания народа усвоение рус-

ской фразеологии билингвами осложнено непониманием ее образно-мотивационных основ и источников, а также сфер ее формирования. Одним из лингводидактических принципов изучения русского фразеологического фонда является сопоставительный лингвокультурологический анализ фразеологизмов в разноструктурных языках. Например, яркое отражение «привязки» фразеологического образа к территории и образу жизни народа представлено в следующих оборотах:

> русск.: *Ездить в Тулу со своим самоваром* — тат. *Урманга утын ташыу* 'Возить дрова в лес' — нем. *Das Wasser in den Rhein* 'Лить воду в Рейн' — англ. *Carry cofls to Newcastle* 'Возить уголь в Ньюкасл' (центр угольной промышленности в Великобритании) — итал. *Portar cavoli in Legnaia* 'Возить капусту в Леньяю' (район, славящийся выращиванием капусты) — турецк. *Malatya ya kayisi goturmek* 'Возить абрикосовое дерево в Малатью' (район, импортирующий абрикосы во все страны мира) и др.

Сопоставительный анализ фразеологизмов включает не только анализ этнически своеобразного компонентного состава, но и знакомит обучающихся с образом жизни и традициями, с условиями жизни и территориальными особенностями стран, в которых проживают представители разных культур. При лингвокультурологическом изучении фразеологии можно отметить и междисциплинарный аспект обучения.

Таким образом, лингвокультурологические подходы к изучению русского языка как неродного способствуют формированию этнолингвокультурологической компетенции у обучающихся-билингвов, дают им возможность через изучение языка усвоить путь культурно-исторического развития русского народа, адекватно, в полном объеме воспринимать речевую информацию в межкультурной коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Винокур Г. О.* Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. С. 211.

[2] *Гумбольдт В.* Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. С. 345.

[3] Краткие итоги Всероссийской переписи населения 2020 года по муниципальным районам и городским округам Республики Башкортостан. Уфа, 2023. С. 46. — URL: https://bashstat.gks.ru (дата обращения: 06.04.2023).

[4] *Саяхова Л. Г.* Лингвокультурологический потенциал образования (русский язык) // Российский гуманитарный журнал. 2015. Т. 4. № 2. С. 110.

Khairullina, R. Kh.

Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Russia

LINGUOCULTUROLOGY IN TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE

The article discusses the factors that determine the need for the use of linguoculturological approaches in teaching bilinguals. The features of the Russian language as a cultural product and its unifying role in the multicultural space of Russia are revealed. The national composition of an ethnic region and socio-cultural conditions determining the formation of a multilingual linguistic personality in the process of learning Russian, native and foreign languages are demonstrated on the example of the Republic of Bashkortostan.

Keywords: Russian as a non-native language; linguoculturology; cultural connotation; non-equivalent words and phraseological units; linguoculturological competence.

Хамраева Елизавета Александровна

Московский педагогический государственный университет, Россия

Elizaveta.hamraeva@gmail.com

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК: К ВОПРОСУ СЕРТИФИКАЦИИ ШКОЛЬНЫХ УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

В статье используется понятие «международный русский язык», которое объясняется через конгруэнтность процессов преподавания языков в постсоветском пространстве и создание единых измерителей уровней владения русским языком в школах различных стран. В статье описываются результаты создания новой учебной литературы на постсоветском пространстве, а также вопросы применения арсеналов современных педагогических технологий в обучении русскому языку школьников Республики Узбекистан и Кыргызской Республики. Вводится также понятие «международный русский язык» именно в применении к школьному и вузовскому курсу русского языка в данных странах.

Ключевые слова: страны СНГ; сертификационные уровни; мировой язык; педагогические технологии; проектная деятельность; учебный план.

Русский язык уже давно имеет статус одного из мировых языков. Общая численность говорящих на нем — около 260 миллионов человек, но только 145 миллионов из них проживают в России. Безусловно, такие количественные показатели свидетельствуют о функционировании русского языка в качестве мирового.

Что же такое *мировой язык* и почему его преподавание требует специального внимания? Конечно, в первую очередь, это язык, который используется для коммуникации значительным количеством людей по всему миру. Во-вторых, важнейшим показателем мирового языка является тот факт, что на этом языке говорят в разных странах, а главное — на разных континентах. И особенно важным для нас представляется тот фактор, что русский язык используется в разных культурных и конфессиональных кругах, что абсолютно точно подчёркивает его мировое значение. Помимо того известного обстоятельства, что русский язык используется в качестве рабочего языка в различных международных организациях, в определении мирового характера языка необходимо учитывать следующее: это официальный язык разных международных конференций, крупных форумов и научных открытий.

Современные социолингвисты говорят о том, что в мире сегодня реально присутствует от 7 до 10 *международных языков*[1]. Граница этого термина необычайно размыта, но исследователи часто считают, что международными языками можно называть именно такие, на которых осуществляется обучение в школьном пространстве разных стран. Нам представляется необходимым учитывать в этом вопросе возникновение

за последние 20 лет большого количества русских школ дополнительного образования, что позволит констатировать факт активного обучения на русском языке в школьном возрасте, а это классифицирует получение образования как билингвального, пусть даже русский язык лишь латентно проявляется в официально зарегистрированном школьном сегменте (русские классы продленного дня, школы русского балета и русской математики, клубы и официальные школы выходного дня).

Одним из показателей распространённости языка является то обстоятельство, что обучение русскому языку и на русском языке осуществляется большим количеством людей, владеющих им как иностранным. Многие исследователи, например, А. Л. Арефьев, считают, что «сохранение в будущем места русского языка в числе мировых зависит от способности ... перейти на производство знаний и экспорт образовательных и научно-технических услуг»[2].

Из этого следует, что методика преподавания русского языка в зарубежных школах сейчас всё больше концептуализируется и должна полностью соответствовать задачам преподавания мирового языка. Все чаще сегодня звучат оценки качества преподавания русского языка на территории СНГ и за его пределами. Важно отталкиваться от единых положений: изучение русского языка — это не просто вариант языкового образования, но и интеллектуально-коммуникативный процесс, пронизанный ценностными и когнитивными смыслами. Во многих странах реализуются программы изучения русского языка через другие предметы, то есть осуществляется специальная предметно-интегративная подготовка выпускников школ к обучению в Российской Федерации. Эти обстоятельства требуют разработки международных измерителей для определения качества обучения русскому языку в зарубежных школах. Очень важным становится это и для создания инновационных учебных средств. Единая в своей основе и схожая с общепризнанными уровнями сертификация послужит прекрасной базой для квалифицированного изучения русского языка не только на постсоветском пространстве, но и в других зарубежных странах.

Итак, можно утверждать, что современная система преподавания русского языка во многих странах мира испытывает потребность в разработке системы *школьных сертификационных уровней* владения русским языком, коррелирующих с логикой ТРКИ, но ориентированных на обучение младших школьников и подростков. Такие сертификационные материалы используются во всех мировых языках: в английском, французском, немецком, испанском, итальянском и даже китайском. Коллективом разработчиков под руководством Е. А. Хамраевой в 2018–2023 гг. создана унифицированная шкала детских сертификационных уровней, разработанная в точном соответствии с программой школьного обучения, а также с психофизиологическими и возрастными особенностями

детей[3]. С данной шкалой, которая принята в работу Министерством просвещения Российской Федерации, можно ознакомиться на сайте Центра международного сотрудничества Министерства просвещения РФ[4]. Особо интересным является и тот факт, что описываемая шкала легла в основу маркировки новых учебных линий, определяя тем самым чёткое возможности международных языковых измерителей в отношении преподавания русского языка в школах СНГ.

Конечно, успешно научить русскому языку можно только по таким учебным материалам, которые ориентированы на возраст ребёнка, на интересные и доступные ему темы. При этом маркированные уровни позволят представить школьный курс в строгой иерархии, последовательно и пошагово. Существуют разные диагностические системы, позволяющие определить точный уровень владения языком, например, европейский языковой портфель, CEFR, ALTE. В отборе содержания детских сертификационных уровней по русскому языку приняли участие авторы новых учебников русского языка для Республики Узбекистан и Кыргызской Республики, учителя, методисты, представители педагогической общественности этих стран и преподаватели-практики.

В результате напряженной работы в 2021 году был подготовлен учебно-методический комплект (УМК) для Республики Узбекистан, который обеспечивает владение русским языком от А0 до В1+ за 680 академических часов в течение десяти лет в соответствии с учебным планом. В данном учебно-методическом комплекте полностью применена новая уровневая маркировка, подготовлены дополнительные лингводидактические материалы, тесты, озвучены файлы для аудирования (табл. 1).

Таблица 1. Соотнесение школьной программы и уровневых требований в Республике Узбекистан (2–11-й классы).

Класс	Количество часов	Заявленный уровень
2	68	А1.1.
3	68 136 часов = уровень А1	А1.2
4	68	А2.1
5	68	А2.2
6	68 + 204 часа = уровень А2	А2.3
7	68	В1.1
8	68	В1.2
9	68 + 204 часа = уровень В1	В1.3
10	68	В1+
11	68 + 136 часов = уровень В1+	В1+
Итого	680 часов	**Для достижения результатов от А0 до В1+**

Несколько иначе создавались уровневые измерители совместным авторским коллективом из Российской Федерации и Кыргызской Республики. Это связано, в первую очередь, с тем обстоятельством, что в данной республике отмечается иная социолингвистическая ситуация. Поэтому в 2022 г. при создании новой линии учебников авторским коллективом было принято решение распределить учебное содержание в соответствии с разработанной шкалой в недельных циклах от нулевого уровня **А0** до результата выпускного уровня **В1+** за **374 академических цикла, распределенных календарно-тематически по 34 темам каждый год** (табл. 2). Это связано с необходимостью учета разного количества часов русского языка в школах (как правило, разброс от 2 до 4 часов в неделю). Созданные учебники сохраняют российскую образовательную традицию, однако составлены в полном соответствии с утвержденным в стране стандартом. Можно сказать, что возникла новая форма школьной программы, соединяющая традиционные требования к учебному курсу с требованиями языкового уровня по русскому языку.

Таблица 2. Соотнесение школьной программы и уровневых требований в Кыргызской Республике (1–11-й классы), распределенные по учебным неделям.

Класс	Количество недельных циклов	Заявленный уровень
1	34 концентрированных недельных цикла	А1.1
2	34	А1.2
3	34	А1.3
4	34	А2.1
5	34	А2.2
6	34	А2.3
7	34	В1.1
8	34	В1.2
9	34	В1.3
10	34	В1+
11	34	В1+
374	**академических цикла**	11 лет обучения

Итак, впервые за последние 30 лет созданы учебно-методические комплекты для двух стран, учитывающие уровневую сертификацию, объединяющие государственные требования Российской Федерации, сертификационные показатели и требования национальных стандартов к курсу русского языка в период обучения в средней школе. Это является мощным стимулом для экспорта школьных практик русского языка в другие страны, что и будет содействовать методике распространения русского языка в качестве международного.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Арефьев А. Л. Русский и мировые языки в зеркале статистики* // CARTA Research Journal. Articles and Abstracts from the 23rd Conference. 2021. Vol. 7. P. 13–20.

[2] Ibid. P. 18.

[3] *Хамраева Е. А.* Лингводидактическая диагностика. Русский язык. Универсальные учебные действия. М.: Русский язык. Курсы, 2020. 148 с.

[4] Сертификация уровней по русскому языку для зарубежных школ. — URL: https://interdomivanovo.ru/rossiyskiy-uchitel-za-rubezhom1/sertifikaciya.php (дата обращения: 29 марта 2023 г.)

Khamraeva, E. A.

Moscow Pedagogical State University, Russia

INTERNATIONAL RUSSIAN LANGUAGE: ON THE ISSUE OF CERTIFICATION OF SCHOOL LEVELS OF PROFICIENCY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article uses the concept of “international Russian language”, which is explained through the congruence of language teaching processes in the post-Soviet space and the creation of unified meters of Russian language proficiency levels in schools in various countries. The article describes the results of the creation of new educational literature in the post-Soviet space, as well as the issues of the use of modern pedagogical technologies in teaching Russian to schoolchildren of the Republic of Uzbekistan and the Kyrgyz Republic. The concept of “international Russian language” is also introduced as applied to the school and university course of the Russian language in these countries.

Keywords: CIS countries; certification levels; world language; pedagogical technologies; project activities; curriculum.

Харитонова Ольга Викторовна

Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Россия

irkutsk4@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ ПО АУДИРОВАНИЮ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена описанию учебно-методического пособия по аудированию, созданного на основе аутентичных материалов, тематически связанных с учебными разделами программы по русскому языку как иностранному, в соответствии с требованиями сертификационных уровней А1-А2. Наличие ключей к заданиям позволяет использовать материалы пособия для самостоятельной работы, а структурно-смысловая завершённость каждой части представляет возможность её изучения как отдельно взятого материала или как части целого.

Ключевые слова: аудирование; аутентичные материалы; наглядность; навык; текст.

В практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) аудирование является одним из важных и в то же время сложных видов речевой деятельности, поэтому формирование навыков слушания начинается буквально с первых шагов обучения. Аудирование, представляя собой многоуровневый нелинейный мыслительный процесс комплексного восприятия иноязычной речи на слух, её понимание и активизацию, в итоге провоцирует новый концептуальный продукт интеллектуальной деятельности иностранных слушателей. Таким образом, интегрированность аудирования в структуру сознания и мышления позволяет нам определить его как «ментальный конструкт взаимодействия коммуникативной, категоризационной, прагматической, культурологической и других парадигм речевого взаимодействия».

Формирование аудитивной компетенции требует от иностранного слушателя реализации комплекса мыслительных сценариев, объективированных способностями к концентрации внимания, смысловому восприятию звучащей речи, пониманию услышанного, включению лингвистической догадки, умению прогнозирования и имитации. Исследователи указывают на то, что аудирование, в процессе планомерного форсирования когнитивных процессов, объединяет разнообразные ментальные стратегии, отвечающие за логику взаимодействия мышления, языка и речи. Всё отмеченное требует от иностранного слушателя комбинирования языковых навыков и активного применения этого навыка в меняющейся языковой ситуации. Аудирование и коммуникативность находятся в функциональной генетической связи, поэтому иностранный студент, у которого хорошо сформирован навык различения интонаций,

пауз, новых слов и новых грамматических конструкций, а также вторичных текстов различного объёма, способен к успешной коммуникации на изучаемом языке. Всё перечисленное, согласно актуальной научной парадигме подтверждает мысль о том, что сквозь призму развития аудирования реализуется коммуникативная компетенция[1].

Все университетские программы базируются на интегративной модели, предполагающей реализацию совокупности различных учебных стратегий, отражающих параметры реальной коммуникации, т. е. слушание и понимание лекций по специальности на русском языке, из чего вытекает понимание того, что именно учебная область содержит значительную долю аудирования. Очевидным представляется тот факт, что плохо сформированный навык аудирования собственно учебной или учебно-научной речи негативно влияет не только на успеваемость учащихся, но и на их мотивацию к обучению. При этом не стоит забывать и том, что жизнь студента, кроме образовательного аспекта, включает ежедневный инвентарь взаимосвязанных и взаимозависимых компетенций, требующих активного физического участия, реализующегося в формате языковых умений, которые в качестве необходимого условия успешной коммуникации выдвигают требование знания и учёта инокультурального контекста. В силу того, что последний обладает совокупностью характеристик, реализующихся на треке конкретности, конструктивности, прозрачности, динамичности и оперативности, мы не можем детально указать все ситуации повседневного общения, но даже самый краткий их перечень (например: общение с сотрудниками деканата и визового отдела, одногруппниками, с администрацией общежития, с незнакомыми людьми в общественных местах) репрезентует огромный репертуар учебных и социально-бытовых ситуаций в жизни иностранца в России, требующих от него умения слушать и понимать услышанное, а значит реализовать лингвистическую, социолингвистическую и социокультурную комптенции[2]. Всё перечисленное раскрывает спектр задач, которые детерминируют расстановку акцентов в курсе преподавания РКИ как в содержательном, так и в технологическом плане, оправдывая желание преподавателей подготовительного факультета совершенствовать навык слушания иностранных студентов. Определив приоритеты учебного процесса, для достижения эффективности работы преподаватель, проявляя мобильность и гибкость в решении такой непростой задачи, выбирает стратегию обучения аудированию согласно методологической базе РКИ. Стоит отметить, что этот выбор зависит от многих объективных параметров, таких как формат, в котором реализуется учебный процесс (онлайн или оффлайн); уровень владения языком, наличие или отсутствие языка посредника в группе и других, более узких, конкретных характеристик группы, учитывающих: национальное преобладание, гендерный состав, возраст, индивидуально-личностные и психологические характеристи-

ки. Проанализировав совокупность этих деталей и вовлеченных в учебный процесс прагматических характеристик, преподаватель применяет гибкое управление учебным процессом. Так, учитывая степень сформированности навыка аудирования слушателей изучающих РКИ, можно использовать аудиолингвальный, аудиовизуальный или коммуникативный метод. Отметим, что зачастую преподаватель, определив вектор траектории обучения, стремясь к созданию синергетического эффекта, объединяет несколько названных выше методов в единый образовательный контур.

На практических занятиях РКИ интересные творческие возможности для выбора источника материалов для развития навыков аудирования предоставляет большое количество интернет-ресурсов со свободным доступом, учебные материалы которых базируются на ситуативно-тематической взаимосвязи разных видов речевой деятельности (ВРД), а также единстве абстрактно-логического содержания, касающегося смысловых коннекторов и наглядно-интуитивных методов его представления: фильмов, песен, новостей и т. д.[3] Давно известно, что интернет-ресурсы, являясь открытым и универсальным источником информации, предоставляют преподавателям РКИ неограниченный доступ к интересным и полезным материалам, дифференцированная форма которых — звук, видеоряд, компьютерная графика (мультфильмы, короткометражные фильмы, скетчи, новости, передачи на разные темы, песни и т. д.) — позволяет не только разнообразить учебный процесс, отвлечься от выполнения рутинных грамматических упражнений, но и обеспечивает возможность погружения в реальные коммуникативные ситуации, даёт возможность познакомить иностранных слушателей с лучшими фильмами и передачами на русском языке, обеспечить интенсивную отработку навыка аудирования. Материал современного видеоконтента, проектируясь на ось аутентичности, содержит реестр ситуаций и тем, соотнесённых с различными сферами общения, служит дополнительным источником информации в области лингвострановедения и лингвокультурологии, анонсируя национально обусловленный образ страны изучаемого языка с её достижениями, проблемами, историей и культурой.

Учебно-методическое пособие «Русский язык как иностранный: смотри, слушай и говори! (А1–А2)» (авторы: И. М. Фатеева, О. В. Харитонова, изд-во РЭУ им. Г. В. Плеханова) содержит материалы по аудированию, комплекс которых сохраняет и поддерживает грамматико-лексические темы учебников, рекомендованных программой по русскому языку: «Дорога в Россию-1» и «Дорога в Россию-2» (В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых), а в содержательном плане, согласно современным методическим рекомендациям, все подлежащие овладению речевые предъявления включают компоненты как рецепции (понимание при слушании), так и продукции (порождение

вторичного текста в ходе устного общения). Учитывая тот факт, что обучение аудированию направлено на проецирование реальных коммуникативных ситуаций релевантных пониманию инокультурного дискурса, все представленные в пособии учебные материалы разработаны с учётом формирования и активизации аудитивных навыков и умений. Авторы подчеркивают, что в соответствии с современной образовательной траекторией, все презентованные упражнения могут выполняться в заданной пособием структуре комплексности:

а) реализуется парадигма актуальной модели взаимодействия преподавателя и слушателя, в которой преподаватель выполняет функцию консультанта, советчика, помощника, влияющего на ход учебного процесса и совместно со слушателями оценивающего результат овладения речевыми умениями. Это создаёт в аудитории дружескую атмосферу доверия, когнитивной эмпатии и обеспечивает студентам дополнительную мотивацию в ходе изучения иностранного языка;
б) преподаватель использует самостоятельность и креативность слушателей, предлагая задания, которые нацеливают на саморефлексию и самооценку, предоставляет возможность самостоятельной (в качестве домашнего задания) работы, развивая способности не только получать, но и самостоятельно добывать знания.

Это соответствует принципам личностной ориентации обучения и поддерживает образовательный тренд персонализации обучения. Материал представленного пособия отвечает требованиям государственного стандарта по русскому языку для иностранных граждан, соответствующего сертификационным уровням А1-А2, что позволяет его пользователям сформировать все необходимые компетенции для подготовки и дальнейшей сдачи экзамена по РКИ.

Содержательно структура пособия подчинена ряду существенных методических задач, успешное решение которых необходимо при обучении иностранного слушателя на этапе довузовской подготовки. Так, в пособие включены следующие материалы: известные советские мультфильмы, видеофрагменты киножурнала «Ералаш», современный короткометражный фильм и фрагмент из известного советского фильма. В качестве дополнительного материала в конце каждого раздела авторы предлагают работу с песнями, текстовое содержание и эмоциональный посыл которых, с одной стороны, способствует раскрытию темы, соответствующей разделу пособия, а с другой — служат мотивационной основой понимания национально-культурной специфики сознания и психологии поведенческих реакций. Все указанные материалы уже не один год с успехом используются преподавателями кафедры, т. к. работа с ними, кроме совершенствования знаний о системе русского языка на новых лексико-грамматических моделях, позволяет познакомить слушателей с этнокультурологическими особенностями поведенческих реакций в их языковых коррелятах[4]. Акцентируя важность воспитательного аспекта, который в случае работы с иностранными слушателями реализуется в процессе развития вторичной языковой личности, авторы пособия

выбирали сюжеты, имеющие нравственный потенциал. Таким образом, все представленные материалы призваны научить студентов непреходящим человеческим ценностям: доброте, честности, ответственности, долгу, смелости, уважению старших, вежливости и т. д. Комплекс этих качеств нацелен, с одной стороны, на формирование открытости, толерантности, осознанию и принятию духовных ценностей другого народа, а с другой — призван сформировать положительный образ России, увидеть и соотнести русскую культуру со своей родной культурой.

Все семь тем пособия сформулированы следующим образом:

1. Правила поведения. Этикет (к/ж «Ералаш»: *«Несмеяна», 1978*).
2. Праздники. День святого Валентина (к/ж «Ералаш»: *«Валентинов день», 2020*).
3. «Школьные годы чудесные...» (к/ж «Ералаш»: *«Одноклассница», 2019*).
4. Студент — это не просто так (к/ф «Операция Ы и другие приключения Шурика»: *«Экзамен», 1965*).
5. Свободное время. Хобби.
6. Я и моя семья (м/ф *«Мама для мамонтёнка», 1981*).
7. Любовь — смысл жизни? (короткометражный фильм *«Волшебное Рождество в Москве», 2014*).

Предтекстовые задания, которые содержатся в каждом теме пособия, помогают преподавателю выявить лакуны в знаниях слушателей, чтобы потом иметь возможность полностью сосредоточиться на том, что студенты видят и слышат, также задания такого типа призваны сформировать у иностранных слушателей навыки узнавания в иноязычном речевом потоке слов, типов ИК, словосочетаний, построенных на уже знакомом грамматическом материале, или использовать лингвистическую догадку, ориентируясь на видеоряд. Проверить усвоенный материал, а также степень проникновения в обсуждаемые проблемы, помогают послетекстовые задания. В качестве дополнительных материалов мы использовали тексты популярных советских и современных эстрадных песен, например: *«Белые розы»* (сл. и муз. С. Кузнецова)*; «Миллион алых роз»* (сл. А. Вознесенского, муз. Р. Паулса)*; «Герои спорта»* (сл. Н. Добронравова, муз. А. Пахмутовой) и др.

Поддерживая разработки, представленные исследователями в области когнитивной лингвистики, авторы настоящего пособия экстраполируют разнообразные стратегии для планомерного форсирования когнитивных процессов, позволяя сформировать у иностранных слушателей различные языковые формы умений и навыков в области аудирования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Елисеева И. А.* Трудности, возникающие при обучении аудированию студентов на занятиях по английскому языку // Гуманитарный трактат. 2018. № 29. С. 107.

[2] *Фатеева И. М.* Антропоцентрический аспект в методике обучения РКИ как методологический принцип формирования языковой личности // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2018. № 4. С. 192–200.

[3] *Архипова Л. В.* Развитие аудитивных умений у иностранных учащихся при использовании монологических текстов на уроках РКИ [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 42. С. 94–104. — URL: http://e-koncept.ru/2016/56962.htm (дата обращения: 28.05.2023).

[4] *Лаврушина Е. В.* Лингвокогнитивные аспекты в методике обучения РКИ // Colloquium-journal. 2019. № 10 (34). Ч. 6. С. 25–28.

Kharitonova, O. V.

Plekhanov Russian University of Economics, Russia

THE CONTENT AND STRUCTURE OF THE TEACHING AID ON LISTENING FOR FOREIGN STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF EDUCATION

The article is devoted to the description of the educational and methodical manual on listening comprehension, based on authentic materials thematically related to the educational sections of the program in Russian as a foreign language in accordance with the A1-A2 certification requirements. Availability of keys to tasks at each section allows users to explore manual for self-study. Structural and semantic comprehensiveness of each part of the manual provides users with the opportunity to study it as a separate material or as part of a whole.

Keywords: listening; authentic materials; visibility; skill; text.

Хизниченко Анна Владимировна

Национальный исследовательский
Томский государственный университет, Россия

anna_khiznichenko@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ПЛАТФОРМЕННОГО РЕШЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В связи с установкой Правительства РФ на интернационализацию и экспорт образования в российских вузах с каждым годом растет количество иностранных студентов, что предполагает внедрение новых методических решений в сфере обучения русскому языку как иностранному, в том числе цифровых. В статье представлен опыт разработчиков концепции и контента курсов онлайн-платформы «Speakrus», предназначенных для оптимизации процесса обучения русскому языку как иностранному, в т. ч. языку специальности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; учебная онлайн-платформа; язык специальности; цифровая образовательная среда.

Интернационализация российского образования влечет за собой необходимость новых организационных и методических решений в сфере обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ). В 2021 году Правительством РФ были поставлены новые задачи развития экспорта образования, согласно которым к 2030 году число подготовленных и мотивированных иностранных студентов, обучающихся в вузах России, должно увеличиться в 1,5 раза и к концу 2024 года должно достичь 425 тыс. чел.[1] В рамках приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», представленного на заседании президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам в 2017 году и рассчитанного на сроки реализации до 2025 года, одной из пяти ключевых моделей экспорта образования названо онлайн-обучение[2]. При этом отмечались неравномерность развития электронного образования в российских вузах, высокий уровень конкуренции на международном рынке электронного образования и опережающий опыт вузов стран дальнего зарубежья, отсутствие системы оценки качества онлайн-обучения и механизмов защиты обучающихся от некачественного контента[3]. Тем не менее цифровые сервисы уже получили статус эффективного инструмента в конкурентной борьбе вузов за количество и качество иностранных абитуриентов, особенно в режиме смешанного или дистанционного обучения.

В области РКИ в последние годы активно создаются массовые открытые онлайн-курсы, обучающие платформы, интерактивные (цифровые) учебники, общеуниверситетские и факультетские студенческие порталы, специализированные блоги. При этом возникает необходимость в полу-

Работа выполнена при финансовой поддержке Программы развития ТГУ («Приоритет-2030»), проект № НУ 2.3.2.22 ОНГ.

чении преподавателями новых компетенций, связанных как с созданием онлайн-контента, так и с его внедрением в образовательный процесс. Мультимедийные ресурсы так или иначе нацелены на достижение студентами уровня владения русским языком до достаточного для обучения на основных образовательных программах, однако вопрос о методических подходах к их разработке и использованию на уроках РКИ в вузе остается открытым. До сих пор «не нашли теоретического осмысления вопросы реализации основных принципов педагогики в использовании мультимедиа, не разработаны практические рекомендации по созданию конкретных методов обучения по различным дисциплинам, обусловленных специфичностью задач в различных отраслях знаний и др.»[4] Таким образом, «проблемы использования новых технологий в языковом образовании относятся к числу особенно значимых, поскольку в настоящее время русский язык как иностранный повсеместно становится дисциплиной, освоение которой осуществляется в режиме онлайн, т. е. в условиях максимального погружения в цифровую среду»[5]. В данной статье мы остановимся на попытке решения этой проблемы, а именно на разработке комплексного платформенного решения в обучении РКИ.

Под образовательной платформой часто понимается цифровое пространство, используемое для размещения контента (онлайн-курсов, учебной литературы) или организации процесса коммуникации (например, Zoom), в статье же речь пойдет об учебной платформе — интернет-ресурсе, предоставляющем пользователям (преподавателям и студентам) оригинальные учебные материалы и одновременно являющемся площадкой для их взаимодействия.

Томский государственный университет (ТГУ) входит в топ-20 университетов России по числу иностранных учащихся, в 2022 году их количество составляло 2840 человек, оно продолжает расти и в 2023 году. Сотрудниками научно-образовательного центра (НОЦ) ТГУ «Онлайн-платформы в языковом образовании» (Т. А. Демешкина, С. В. Ермоленко, Н. А. Зюзькова, Т. К. Стаканова, И. В. Тубалова, М. М. Угрюмова, А. В. Хизниченко, А. В. Шевчик) с 2020 года разрабатывают контент для курсов по РКИ на базе учебной платформы «SpeakRus»[6], нацеленной, с одной стороны, на интенсификацию массового онлайн-обучения РКИ, с другой стороны, на индивидуализацию такого обучения. На платформе предполагается создание курсов по общему владению РКИ (на данный момент для уровней A2 и B1) и курсов по языку специальности (физика, математика).

Одновременно курсы проходят апробацию на факультете довузовской подготовки, кампусных курсах по РКИ, в рамках образовательных мероприятий с зарубежными партнерами, летней школы для иностранных абитуриентов и др.

Концепция платформы базируется на принципе интерактивности и тезисе о том, что обучение иностранному языку должно в обязатель-

ном порядке сопровождаться аутентичными аудио- и видеоматериалами, а также на методе дриллинга (многократное повторение какого-либо учебного действия, лексического или грамматического упражнения, конкретных языковых единиц или конструкций). Платформа предоставляет возможность проводить занятия с помощью встроенной системы видеоконференцсвязи и «интерактивной стены», позволяющей преподавателю давать комментарии в режиме реального времени. Основной единицей образовательного контента является модуль, включающий в себя теоретическую и практическую части. Для отработки языковых и речевых навыков предлагаются как традиционные, так и инновационные запатентованные языковые упражнения (тренажеры), тестовые задания, тематические обучающие материалы. Длительность курса составляет от 100 до 250 часов. На платформе используются элементы искусственного интеллекта, автоматизированные системы проверки качества выполнения заданий курса и сбора статистических данных о прогрессе обучающихся. Таким образом, платформа «Speakrus» является уникальным цифровым инструментом, отличающимся от формата интерактивного учебника или массового онлайн-курса. Аутентичные видеоматериалы представлены на ней в виде коротких фрагментов, тщательно отобранных автором модуля (практикующим специалистом) и иллюстрирующих конкретные лексико-грамматические разделы курса. Платформа не предполагает жесткую последовательность в использовании материалов: преподаватель может комбинировать упражнения и модули в зависимости от потребностей аудитории и задач конкретной дисциплины.

В процессе работы над курсом его концепция корректируется, что в свою очередь влияет на расширение функциональных возможностей платформы, интерфейса и типов образовательного контента. Командой русистов выделен ряд проблем (задач), требующих методического осмысления и решения в рамках разработки содержания курса для любого уровня владения РКИ.

1. Использование платформы возможно в рамках очного, смешанного или дистанционного индивидуального и группового обучения. В перспективе платформа предоставит возможность построения индивидуальной траектории освоения материала, но на данный момент требуется активное участие преподавателя, поэтому курс может предлагаться в виде самостоятельной работы студента при условии обязательного внешнего сопровождения. Так, у курса «Язык математического анализа» есть специальный куратор, осуществляющий еженедельно проверку заданий, ежемесячные срезы знаний (контрольные точки) по итогам работы на платформе, формирующий рейтинги групп. Приветствуются регулярные письменные комментарии (например, в рамках интеграции платформы с Moodle).
2. Для каждого платформенного курса должны быть разработаны принципы включения платформенных заданий в реализацию учебной дисциплины и контрольные требования к выполнению заданий (например, включенность результатов выполнения заданий в рейтинговый план по дисциплине), уста-

новлены ограничения по времени. С этими условиями также необходимо ознакомить студентов.

3. Платформа призвана оптимизировать работу преподавателя за счет автоматической проверки выполненных студентом заданий и выгружаемой статистике (количество времени, проведенного на платформе, процент выполненных заданий, средний балл), однако не все типы упражнений могут быть обеспечены автоматической проверкой. Встает вопрос о трудоемкости ручной проверки заданий типа «говорение» или «письмо». При этом работа преподавателя с платформой требует предварительной подготовки, включая пассивную и активную практику. Студенты также должны заранее познакомиться с интерфейсом, типами упражнений, получить информацию о преимуществах платформы и взаимодействии с технической поддержкой.
4. Говоря о видах речевой деятельности, которые могут отрабатываться на базе платформы, стоит отметить целесообразность неравномерного распределения объема заданий: платформа позволяет развивать навык аудирования, который так медленно осваивается иностранцами в условиях отсутствия естественной языковой среды, немногочисленных контактов с носителями языка и нежелания пользоваться русским языком в повседневной жизни. Предлагается следующий вариант распределения контента платформы в соответствии с видами речевой деятельности: аудирование — 50%, чтение — 10%, говорение — 10%, письмо — 10%. Особое внимание предлагается уделять отработке навыков по лексике и грамматике — 20% заданий.
5. Принципы конструирования курса и отдельных модулей (помимо общего принципа ориентации на государственный образовательный стандарт по РКИ) могут быть различными. При проектировании первого курса (А2) командой было предложено условное разделение модулей на четыре типа: фонетические (например, модуль «Согласные С-Ш, З-Ж»), грамматические (блоки «Глаголы» и «Имена»), лексические («Кино и музыка», «Здоровье» и др.), коммуникативные (блоки «Императивные речевые жанры», «Информационные», «Оценочные» и «Этикетные»). Фрагмент курса В1 «Трудные случаи» посвящен грамматическим разделам, традиционно вызывающим наибольшие затруднения у иностранных студентов: вид глагола, глаголы движения, возвратные глаголы, причастия и деепричастия. Однако дальнейшая работа над курсом показала необходимость выделения глобальных лексических тем: «Жизнь человека», «Культура», «Профессия, наука, образование», «Внутренний мир человека», «География и путешествия», «Природа», и распределение грамматики внутри этих тем. Для обеспечения внутренней цельности и связанности элементов курса очевидна необходимость развития системы внутренних ссылок и тегирования.
6. Контент создается с учетом доступного разнообразия типов тренажеров, например, «описать картинку», «повторить услышанное», «запомнить фразу и трансформировать ее», «вписать услышанное слово», «заполнить пропуски», «выполнить тест», «ответить на вопрос», «установить соответствия» и др. Отталкиваясь от специфики языкового материала и задач конкретного модуля, разработчик может предложить технической группе реализовать новые типы упражнений.
7. Одной из важных задач является тщательный отбор аутентичных материалов, которые, с одной стороны, должны отвечать конкретной задаче модуля и быть с ним тематически связанной, с другой стороны, должны быть доступны пользователю, то есть соответствовать уровню его владения русским языком: учитываются темп речи, наличие естественных пауз, длина фразы, примерный процент новых слов (например, для аудирования монологической речи на базовом уровне в соответствии со стандартом эти показатели составляют 170–200 слогов в минуту, 1,5–2% незнакомых слов, объем текста до 300–400 слов[7]). Для поиска соответствующих видеофрагментов разработчики пользуются открытыми ба-

зами (ruscorpora.ru; youglish.com/russian, youtube.com), однако большинство размещенных там текстов непригодны для использования на платформе и трудны для восприятия, в связи с чем некоторые тексты члены команды озвучивают самостоятельно.

8. Применение платформы не отрицает использования учебника по РКИ, так как не дублирует его, однако вопрос соотнесенности структуры и содержания курса и других учебных материалов требует дополнительной проработки и фиксации в основных профессиональных образовательных программах (ОПОП).
9. Для стандартизации рабочего процесса и унификации содержания курса составлена инструкция для разработчика контента, где приведен список условных сокращений, формулировок названий и заданий, разработана структура модуля. По завершении курс проходит формальную и содержательную проверку.

Дальнейшее развитие представленной темы предполагает создание методических рекомендаций по использованию конкретных курсов онлайн-платформы в качестве основного или дополнительного ресурса изучения РКИ, анализ эффективности платформы для решения общих и частных образовательных задач.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Николаев В. К.* Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 149.

[2] *Краснова Г. А. и др.* Модель экспорта образования: онлайн-обучение [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании. 2018. № 103. — URL: https://akvobr.ru/model_eksporta_obrazovaniya_onlain_obuchenie.html (дата обращения: 03.05.2023).

[3] Там же.

[4] *Мордвинцева В. С., Никулина Н. А.* Анализ эффективности использования ИКТ в онлайн-обучении русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. Вып. 8. С. 2643.

[5] Там же.

[6] SpeakRus [Электронный ресурс]. — URL: https://omega.ru-tsu.org/#/ (дата обращения: 04.05.2023).

[7] *Нахабина М. М. и др.* Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. 2-е изд. М.; СПб.: Златоуст, 2001. С. 8.

Khiznichenko, A. V.

National Research Tomsk State University, Russia

PROBLEMS OF DEVELOPING A PLATFORM SOLUTION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The author argues that in connection with the course of the Government of the Russian Federation on the internationalization and export of education in Russian universities, the number of international students is growing every year, which involves the introduction of new methodological solutions in the field of distance learning of the Russian as a foreign language. The article presents the experience of developers of the concept and content of courses presented on the online platform Speakrus and designed to optimize the process of learning Russian as a foreign language and language of specialty.

Key words: Russian as a foreign language; learning online platform; language of specialty; digital educational environment.

Хуонг Тхи Тху Чанг

Ханойский государственный университет, Вьетнам

khuongtrangkn@gmail.com

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ВЬЕТНАМСКИМИ СТУДЕНТАМИ

В статье идет речь о роли обучения межкультурной коммуникации на занятиях по русскому языку во вьетнамской аудитории на основе акцентуации внимания на дифференциальных признаках русской и вьетнамской лингвокультур. Автор предлагает некоторые способы включения основ межкультурной коммуникации в обучение русскому языку во Вьетнаме и приводит примеры их использования на практических занятиях.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; культура; занятие по русскому языку; эмоция.

В эпоху глобализации изучение иностранного языка является лучшим способом сохранить языковое и культурное разнообразие разных народов мира. Тем более, что иностранные языки как средство международного общения используются в различных сферах жизни. Изучение иностранного языка означает вхождение в новый другой мир, другую культуру, что является особенно важным при погружении в лингвокультуру таких разноструктурных языков, как русский и вьетнамский. Во Вьетнаме изучение иностранного языка вообще и русского языка в частности больше сосредоточено на совершенствовании речевых норм — несмотря на то, что овладение только языком недостаточно, чтобы в полной мере эффективно общаться с представителями разных слоев общества, разных культур. Это обстоятельство накладывает на преподавателя русского языка как на носителя русской элитарной речевой культуры и компетентного специалиста по межкультурной коммуникации особую ответственность. Кроме того, нужно постоянно учитывать новые данные по актуальному функционированию современного русского языка, необходимые для адекватного понимания той или иной информации в новостных дискурсах[1]. Как справедливо отмечают исследователи, каждый урок иностранного языка является перекрестком культур, практикой межкультурной коммуникации, поэтому каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру. По мнению С. Г. Тер-Минасовой, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире[2].

В связи с этим закономерен поиск ключевых концептов, которые могут быть интересны вьетнамскому учащемуся, для изучения на каждом занятии по русскому языку, в том числе с акцентом на межкультурную коммуникацию. Большая этнолингвокультурная дистанция между рус-

ской и вьетнамской лингвокультурами побудила нас разработать собственное решение этого вопроса.

При обращении к теме межкультурной коммуникации мы обнаруживаем, что культурное разнообразие существует на всех уровнях коммуникации. Чтобы создать иноязычную атмосферу для студентов на занятиях по русскому языку, преподаватели приводят примеры конкретных случаев, связанных с межкультурной коммуникацией, знакомят студентов с некоторыми фактами культуры, характерными особенностями общества. Например, на уроках русского языка как иностранного мы знакомим студентов с русским речевым этикетом, этикетными формулами, принятыми в определенных ситуациях, таких как знакомство, приветствие, прощание, благодарность, извинение, отказ, комплименты, просьба; с разными способами именования человека, обусловленными культурно-социальными принципами; а также с многими другими коммуникативными моделями, которые реализуются в конкретных ситуациях повседневной жизни, таких как визиты, посещение вечеринок, вручение подарков, выступление на публике и т. д. Кроме того, студенты узнают о поведении в разных ситуациях внутри семьи, когда вместе живут несколько поколений; знакомятся с особенностями отношений в офисной среде, между людьми противоположного пола, разных возраста, класса, религии или, в более широком смысле, с обычаями представителей другой культуры. Все вышеперечисленное дает учащимся представление об основах межкультурной коммуникации, что помогает им адекватно взаимодействовать с собеседником в разных ситуациях общения.

Учащемуся, со своей стороны, также следует понять, что помимо часто узнаваемых различий между разными культурами существует еще много сходства, в том числе в области основополагающих культурных ценностей.

Для достижения указанных целей мы используем следующие инструменты.

1. Аудиовизуальные материалы.

С бурным развитием Интернета у преподавателей появился доступ к огромному ресурсу аудиовизуальных материалов, которые широко применяются на занятиях по русскому языку; это видеоклипы, фильмы, голограммы и т. п. Аудиовизуальные материалы отражают реальное величие России, помогают учащимся понять русскую душу, дают возможность расшифровывать язык тела и исследовать широкие возможности спектра голоса. Кроме этого, интересные возможности предоставляют музыкальные произведения: с их помощью студенты могут не только развлечься, но и открыть для себя множество уникальных особенностей русской культуры.

2. Произведения художественной литературы.

Литература — это прекрасный мост, объединяющий разные культуры. Благодаря знакомству с русской литературой студенты могут проник-

нуть в русскую культуру, понять социальные коды и культурные модели. На основе фрагментов литературных произведений они могут представить себе обычаи, привычки, образ мыслей и поведение носителей языка.

3. Аутентичные тексты.

Брошюры, статьи, письма-приглашения и т. д. дают студентам полезную информацию, которая помогает приблизиться к овладению межкультурной коммуникацией.

4. Страноведческие материалы.

Эти материалы помогают учащимся с самого начала осознать различия между двумя культурами. Например, когда речь идёт о Москве, люди говорят о Красной площади, Кремле, Большом театре, реке Москве, МГУ и т. п., а когда говорится о Ханое, вспоминают Озеро возвращенного меча, башню Черепахи, Красную реку, Храм Литературы, Пагоду на одном столбе и т. д. Вьетнамцы пользуются палочками во время еды, рис является основным продуктом питания во вьетнамской кухне. А основные столовые приборы для русских — нож, вилка и ложка, и важное значение в русской кухне занимает пшеничный или ржаной хлеб. Использование страноведческих материалов помогает студентам не только углубить их знания языка, истории, культуры, но и усовершенствовать навыки устной речи.

5. Невербальные и паравербальные средства коммуникации.

Разговаривая с представителем другой культуры или бывая в другой стране, мы не только встречаемся с незнакомым языком, но сталкиваемся с другими этикетными нормами, традициями, правилами поведения. З. В. Поливара и И. С. Карабулатова особо выделяют энопсихолингвистические нормы[3], которые важны при изучении иностранного языка, поскольку для успешного овладения языком и грамотного его использования в различных коммуникативных ситуациях необходимо знать и использовать принятые в той или иной этнолингвокультуре невербальные и паравербальные средств общения. В. П. Морозов относит к невербальным средствам коммуникации жесты, мимику, позу, интонацию, походку человека и т. п.[4] В каждой культуре эти символы и знаки имеют своё значение. Другие исследователи считают, что только жесты, мимика, движения глаз, походка, одежда (дресс-код) составляют пространство невербальных средств коммуникации, в то время как хезитации, интонация, темпо-ритмика, тоника, громкость, акцент образуют совокупность паравербальных средств общения[5]. Использование невербальных и паравербальных средств коммуникации имеет свои отличительные особенности, поскольку вьетнамский язык относится к музыкально-тоническим в отличие от русского языка. Эта тонкость восприятия звучащего слова во вьетнамской лингвокультуре обусловила более тщательную нюансировку в выражении эмотивности речи. Эта разница в восприятии звучащей речи способствовала тому, что отдельные исследователи сочли

эмоциональную холодность особенностью вьетнамцев. Так, Ю. О. Коновалова пишет, что вьетнамцы гораздо более слабо выражают эмоции, чем русские, подчеркивая, что вьетнамцы являются сдержанной и закрытой нацией[6]. Действительно, если страстные объятия и поцелуи при встрече знакомых приняты в России, Испании и Италии, то во Вьетнаме знакомые люди не целуются и не обнимаются, когда они встречаются. Таким образом, перед преподавателем русского языка как иностранного стоит задача донести этнокультурную специфику невербальных средств общения для улучшения навыков межкультурной коммуникации, предотвращения лингвокультурного шока и конфликта.

6. Фразеологизмы, пословицы и поговорки.

Известно, что фразеологизмы, пословицы и поговорки отражают самобытность национального мышления, особенности психологического склада народа — благодаря им студенты могут узнать народную мудрость, народные традиции и обычаи страны изучаемого языка. Сопоставление фразеологизмов родного языка с фразеологическими единицами другого народа помогает понять особенности восприятия мира носителями другого языка, национальную картину мира иной культуры[7].

Например, чтобы сделать комплимент человеку с умелыми руками, русские и вьетнамцы говорят: «У вас золотые руки!». Говоря о красивой девушке, русские используют фразеологизм «красивая как ангел», а вьетнамцы — «красивая как фея». Если в России образ ангела считается посланники света, добра и красоты, то во Вьетнаме существует мифология о Небесной красавице — фее, которая всегда готова помочь всем, особенно бедным людям. В каждой культуре — свои мифы, легенды, свои образы и идеи. Сокровища фразеологизмов, пословиц и поговорок дают нам прекрасный шанс овладеть языком изучаемой страны[8].

Для достижения эффективности занятий следует обратить внимание на следующие аспекты:

1) использование элементов культуры в обучении русскому языку демонстрирует ценность культуры народа для носителя языка и помогает студентам углубить знания об изучаемой стране одновременно с овладением языком;
2) преподаватели должны уделять внимание культурным привычкам своих студентов и вести себя соответствующим образом;
3) преподавателям необходимо заострять особое внимание на разнице в национальных чертах вьетнамцев и русских — благодаря этому студенты узнают о сходстве и различии не только в культурах и языках обеих стран, но и в характере их представителей, что несомненно повышает интерес к изучению русского языка.

Таким образом, мы подходим к проблеме выстраивания четкой архитектуры занятия на основе сценарного подхода для преподавания русского языка как иностранного во вьетнамской аудитории, отталкиваясь от постулата, что язык всегда связан с историей и культурой народа. Изучить языка — это научиться не просто говорить на данном языке, но понимать целый мир носителей языка, черты их характера, образ жизни,

их дух и культуру. Все упомянутые выше аспекты подтверждают важную роль межкультурной коммуникации в обучении РКИ.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шэхи Э., Карабулатова И. С., Ниязова Г. М. и др.* Специфика поликодовых новостных текстов о COVID-19 с включением имен собственных (ИС) в электронном социально-политическом дискурсе в мифолингвистическом аспекте: на материале разноструктурных языков // Вопросы современной лингвистики и изучения иностранных языков в эпоху искусственного интеллекта: сб. научных трудов Международного научного форума, посвященного Всемирному дню науки за мир и развитие. М.: Изд-во РУДН, 2020. С. 179–188.

[2] *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М: Слово/Slovo, 2000. 261 с.

[3] *Поливара З. В., Карабулатова И. С.* К понятию этнопсихолингвистической нормы у детей-билингвов // Специальное образование. 2012. № 1. С. 122–126.

[4] *Морозов В. П.* Невербальная коммуникация. Экспериментально-психологические исследования / науч. ред. А. Л. Журавлева. М.: Ин-т психологии РАН, 2011. 226 с.

[5] *Липатова Т. В.* Вербальные и невербальные средства коммуникации и их место в системе языка (системно-типологический подход) // Вестник РУДН. Серия: Философия. 2015. № 4. С. 115–123.

[6] *Коновалова Ю. О.* Вьетнамцы и русские: отношение к эмоциям как проявление национальной культуры // Язык и культура. Томск, 2017. № 2. С. 51–66.

[7] *Пляскова Е. А., Донг Тхи Тхань Там*. Учебный тематический словарь русских и вьетнамских компаративных фразеологизмов / под ред. З. Д. Поповой. Воронеж: Научная книга, 2014. 147 с.

[8] *Чан Тхи Тху Тхыонг, Нгуен Тхи Май Ань*. Русские пословицы и поговорки и их вьетнамские аналоги // Sciences of Europe. 2021. № 79–3. С. 25–48.

Khuong Thi Thu Trang

University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi, Vietnam

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE RUSSIAN CLASSROOM: PRACTICAL WORK EXPERIENCE WITH VIETNAMESE STUDENTS

The article deals with the role of intercultural communication in Russian language classes in the Vietnamese audience based on the emphasis on the differential features of Russian and Vietnamese linguocultures. The author suggests some ways of embedding intercultural communication in teaching Russian in Vietnam and gives examples of using methods in practical classes.

Keywords: intercultural communication; culture; Russian classroom; emotion.

Цогт Батмунх

Академия «Новая Монголия», Монголия

batmunh@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ ИНТЕРФЕРЕНТНЫХ ОШИБОК В УПОТРЕБЛЕНИИ ГЛАГОЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ МОНГОЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ)

Несмотря на то что и в русском и монгольском языке существует падежная система, в двух языках наблюдаются значительные расхождения в значениях падежей, а также в глагольном управлении, что приводит к многочисленным ошибкам монгольских учащихся как в устной, так и в письменной речи. В статье предлагается такой порядок знакомства с русскими падежами, который позволяет избежать ряда серьезных интерферентных ошибок при составлении монгольскими учащимися русских предложений.

Ключевые слова: глагольное управление; расхождение значений; список глаголов; порядок подачи упражнений; интерферентные ошибки.

В настоящей статье мы остановимся на одном из видов подчинительной связи в словосочетании — управлении, усвоение которого в процессе обучения русскому языку представляет большую трудность для иностранцев, в данном случае монголов, что влечет за собой многогочисленные интерферентные ошибки Почему же управление создает немало трудностей для монгольских учителей при преподавании РКИ?

Судя по исследованиям ведущих монгольских учёных, трудности, возникающие при обучении управлению русского глагола, занимают второе место в системе обучения падежам после изучения падежных флексий, которому уделяется довольно много времени[1]. Возникновение ошибок в управлении вызваны, прежде всего, наличием больших расхождений в падежных системах двух языков, иными словами: хотя падежная система присутствует и в том, и в другом языке, значения падежей во многом не сопадают, из-за чего учащиеся выбирают — по аналогии с родным языком — ошибочную падежную форму зависимого имени. Например, в монгольском языке глагол *любить* требует после себя форму дательного падежа, а не винительного. По-монгольски мы говорим: «*любить отцу, маме, мясу, фруктам*», а не *отца, маму, мясо, фрукты*. Еще пример: глагол *покупать-купить*, отвечая на вопрос *кого? что?,* в обоих языках управляет одним и тем же падежом, а вот при обозначении места покупки управление в двух языках расходится: по-русски *покупать-купить где?* (предложный падеж), а по-монгольски — *откуда?* (родительный падеж): *Мы купили этот учебник в магазине* (по-монгольски:... «*из магазина*»). Глагол *играть* — один самых коварных для наших учащихся. В русском языке, если речь идёт о спортивных играх, он управляет винительным падежом, а если о музыкальном инструменте, то предложным. Монгольский эквивалент этого глагола и в том, и в другом случае

употребляется только с винительным падежом, причём без какого-либо послелога, поэому в речи на русском языке студенты или пропускают предлог, или делают ошибку при выборе падежа. Таких примеров можно привести очень много. Проведенный нами сопоставительного анализ глаголов на материале русско-монгольского двуязычного словаря показал следующее: из 200 глаголов, требующих в русском языке после себя творительного падежа (в монгольском языке он совмещает в себе значения орудного и совместного падежей), в монгольском почти у половины иное управление. Например, русский глагол *интересоваться* управляет творительным падежом (*музыкой*) а его монгольский эквивалент (далее МЭ) — винительным (‘*хогжим’*).

Практика показывает, что при обучении русскому языку монгольских учащихся, особенно на начальном его этапе, особое внимание нужно уделять корректировке интерферентных ошибок, которые могут возникать в результате такого расхождения в глагольном управлении в родном и изучаемом языках. Результаты проведенной нами в 2020/2021 учебном году контрольной работы, охватившей всех студентов — первокурсников Монгольского государственного университета образования, показали, что абсолютное большинство допущенных ими ошибок было сделано именно из-за незнания управления русских глаголов. Следует отметить: если слово в одном и том же значении может употребляться в нескольких конструкциях, в речи частотно их смешение. Например, глагол *занять* в значении «заполнить какое-либо пространство» употребляется в конструкциях: *занять участок под зерновые; занять участок зерновыми.*

С учетом вышеизложенного, мы предприняли попытку рассмотрения тех расхождений в падежных значениях сопоставляемых языков, которые и служат причиной вокникновения у учащихся монголов упомянутых нами интерферентных ошибок[2]. Что касается русского и монгольского именительного падежа, то тут никаких семантических расхождений не наблюдается, ибо в обоих языках, как, впрочем, и во всех других языках, функция именительного падежа одинаковая — номинативная. А вот в косвенных падежах расхождения наблюдаются сплошь и рядом[3]. Если рассмотреть примеры по каждому из падежей, то картина выглядит следующим образом.

1. Основное значение родительного падежа — указание на лицо, которому принадлежит предмет или его признак, — в двух языках совпадает: *профессия отца –’эцгийн мэргэжил’*, *пение птицы — ‘шувуун дуу’*, *любовь матери — ‘эхийн хайр’*, *вечер танцев — ‘бужгийн удэшлэг’* и т. д. А в других значениях наблюдаетя несовпадение, например, все русские числительные, кроме числительного «один», управляют родительным падежом, тогда как в монгольском все числительные требуют после себя только исходного падежа. Большие расхождения существуют и применительно к глаголам, требующим после себя родительного падежа: *добиваться-добиться успехов — ‘амжилтад хурэх’*: (*МЭ* управляет дательно-местным падежом); *хотеть мира — ‘энх тайвныг хусэх’* (МЭ управляет дательно-местным падежом); *желать-пожелать счастья, успехов — ‘аз*

жаргал, амжилт хүсэх' (МЭ управляет винительным падежом); *лишаться-лишиться надежды — 'найдвар тасрах'* (МЭ управляет винительным падежом); *избегать-избегнуть простуды — 'хатгаа авахаас болгоомжлох'* (МЭ управляет исходным падежом); *требовать-потребовать ответа — 'хариу шаардах'* (МЭ управляет винительным падежом); *бояться темноты — 'харанхуйгаас айх'* (МЭ управляет исходным падежом); *опасаться укуса — 'хазуулахаас болгоомжлох'* (МЭ управляет исходным падежом) и т. д. Если в русском языке переходный глагол при отрицании управляет родительным падежом, то в монгольском языке и при отрицании сохраняется винительный падеж: *не сказать правды — 'унэнийг хэлэхгүй байх'*. Особое внимание также необходимо обращать и на значение субъекта обладания, передающееся в русском языке родительным падежом по модели: *У кого есть кто, что; у кого нет кого, чего.* В монгольском языке тут употребляется дательно-местный падеж, что и является причиной появления многочисленных интерферентных ошибок: '*Хэнд хэн, юу байна, байхгүй байна'*. Например: *У меня есть брат, нет сестры — 'Надад ах эгч бий, байхгүй'*.

2. Основное значение дательного падежа — указание на лицо или предмет, к которому направлено действие, в двух языках в основном сопадает: *подарить маме — 'ээжид бэлэглэх'; помогать сестре — 'эгчид туслах'; мешать отцу — 'эцэгт саад болох'* и т. д. При обозначении же возраста управление в сопоставляемых языках становится разным — в монгольском языке употребляется именительный падеж: *мне 20 лет, папе будет 55 лет, сестре было 3 года — 'Би 20 настай', 'аав 55 нас хүрнэ', 'дүү маань 3 настай байсан'*.
3. Центральное объектно-субъектное значение винительного падежа в двух языках присутствует одинаково: *читать книгу, строить дом, ждать друга — 'ном унших', 'байшин барих', 'найзыгаа хүлээх'*. При обозначении же объекта, на который направлено действие, наблюдается несопадение — тут в монгольском языке выступает уже дательно-местный падеж: *верить в победу — 'ялалтанд итгэх'*.
4. Между орудным падежом монгольского языка и творительным русского наблюдается полная аналогия, когда ими обозначается орудие действия: *писать ручкой, резать ножом, махать рукой — 'узгээр бичих', 'хутгаар огтлох', 'гараар даллах'*; частичная аналогия — при обозначении способа и образа действия: *петь громким голосом — 'чанга дуугаар дуулах', лететь птицей — 'шувуу шиг нисэх'* и т. д., при обозначении места и способа передвижения: *ехать поездом — 'галт тэргээр явах', идти лесом — 'ойгоор явах', высок ростом — 'ундур нуруутай'* и т. д. Обозначение профессии человека, его увлечений выражается разными способами: управление глагола *работать* в двух языках сопадает: *работать учителем — 'багшаар ажиллах'*, в то же время управление глаголов *быть, стать* разное: *стать инженером — 'инженер болох'* (МЭ управляет именительным падежом) и т. д. Таким образом, можно привести целый список глаголов, управление которых не совпадает: *интересоваться, увлекаться, являться, болеть, владеть, командовать, торговать, дышать, стрелять* и т. д.

   Значение русского предлога *с* в конструкции с творительным падежом передается на монгольский язык совместным падежом: *говорить с учителем, советоваться с друзьями, писать с ошибками, бороться с врагами — 'багштай ярих', 'найз нартайгаа зөвлөлдөх', 'алдаатай бичих'*, но есть также и различающиеся управлением глаголы, например: *поздравлять-поздравить кого, что?, с кем, с чем? — кому? чего?* по-монгольски: *поздравить друга с Новым годом — 'найздаа Шинэ жилийн баярын мэнд хүргэх'* (дословно: *другу Нового года поздравление доставить*).

   Кроме того, русский творительный падеж встречается в страдательных конструкциях, тогда как как в монгольском языке подобная конструкция отсутствует.

5. Что касается предложного падежа русского языка, то такового в монгольском не существует, а его разновидность в местном значении с предлогами *в, на, при* передается в основном дательно-местным падежом: *жить в городе, учиться в школе, выступить на площади — 'хотод амьдрах', 'сургуульд суралцах', 'талбайд тоглох';* значение предмета речи и мысли с предлогом *о* передаётся в основном словами *тухай, талаар*: *мечтать о будущем, думать о профессии — 'ирээдүйнхээ тухай мороодох', 'мэргэжлийнхээ талаар бодох'*. Весьма интересным случаем является обозначение одежды с предлогом *в*: *идти в платье, сидеть в сапогах, работать в халатах, стоять в очках — 'даашинзтай явах', 'гуталтай суух', 'халаттай ажиллах', 'нүдний шилтэй зогсох'* (МЭ управляет дательно-местным падежом). Монгольским учащимся трудно воспринять использование предложного падежа с предлогом *на* для обозначения средства передвижения, потому что этот предлог переводится послелогом *дээр*, что буквально означает *наверху*, отсюда смешение с орудным падежом монгольского языка: *ехать на автобусе, лететь на самолёте — 'автобусаар явах', 'онгоцоор нисэх'*.

На основе вышеизложенного мы рекомендуем особый порядок следования упражнений при ознакомлении монгольских учащихся с управлением русского глагола. Например, при изучении творительного падежа русского языка:

1. Прочитайте словосочетания, при этом обратите внимание на управление глаголов: *увлекаться* ***музыкой****, быть* ***медсестрой****, болеть* ***гриппом*** и т. д.
2. Задайте вопросы к словосочетаниям: *являться* ***центром*** *— являться чем?, торговать* ***фруктами*** *— торговать чем?, выполняться* ***рабочими*** *— выполняться кем?* и т. д.
3. Составьте словосочетания, используя вопросы: *владеть чем?* (*язык*) *— владеть* ***языком****, быть кем?* (*историк*) *— быть* ***историком*** и т. д.
4. Ответьте на вопросы, используя существительные, данные в скобках, по образцу: *Чем интересуются эти дети?* (*русская литература*) *— Эти дети интересуются* ***русской литературой****.*
5. Составьте предложения по образцу: *Мой брат — главный инженер. Мой брат был* (*будет*) ***главным инженером****.*
6. Закончите предложения, дописывая окончания существительных: *Раньше он был школьник..., а теперь стал студент. ...* и т. д.

Таким образом, можно утверждать, что при обучении русскому языку монгольских учащихся значительные трудности вызывают наряду с явлениями, контрастными и неповторимыми в сопоставляемых языках, языковые факты, отличающиеся частичным сходством. Именно к таковым относится глагольное управление: частичное сходство управления глаголов в двух языках служит одним из главных источников возникновения у учащихся интерферентных ошибок, на профилактику которых учителям-практикам следует обращать особое внимание.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Болд Г.* Лексическая интерференция в русской речи учащихся-монголов и пути ее преодоления: дис. ... канд. пед. наук / Акад. пед. наук СССР; Науч.-исслед. ин-т преподавания рус. яз. в национальной школе. М., 1974. 184 с.

[2] *Баракатова Д. А.* Особенности управления в русском языке // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 593–596.

[3] *Галсан С.* Сопоставительная грамматика русского и монгольского языков. Ч. 1. Фонетика и морфология. Улан-Батор: М-во нар. образования, 1975. 318 с.

Tsogt, B.

Academy "New Mongolia", Mongolia

ON THE ISSUE OF PREVENTING INTERFERENCE ERRORS IN THE USE OF VERB CONTROL (ON THE EXAMPLE OF TEACHING MONGOLIAN STUDENTS)

The author argues that despite the fact that there is a case system in both Russian and Mongolian, there are significant discrepancies in the meanings of cases in the two languages, as well as in verbal control, which leads to numerous mistakes of Mongolian students both orally and in writing. Russian sentences are introduced in the article in such a way as to avoid a number of serious interference errors in doing Russian sentences by Mongolian students.

Keywords: verb control; difference of meanings; list of verbs; order of presentation of exercises.

Цыбульская Валентина Петровна

Управление образования, молодёжи и спорта мун. Бэлць, Республика Молдова

tibuliscaiavalea@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ ВНЕ РОССИИ (ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ МОЛДАВСКИХ РУСИСТОВ)

В статье рассматривается проблема тестирования по русскому языку как родному в условиях зарубежной национальной системы образования, в соответствии с требованиями которой определяется характер заданий, этапы администрирования теста, матрица спецификаций и схемы оценивания. Нами представлен опыт создания системы тестирования по предмету «Русский язык и литература. Интегрированный курс» в Республике Молдова. В фокусе внимания особенности и инновации тестирования по этим объединенным дисциплинам.

Ключевые слова: дидактическое тестирование; интегрированный курс; коммуникативная компетенция; контроль.

Обучение русскому языку в Республике Молдова осуществляется как в учебных заведениях с государственным языком преподавания, так и с русским языком обучения. За 30-летний период самостоятельного развития в Республике Молдова (РМ) сформировалась собственная национальная система образования. Этим предопределена разница в подходах и программах преподавания различных предметов, в том числе русского языка и русской литературы, в Молдове и в России, вследствие чего методистам и преподавателям-русистам нашей страны пришлось адаптировать преподавание русского как родного к новым условиям и требованиям. В данной статье мы рассмотрим лишь один элемент этого процесса — дидактическое тестирование.

Наша цель — представить инновационный опыт молдавской русистики в выстраивании ключевых моментов системы тестирования по русской словесности в зарубежной школе, специфика которой диктуется, с одной стороны, национальными требованиями к тестированию, с другой — недавним переходом РМ к преподаванию русского языка и литературы в рамках объединенного курса, не обеспеченного на данный момент соответствующим учебно-методическим комплексом (УМК).

Актуальность темы связана с тем, что одной из важнейших проблем методики обучения русскому языку остаётся проблема обеспечения объективности оценки результатов деятельности учащихся. В национальном куррикулуме отмечается: «Оценивание — это процесс наблюдения за учебной и познавательной деятельностью учащихся, а также процесс описания, сбора, регистрации и интерпретации информации об ученике с целью улучшения качества образования»[1].

Дидактическое тестирование в Молдове за годы существования независимого государства претерпело ряд изменений. В конце 1990-х годов

для выпускника лицея итоговый тест по русскому языку и литературе включал в себя 4 вопроса по предложенному фрагменту изученного текста и сочинение. Данные вопросы представляли собой темы мини-сочинений. Оценить объективно такой тест было достаточно сложно: не были в должной мере разработаны критерии оценивания.

Реформы, проводимые в образовательной системе Республики Молдова, инновационная деятельность Национального агентства по куррикулуму и оцениванию, модернизация методов управления учебным процессом потребовали решения важного вопроса о средствах и инструментариях дидактического тестирования по всем предметам, в том числе по русскому языку и литературе.

В настоящее время на основе компетентностного, личностно-ориентированного подходов разработаны *Методология оценивания, Стандарты эффективности обучения, Референциал оценивания*, *Программа национального экзамена по русскому языку и литературе*. По утверждению доктора педагогических наук, профессора-конференциара Т. Шову, это свидетельствует о том, что в Молдове складывается централизованная тестовая система, направленная на проведение мониторинга и контроля стандартизированных контрольных тестов, экзаменационных материалов и оценивание результатов по единым требованиям[2].

В последнее время в республике всё активнее используются такие технологии оценивания качества образования, как педагогическая квалиметрия, образовательный мониторинг, что обусловлено, во-первых, значимостью и актуальностью развития тестового контроля по русскому языку и литературе, во-вторых, формированием и обновлением на государственном уровне системы дидактического тестирования. Это, как считает И. Спиней, позволяет решить ряд важных задач: повысить качество знаний учащихся, выявить возможности практического применения полученных ими знаний, реализовать стандарты обучения, оптимизировать процесс обучения по форме и содержанию[3].

Основополагающими подходами в процессе преподавания русского языка и литературы, согласно основным положениям предметного куррикулума, являются текстоцентрический и лингвокультурологический подходы, так как они нацелены на развитие способностей и умений самостоятельно создавать тексты различных функционально-стилистических и смысловых типов, постигать целостную картину многообразного мира, изучая и интерпретируя лучшие литературные образцы как духовный опыт человечества, что способствует формированию личности и читательской культуры.

Особым вызовом для молдавских словесников стало объединение русского языка и литературы как отдельно изучаемых предметов: с 2019 года поэтапно внедряется интегрированный курс «Русский язык и литература». Это предполагает существенный пересмотр методических приемов построения урока, чтобы научить ученика не только знать и со-

блюдать языковые нормы современного русского литературного языка в письменной и устной речи, но и формировать и воспитывать у него ценностные отношения, используя языковой и читательский опыт для личностного развития. Соответствующим образом изменения требуются и в подходах к оцениванию.

В школьной практике учителя чаще всего оперируют следующими видами оценивания на основе теста: первичное, текущее/ формативное, суммативное /итоговое. В каждом классе после изучения того или иного модуля **на базе теста** проводится контроль и оценивание, определяется уровень сформированности определенных компетенций. Например, в 10-м классе после изучения каждого модуля, в соответствии с *Программой национального экзамена по русскому языку и литературе*[4], учащимся предлагаются тестовые задания, направленные на оценивание следующих компетенций.

1. Соотносить выстраиваемый дискурс с различными коммуникативными ситуациями повседневной жизни (личной и общественной), проявляя конструктивное отношение и выражая доброжелательность.
2. Интерпретировать произведения русской литературы, демонстрируя приверженность национальным и общечеловеческим ценностям и способность критически мыслить.
3. Создавать письменные тексты разных типов на различных информационных носителях, проявляя оригинальность и лингвистическую самостоятельность.
4. Применять языковые нормы современного русского литературного языка (грамматические, лексические, стилистические) в письменной и устной речи, проявляя проницательность и языковую культуру.

Посредством освоения языка школьник учится анализировать, сравнивать, создавать, обобщать. Это находит своё отражение в тестах, которые составляет педагог, соблюдая текстоцентрический подход при освоении интегрированного курса «Русский язык и литература». В процессе обучения учащиеся гимназии и лицея выполняют тесты, **не имеющие аналогов в России и странах ближнего зарубежья.** Так, тест для учащихся гимназического цикла (например, 9-го класса) состоит из двух частей:

В первой части теста учащимся предлагается текст, как правило, публицистического стиля и к нему 11 заданий. Особенность заключается в том, что тестирование в молдавских учебных заведениях с русским языком обучения исключает задания типа *«Верно/Неверно»*, содержащие утверждение, с которым обучающийся должен либо согласиться, либо нет, а также задания на выбор одного или нескольких правильных ответов из ряда предложенных.

Учащиеся молдавских гимназий, выполняя тестовые задания (1–11 задания), должны продемонстрировать знание и понимание основных разделов грамматики и умение применять полученные знания на практике.

Пример первый. Задание: «Назовите два разных художественных средства выразительности в данном предложении и определите их роль. *Он работал, работал, как подёнщик, как вол, и вдохновение рождалось в работе*».

Пример второй. Задание: «Определите часть речи выделенных слов и составьте с одним из них предложение, используя данное слово как представителя другой части речи. ***Неприятное*** *осталось позади, а сейчас начнётся* ***удивительное*** *и* ***весёлое»***.

Вторая часть теста — структурированное сочинение-рассуждение публицистического характера с опорой на изученные произведения по литературе на предложенную тему.

Образец: «***Русский язык в умелых руках и опытных устах красив, певуч, выразителен (А. И. Куприн)»***. Задание: «Напишите, согласны ли вы с мнением русского писателя А. И. Куприна и почему? Какое из прочитанных произведений помогло вам увидеть красоту и выразительность русского языка и в чём это проявилось? Как вы работаете над своей речью? В эссе дайте развёрнутый ответ (12–15 предложений) на эти вопросы. Приведите аргументы, сделайте вывод».

Тест для учащегося лицейского класса (10–12-й классы) состоит из **задания А,** в котором учащимся предлагается фрагмент изученного художественного произведения и к нему восемь заданий, направленных на структурно-содержательный и лексико-грамматический анализ данного фрагмента, на определение роли художественных средств, умение логично и аргументировано высказывать свое мнение по проблемам, представленным в том или ином задании[5].

Пример 1: «Охарактеризуйте, опираясь на текст, эмоциональное состояние Григория Мелехова».

Пример 2: «Определите роль пейзажа в данном фрагменте и аргументируйте своё мнение с опорой на текст».

Выполняя **задание Б** теста, учащиеся пишут **структурированное эссе** на 1–1,5 страницы. Пример задания части Б:

«Русский писатель **Л. Н. Толстой** утверждал: „***Война есть убийство. И сколько бы людей ни собиралось вместе, чтобы совершить убийство, и как бы они себя ни называли, убийство всё равно самый худший грех в мире“***. Опираясь на данное суждение, напишите эссе объёмом1–1,5 страницы. В эссе:

– выразите своё отношение к утверждению Л. Н. Толстого и аргументируйте его (приведите не менее двух аргументов);
– на примере жизни и судеб героев **одного произведения** русской литературы XIX–XX веков продемонстрируйте, как война меняет жизнь человека и его самого;
– поясните, как современное общество относится к войне как способу решения проблем (приведите аргументы)».

При проверке эссе, в соответствии с Программой национального экзамена по русскому языку и литературе, учитывается следующее:

1) понимание идеи высказывания и его аргументация;
2) правильность и полнота использования литературного материала на примере одного произведения русской литературы XIX–XX веков;
3) самостоятельность и отражение личностной позиции по отношению к теме эссе;
4) языковое богатство и соблюдение коммуникативных качеств письменной речи: **правильность, логичность, смысловая точность, выразительность.**

Эссе характеризуется логичностью и точностью изложения мыслей, композиционной цельностью, соразмерностью частей, корректным абзацным членением, разнообразием грамматических форм, синтаксических структур, уместным использованием средств выразительности.

Задания А и Б связаны идейно-тематически. Выбор темы эссе предопределяется содержанием фрагмента, предложенного в **задании А**. Таким образом соблюдается принцип преемственности, благодаря которому учащийся может сконцентрировать свое внимание на близких темах.

Подводя итог, следует отметить, что подход к оцениванию с помощью дидактического тестирования, разработанного в последние годы русистами РМ, демонстрирует свою эффективность. Они держат в фокусе внимания развитие самостоятельных коммуникативных компетенций обучаемых.

Текстоцентрический и лингвокультурологический подход к обучению и оцениванию даёт возможность акцентировать внимание на русской культурно-исторической картине мира, на образцах русской литературной речи — более сложной, богатой и выразительной, что важно для формирования полноценных языковых и речевых умений обучаемых в ближнем зарубежье, где учащиеся в основном слышат ситуативную русскую речь в быту и в учебных заведениях.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Curriculum national:Clasele gimnaziale: Clasele 5–9 // Curriculum disciplinar: Ghid de implementare pentru gimnaziu cu predare in limba rusa. Ministerul Educatiei, Culturii si Cercetarii al Republicii Moldova. Chisinau: Liceum, 2020. P. 142.

[2] *Şova T., Putină D.* Evaluarea în învăţământ. Suport de curs. Bălţi, 2017. 250 p.

[3] *Spinei I.* Politici educaţionale în evaluarea rezultatelor şcolare: Studiu de politici publice. Chişinău: Lexon-Prim, 2014. 48 p.

[4] Программа национального экзамена бакалавриата по русскому языку и литературе: Мин-во образования и науки Республики Молдова. Кишинёв, 2021. С. 3. [Электронный ресурс]. — URL: http://aee.edu.md/sites/default/files/programa_bac_limba_si_literatura_rusa.pdf (дата обращения: 24.04.2023)

[5] *Герлован О., Шаршов Т.* Специфика образовательного продукта и его оценивания на этапе итогового оценивания экзамена по русскому языку и литературе (бакалавриат) // Studia universitatis Moldaviae. 2020. N 9. С. 110.

Tsybulskaya, V. P.

Department of Education, Youth and Sport, municipality of Balti, Republic of Moldova

PECULIARITIES OF DIDACTIC TESTING IN THE RUSSIAN LANGUAGE AS A NATIVE OUTSIDE RUSSIA (INNOVATIVE EXPERIENCE OF MOLDOVAN RUSSIANISTS)

The article deals with the problem of testing in Russian as a native language in the conditions of a foreign national education system, according to the requirements which determine the nature of tasks, the stages of test administration, the matrix of specifications and evaluation schemes are determined. The author has presented the experience of creating a testing system for the subject “Russian Language and Literature. Integrated Course” in the Republic of Moldova. The focus is on the peculiarities and innovations of testing in these combined disciplines.

Keywords: didactic testing; integrated course; communicative competence; control.

Цянь Яли

Сианьский университет иностранных языков, Китай

yali.msk@yandex.ru

Золотарева Любовь Александровна

Дальневосточный федеральный университет, Россия

L100569@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В КИТАЙСКИХ УЧЕБНИКАХ СЕРИИ «ВОСТОК»: ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ

В статье рассматриваются русские пословицы в учебниках серии «Восток». Пословицы являются важным лингвострановедческим материалом учебника русского языка как иностранного, но представляют трудности для изучения, так как содержат фоновую лексику, прецедентные имена и события, архаизмы, фигуры речи. Подбор эквивалентных выражений в китайском языке может помочь студентам лучше освоить данный лингвострановедческий материал.

Ключевые слова: учебники «Восток»; русские пословицы; лингвострановедение.

Методика преподавания русского языка в КНР за последние несколько лет претерпела значительные изменения, связанные не только с отсутствием традиционной аудиторной и внеаудиторной работы с учащимися, но и с большим объемом работы онлайн как преподавателей, так и студентов, а также с увеличением времени, которое отводится на самостоятельную работу. В условиях пандемии сократилось количество русских преподавателей в вузах Китая, многие студенты и китайские преподаватели были лишены возможности пройти стажировку в России. Безусловно, это сказалось на качестве образования, на мотивации к изучению русского языка, которая значительно снизилась. Такая ситуация привела к необходимости поиска новых способов не только предъявления языкового материала, но и знакомства студентов со страноведческими и культурологическими фактами о стране изучаемого языка, подачи их в интерактивной форме.

Лингвострановедческий аспект обучения русскому языку является важной составляющей, так как позволяет выявлять национально-специфичные явления культуры и менталитета русского народа, которые непосредственно отражены в языке. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин считают, что проблематику лингвострановедения составляют два круга вопросов: лингвистический и методический. Первый касается анализа единиц языка с целью выявления заключенного в них национально-культурного смысла. Это предполагает изучение безэквивалентной лексики, невер-

Работа выполнена при финансовой поддержке СУИЯ, проект 21JF03.

бальных средств общения, фоновых знаний, характерных для говорящих на русском языке, языковой афористики и фразеологии, которые рассматриваются с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта людей, говорящих на другом языке. Второй круг вопросов связан с приемами ведения, закрепления и активизации специфичных единиц национально-культурного содержания, извлекаемых из изучаемых на занятиях текстов[1]. В качестве источников лингвострановедческой информации Э. И. Мустафаева и Е. В. Булыгина предлагают следующие единицы: фразеологизмы; пословицы и поговорки; историзмы; логоэпистемы; шутки; советизмы; фольклоризмы; тексты страноведческого характера; описание традиций; слова-наименования предметов и явлений традиционного быта[2].

Рассмотрим, как представлены пословицы и поговорки в учебниках комплекса «Восток». Учебники комплекса «Восток», изданные Издательством преподавания и исследования иностранных языков в Пекине, рассчитаны на студентов-русистов. Комплекс «Восток» включает в себя серии учебников по предметам: практический русский язык, чтение, аудирование, развитие устной речи и др. Учебники «Восток» широко используются в вузах Китая, где преподают русский язык. Большой потенциал для использования в качестве лингвострановедческого материала в учебниках РКИ имеют пословицы, т. к. пословица — это «краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа»[3].

Пословицы и поговорки даны в учебниках «Восток» в большом объеме, их количество превышает 200 единиц. Такое обилие обусловлено, в первую очередь, тем, что они легки для запоминания, могут отражать разные стороны жизни русского человека, а с методической точки зрения — могут быть использованы в качестве дополнительного материала не только на уроках по развитию речи, но и на уроках чтения, аудирования и фонетики. Так, например, в четвертом уроке учебника по аудированию в задании 4 к теме «Рабочий день» для отработки слухопроизносительных навыков (произношения звука [ш]) представлено 17 пословиц и поговорок:

> *Шила в мешке не утаишь; Поспешишь — людей насмешишь; За ушко да на солнышко; Маслом кашу не испортишь; Не согрешишь — не покаешься; Хороша кашка, да мала чашка; Кошке — игрушки, а мышке — слезки; Нет лучше дружка, чем родимая матушка; Хоть не дюж, а все-таки муж; Проживешь в шалаше, коли милый по душе; Лицом пригож, а душой не хорош и* др.[4]

При этом в учебнике отсутствует перевод данных выражений, они никак не комментируются, не включены в тематическую группу лексики данного урока. Таким образом, усвоение их зависит исключительно от компетенции преподавателя, его желания или нежелания объяснять учащимся данные выражения или как-то организовать работу с этим

материалом. Следовательно, можно констатировать, что в учебнике по аудированию данные устойчивые выражения остаются за границами активного словаря.

В основном же комплексе учебников практического русского языка пословицы и поговорки, с нашей точки зрения, достаточно рационально организованы по следующим тематическим группам:

1) о труде и лени: *Без труда не вытащить рыбку из пруда; Труд человека кормит, а лень портит; Терпение и труд всё перетрут; От труда — радость, от безделья — усталость; Кончил дело — гуляй смело*; *Талант без труда не стоит и гроша* и др. В эту группу включены также пословицы о нежелании перетруждаться: *Работа дураков любит; Лень раньше нас родилась* и др.;
2) о силе воли, мужестве, смелости и риске: *Лучше смерть в бою, чем позор в строю; Волков бояться — в лес не ходить; Удача — спутник смелого; Кто смел, тот и съел; Один в поле не воин; Слезами горю не поможешь; Риск — благородное дело; Смелость города берёт; Или всё, или ничего; Или грудь в крестах, или голова в кустах; Или пан, или пропал* и др.;
3) о добре и зле: *Доброму бог помогает; С добрым жить хорошо; Делать добро спеши; Доброе дело и в воде не тает; Добро век не забудется; От добра добра не ждут; Свет не без добрых людей; Худом добра не наживёшь; Что посеешь, то и пожнёшь* и др.;
4) о дружбе и любви: *Старый друг лучше новых двух; Не имей сто рублей, а имей сто друзей; Друг познаётся в беде; Не дорог подарок, а дорого внимание* и др.;
5) об учёбе, знаниях и глупости: *Учиться никогда не поздно; Век живи — век учись*; *По одёжке встречают, по уму провожают; Пустая бочка пуще гремит; Обед узнают по кушанью, а ум по слушанию* и др.;
6) о деньгах и богатстве: *Копейка рубль бережёт; Денег куры не клюют*; *Не в деньгах счастье; Уговор дороже денег; Не с деньгами, а с добрыми людьми*; *Лучше синица в руках, чем журавль в небе; Не красна изба углами, а красна пирогами* и др.;
7) о счастье, жизни и судьбе: а) о счастье и судьбе: *Всякому своё счастье — в чужое счастье не заедешь; Счастье с несчастьем близко живут; У каждого своя доля; Не в воле счастье, а в доле; Не родись красивой, а родись счастливой; Человек предполагает — Бог располагает; Пришла беда, отворяй ворота; Вот тебе, бабушка, и Юрьев день* и др.; б) о жизни: *Жизнь прожить — не поле перейти; Поживём — увидим; Цыплят по осени считают* и др.; в) к этой же группе можно отнести пословицы и поговорки про «русский авось»: *Авось не Бог, а полбога есть; Русский человек на авось и взрос; На авось и вся надежда наша;*
8) о чести и правде: *Правда глаза колет; С правдой не поспоришь; Лучше горькая правда, чем красивая ложь; Умная ложь лучше глупой правды* и др.;
9) о доме и семье*: Мой дом — моя крепость; Дома и стены помогают; В гостях хорошо, а дома лучше; Худа та птица, которой гнездо своё не мило* и др.;
10) о вкусах: *О вкусах не спорят; На вкус и цвет товарищей нет*;
11) о времени: *Готовь сани летом, а телегу зимой; Всякому овощу своё время*;
12) правила поведения в различных ситуациях: *В чужой монастырь со своим уставом не суйся*; *В Тулу со своим самоваром не ездят* и др.

Трудности работы с данным материалом заключаются в том, что в нем представлены: безэквивалентная лексика (*грош, самовар*), прецедентные имена и события (*Юрьев день*), артефакты, которые сейчас редко встречаются (*сани, телега*), устаревшие значения слов (*Худа та птица* — в значении *плоха*), различные фигуры речи (*Правда глаза колет*).

Тем не менее, общая установка на исторический опыт народа позволяет выявить в иностранной аудитории общечеловеческие смыслы и понятия, заключенные в этих выражениях. Семантизации пословиц и поговорок дополнительно могут помочь словари и иллюстрированные пособия, адресованные русским школьникам.

Необходимо отметить, что в учебниках «Восток» представлено не только традиционное толкование пословиц и поговорок, но также приводятся примеры их трансформации в разговорной речи:

> *Не в деньгах счастье, а в их количестве; Не имей сто рублей, а имей сто тысяч; Все деньги не соберёшь, но к этому надо стремиться.*

Примеры подобных трансформаций встречаются также в публицистике. Данные примеры помогают увидеть развитие значений в современном русском языке, а также языковую игру.

Важным представляется, на наш взгляд, знакомство с пословицами и поговорками не только с положительной, но и с отрицательной коннотацией, что позволяет показать противоречивость характера русского человека, ср.: *Вольность лучше всего — Воля людей портит*, см. также приведенные выше пословицы о труде и лени.

Одним из самых удачных приемов изучения пословиц и поговорок в условиях вне языковой среды следует признать их сопоставление со схожими выражениями в китайском языке (ченьюй). Это позволяет быстрее объяснить русские паремии, а также обратить внимание учащихся на различие языковых картин мира, отраженных в сопоставляемом материале. Приведем некоторые русские пословицы и поговорки, имеющие эквивалент в китайском языке:

> *Слово не воробей, вылетит, не поймаешь* — 一言既出，驷马难追 *(‘Если слово сказано — его не догнать и на четвёрке коней’)*; *Кто хочет, тот добьётся* — 有志者事竟成 *(‘Волевому человеку всё удастся’)*; *Как грибы после дождя* — 雨后春笋 *(‘Возникнуть быстро в больших количествах’); Поспешить — людей насмешишь* — 欲速则不达 *(‘Если гонишься за быстротой — не достигнешь’)*; *Чему быть, того не миновать* — 在劫难逃 *(‘Трудно убежать от карающей руки судьбы*; *От судьбы не уйдёшь’)*; *Свалить с больной головы на здоровую* — 嫁祸于人 *(‘Свалить свои беды или свою вину на других’)*; *Семь пятниц на неделе* — 朝三暮四 *(‘Утром — три, а вечером — четыре’)*; *Чужая душа — потёмки* — 知人知面不知心 *(‘Знать человека в лицо, но не знать его душу’)*; *Конь о четырёх ногах, и тот спотыкается* — 人非圣贤，孰能无过 *(‘Люди не святые, непогрешимых нет’)*; *Добрая слава сидит, а дурная бежит* — 好事不出门，恶事行千里 *(‘Добрая слава за печкой спит, а худая по свету бежит’)*; *Верь глазам, а не ушам* — 耳听为虚，眼见为实 *(‘Надо не только услышать, но и увидеть’)*; *Нет худа без добра* — 塞翁失马，焉知非福 *(‘Старик потерял лошадь, но как знать — может быть, это и к счастью’); С кем поведёшься, от того и наберёшься* — 近朱者赤，近墨者黑 *(‘Будешь иметь дело с киноварью — запачкаешься красным, а с тушью — чёрным’).*

Организовать работу с пословицами можно также, используя следующие задания: завершить (восстановить) пословицу, привести пример контекста ее употребления, перевести на родной язык; это могут

быть также игры, включающие иллюстрирование содержания (рисунки с основными символами), а также отгадывание пословиц по их представлению без слов (жестами, позами и мимикой).

Таким образом, отличительной особенностью описания пословиц в учебниках серии «Восток» является их тематическая группировка, использование пословиц не только для формирования страноведческих знаний, но и в качестве текстов для обучения фонетике. В учебниках показана трансформация русских пословиц в газетном тексте, приводятся паремии как с положительной, так и с отрицательной коннотацией. Одним из способов семантизации пословиц является приведение эквивалента на китайском языке, что значительно облегчает усвоение пословиц учащимися, а также позволяет обратить внимание на различие языковых картин мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999. С. 33.

[2] *Мустафаева Э. И., Булыгина Е. В.* Лингвострановедческий аспект учебника русского языка как иностранного // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 8. Ч. 2. С. 103–105.

[3] Языкознание: Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 389.

[4] Дунфан дасюе эюй (синьбань) тинли цзяочэн. 1 [Учебное пособие по аудированию для изучающих русский язык. Вып. 1. Учебные пособия серии «Восток» (новое издание)]. Пекин, 2017. С. 45. (东方大学俄语（新版）听力教程.1 / 何芳主编；何芳，许宏编. 北京：外语教学与研究出版社，2017. 45页.)

Qian Yali

Xi'an International Studies University, China

Zolotareva, L. A.

Far Eastern Federal University, Russia

SPECIFICS OF LINGUISTIC AND CULTURAL MATERIAL OF CHINESE TEXTBOOKS OF THE "EAST" SERIES: PROVERBS AND SAYINGS

The article deals with Russian proverbs in the textbooks of the Vostok series, they are an important linguistic and cultural material of the textbook of Russian as a foreign language, but they are difficult to study, as they contain background vocabulary, precedent names and events, archaisms, figures of speech. Using the method of work, as the selection of equivalent expressions in Chinese, can help students to better master this material.

Keywords: "East" textbook; Russian proverbs; linguistic and regional studies.

Чжан Шоин

Таншаньская восточная образовательная корпорация, Китай;
Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого, Россия

249815063@mail.ru

Шэн Чжончен

Чанчуньский педагогический университета, Китай

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДЛЯ СИСТЕМЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНР

В статье освещается роль системы билингвального образования в КНР в современных условиях; рассматриваются интегрированные модели: CALP (Cognitive Academic Profiency) и CLIL (Content and Language Integrated Learning); анализируется микропрофильное направление двуязычного обучения, реализуемое в Чанчуньском педагогическом университете; указываются цели подготовки учителей-билингвов; приводится список требований, предъявляемых к специалистам такого профиля; обозначаются педагогические условия для эффективной реализации билингвального обучения в школах КНР.

Ключевые слова: билингвальное образование; поликультурное пространство; бикультурно ориентированная личность; микропрофильное направление; интегрированные модели обучения; искусственный билингвизм.

Материалы данной статьи подготовлены при разработке проекта «Подготовка студентов к реализации билингвального обучения в школах КНР», который осуществляется в рамках грантовой программы поддержки лучших проектов иностранных аспирантур «BIG PhD» в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Проводимое исследование нацелено на теоретическое обоснование значимости билингвального образования в современных условиях, дидактическое описание содержания и технологии подготовки студентов педагогических специальностей к реализации системы билингвального обучения в школах КНР, а также на разработку комплекса педагогических мероприятий для её эффективного функционирования.

В двадцатые годы XXI века происходит трансформация существующего миропорядка: идёт формирование многополярного мира. И в этой непростой ситуации важное значение приобретает гуманитарная составляющая. На наш взгляд, в области образования составной частью процессов гуманитаризации является развитие билингвального образования на всех континентах планеты.

В Китае, на территории которого проживает большое количество национальных меньшинств, исторически сложилась система билингваль-

Работа выполнена в рамках грантовой программы поддержки лучших проектов иностранных аспирантур «BIG PhD».

ного образования, способствующая формированию единого культурно-информационного пространства страны. В последние годы проблема реализации билингвального образования в КНР вновь выходит на первый план, но в настоящее время билингвизм не столько связан с языками национальных меньшинств, сколько обусловлен возросшим интересом общества к изучению русского и английского языков. Это объясняется, в первую очередь, усиливающейся ролью Китая как суверенного государства на международной арене, активным развитием политического, экономического и культурного сотрудничества с другими дружественными государствами, что требует подготовки кадров нового типа и формирования у них не просто высокого уровня владения иностранными языками, а овладения таковыми в качестве языков профессионального общения. Кроме того, билингвальное образование предоставляет более широкие возможности в освоении конкретной профессии или области знаний, чем сочетание высшего образования по тому или иному профилю и владения иностранным языком, поскольку смысл билингвального образования заключается в том, чтобы превратить иностранный язык в средство обучения и способ овладения научными знаниями и понимания окружающего мира, позволяющих ориентироваться в поликультурном пространстве. Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что язык становится важнейшим инструментом, с помощью которого возможно взаимопонимание и взаимодействие между представителями различных лингвосообществ.

При этом следует отметить, что, если в области организации билингвального обучения вида «китайский язык / языки национальных меньшинств» теоретическая и дидактическая база являются проработанными в достаточной степени, то в области организации билингвального образования вида «китайский язык / русский язык» или «китайский язык / английский язык» как теоретический, так и методический аспекты остаются недостаточно изученными. По нашим наблюдениям, особенно слабо изучена система подготовки студентов к реализации билингвального обучения в школах КНР.

В билингвальном окружении доминирует язык, обеспечивающий социальную успешность, поэтому основным «измерителем» билингвизма является социальный статус языка.

В своей работе мы ориентируемся на исследование А. Г. Ширина, в докторской диссертации которого определены и подробно описаны сущностные характеристики дефиниции понятия «билингвальное образование», рассматриваемого как «целенаправленная педагогически организованная социализация индивида, осуществляемая в условиях естественного или искусственного билингвизма, в процессе которого обеспечивается освоение учащимися образцов и ценностей мировой культуры средствами родного и иностранного языков, когда иностран-

ный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов»[1].

В области билингвального образования, в процессе которого формируется бикультурно ориентированная личность, учёными и методистами рассматриваются различные модели. Это, в частности, CALP (Cognitive Academik Proficiency), целью которой является формирование специальной предметной компетенции на иностранном языке[2]. Учёные из Казанского университета опираются на технологию двуязычного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning), базирующуюся на дидактической методике, направленной «на формирование у обучающихся лингвистических и коммуникативных компетенций на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений на родном языке»[3]. Структуру и содержание билингвальной образовательной программы (куррикулума) подробно описала в своей кандидатской диссертации Ирина Валентиновна Алексашенкова[4].

В рамках нашего исследования «Подготовка студентов к реализации билингвального обучения в школах КНР», которое проводится на базе Чанчуньского педагогического университета, разработана и апробирована «Программа подготовки специалистов в области преподавания в начальных классах (микропрофильное направление двуязычного обучения)». По мнению авторов данной программы, необходимость появления такого направления обусловлена спросом на двуязычных учителей (учителей билингвов) в области интернационализации базового образования и локализации международного образования. Обучение по данной программе ориентировано на подготовку специалистов в сфере базового образования, обладающих международным видением и любовью к Китаю, благородной преподавательской этикой и передовыми образовательными концепциями, сильной дисциплинарной базой, выдающимися языковыми способностями и практикой двуязычного обучения. В соответствии с особой направленностью подготовки специалистов выпускники, обучавшиеся по программе, могут стать двуязычными преподавателями международного уровня, обслуживающими различные учебные заведения и школы иностранных языков в КНР.

В программе подробно изложены требования к выпускникам, в ряду которых отражены нормы педагогической этики, профессиональная идентичность, широкий кругозор, способность к преподаванию на двух языках (китайском и иностранном), наличие надёжной двуязычной базы, академическая грамотность, научная и культурная осведомлённость, многообразие совмещаемых дисциплин, фокусирование на интеграции знаний, коммуникабельность и навыки работы в команде, обла-

дание способностью интегрировать знания иностранного языка и других предметов, умение использовать китайский и иностранный языки для разработки, организации и внедрения преподаваемых дисциплин.

В программе микропрофильного направления приводится матрица взаимосвязи между требованиями к выпускникам и целями обучения, среди которых выделяются следующие:

1) уважение и любовь к преподаванию;
2) знания и способности;
3) обучение, основанное на истине;
4) постоянное развитие;
5) обучение на двух языках.

Стандартный срок обучения составляет 4 года. Студентам, которые завершили все курсы, указанные в программе подготовки, набрали 162,5 балла и соответствуют требованиям, предъявляемым к выпускникам данного микропрофильного направления, выдаётся диплом государственного образца об окончании учебного заведения и присуждается степень бакалавра в области образования.

Следует отметить, что выпускники микропрофильного направления Чанчуньского педагогического университета успешно работают и достигают высоких результатов в билингвальном обучении учеников Таншаньской восточной школы.

На наш взгляд подготовка студентов к реализации билингвального обучения в школах КНР будет эффективной при соблюдении следующих педагогических условий:

1) целостная система с чётко обозначенной целью и конкретными критериями эффективности подготовки;
2) погружение в билингвальную языковую среду, которая не ограничивается только образовательной;
3) организация лингво- и социокультурного контекста, т. е. того, что составляет «культурные коды» нации, а также исследование стереотипов языкового сознания и иноязычного речевого поведения.

В процессе подготовки мы ориентируемся на искусственный билингвизм, который формируется и развивается в родной для обучающегося среде. В результате обучения студенты должны в полной мере овладеть билингвальными профессиональными компетенциями. При этом они должны: знать системные особенности как родного, так и иностранного языка; уметь свободно переключаться с одного языкового кода на другой; владеть современными методами и технологиями обучения всему комплексу преподаваемых дисциплин.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ширин А. Г.* Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: автореф. дис. … д-ра пед. наук / Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2007. С. 18.

[2] *Качалов Н. А., Полесюк Р. С.* Билингвальное образование как средство межкультурной подготовки учителя иностранного языка // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки (филология). 2006. Вып. 9 (60). С. 92.

[3] *Салехова Л. Л., Григорьева К. С., Лукоянова М. А.* Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL: учебно-методическое пособие. Казань: КФУ, 2020. С. 6.

[4] *Алексашенкова И. В.* Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средствополикультурного образования студентов: дис. ... канд. пед. наук / Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2000. 148 с.

Zhang Shuoying

Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University, Russia

Sheng Zhongcheng

Changchun Normal University, China

TEACHER TRAINING FOR THE BILINGUAL EDUCATION SYSTEM IN CHINA

The article describes the role of the system of bilingual education in China in modern conditions, analyzing the integrated models CALP (Cognitive Academic Proficiency) and CLIL (Content and Language Integrated Learning). The article also analyzes the microprofile direction of bilingual education, implemented at the Changchun Normal University; the goals of training bilingual teachers are indicated; a list of requirements for specialists of this profile is given; the pedagogical conditions for the effective implementation of bilingual education in Chinese schools are indicated.

Keywords: bilingual education; multicultural space; biculturally oriented personality; microprofile direction; integrated learning models; artificial bilingualism.

Чугаев Николай Валентинович

Пермский военный институт войск национальной гвардии РФ, Пермь

aegolios@yandex.ru

РАЗРАБОТКА ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВ ВОЕННОЙ ЛИРИКИ И ВОЕННОЙ ПРОЗЫ

В статье представлено теоретическое обоснование работы с военной литературой на занятиях по культуре речи. Кроме того, рассмотрены четыре учебных пособия, представляющие собой практическое решение этого подхода.

Ключевые слова: военная литература; культура речи; лингводидактика; воспитание патриотизма; воинские традиции.

Формирование специальных и общегуманитарных, в том числе дискурсивных компетенций — одна из основ подготовки гармонично развитого, компетентного офицера. Гуманитарная область — то ментальное пространство, где учебная работа наиболее плотно смыкается с воспитательной. Тексты художественной литературы о войне — материал, который не только развивает различные навыки обучающихся, но и воспитывает патриотизм, верность воинскому долгу и традициям.

Чтение и анализ военной литературы — важнейший фактор формирования общих и гуманитарных компетенций военного специалиста.

В первую очередь чтение военной литературы формирует представление о воинском долге, патриотическое сознание будущего офицера.

Чтение художественной литературы само по себе формирует общие и специальные компетенции курсанта. В произведениях русских писателей поднимаются важнейшие философские проблемы: добра и зла, сущности войны, героизма и предательства, предназначения человека.

Кроме того, чтение исторической военной прозы способствует более успешному освоению курсантами дисциплин гуманитарного цикла — в первую очередь военной истории. Произведения русских писателей содержат важные сведения в области психологии и управления.

Немаловажным фактором является формирование посредством чтения критического мышления, развитие речевого мастерства, пополнение словарного запаса. Помимо этого, чтение вслух развивает риторические навыки обучаемых, а также способствует развитию навыков публичной речи. Чтение расширяет не только общий словарный запас, но и запас выразительных средств, а это, в свою очередь, формирует у курсантов умение использовать языковые ресурсы в соответствии с целями и ситуацией общения.

Опыт военнослужащих предшествующих поколений формирует личность будущего офицера и может быть использован в различных

аспектах военно-политической работы, дает образцы поведения в критических ситуациях, приобщает к многовековым традициям воинской профессии.

Наконец, художественная литература о войне способствует воспитанию патриотизма и гордости за свое Отечество. Именно художественное осмысление истории и подвигов героев формирует культурную среду, находясь в которой, читатель находит стимулы к самосовершенствованию.

Между тем, практических пособий для военных вузов, включающих материал военной литературы в качестве текстов для анализа или как иллюстративный материал для освоения курса по русскому языку и культуре речи, в настоящее время не существует.

В данной статье подводятся итоги разработки комплекта учебных пособий по культуре речи для военных вузов на основе текстов художественной литературы о войне. В 2022–2023 годах автором настоящей статьи были разработаны и выпущены 4 пособия: «Русский язык и военный дискурс», «Стилистический анализ военной прозы (ч. 1)», «Стилистический анализ военной прозы (ч. 2)», «Стилистический анализ военной прозы (ч. 3)»[1]. Первое из пособий содержит необходимые теоретические сведения и практические задания по полному вузовскому курсу русского языка и культуры речи. Эти материалы позволяют закрепить знание норм русского литературного языка и его функционально-стилистического разнообразия, сформировать и закрепить навыки устной и письменной речи. Отдельный раздел книги посвящен описанию особенностей военного дискурса как профессиональной речевой практики в военной сфере.

Материал для практической работы представлен в форме тестов и творческих заданий, которые направлены на развитие у обучаемых языковых и коммуникативных компетенций, а именно: правильного произношения, правописания, употребления нормативных форм слова, корректного грамматического построения высказываний, выбора слов в соответствии с их значениями и др. Многие задания ориентированы на формирование у курсантов аналитического и критического мышления, языкового вкуса, развитие навыков публичной речи и создания стилистически корректных текстов разных жанров в профессиональной сфере.

Особенностью пособия является иллюстрация норм русской речи фрагментами из художественных произведений о войне XVIII–XXI веков. Специально подобранный иллюстративный материал не только способствует повышению культуры речи курсантов, но и расширяет их знания в области идейно-художественного и жанрово-стилистического многообразия отечественной литературы, приобщает к многовековой традиции русской военной прозы и поэзии. Приведенная в конце книги информация о цитируемых писателях и поэтах поможет сориентироваться в периодизации милитарной литературы. Дидактические и мето-

дические принципы отбора и организации материала в учебном пособии нацелены на воспитание будущих офицеров в духе патриотизма и гордости за Вооруженные Силы своего Отечества.

Три пособия по стилистическому анализу военной прозы могут служить приложением к первому, основному пособию по культуре речи. Они распределены по специальностям, представленным в Пермском военном институте: часть 1 — «Стрелково-пушечное артиллерийское вооружение», часть 2 — «Транспортные средства специального назначения», часть 3 — «Специальные радиотехнические средства». Тексты военной прозы в пособия отобраны в соответствии со специальностью: в первую часть вошли отрывки из произведений профессиональных артиллеристов — Л. Н. Толстого («Севастопольские рассказы»), Ю. В. Бондарева («Горячий снег»), а также фрагменты из произведений Н. С. Гумилева («Записки кавалериста»), А. С. Серафимовича («Железный поток»), Д. А. Фурманова («Чапаев»), В. В. Быкова («Дожить до рассвета»), Б. Л. Васильева («А зори здесь тихие»), Э. Г. Казакевича («Звезда»), В. О. Богомолова («Иван»), Е. Н. Прилепина («Некоторые не попадут в ад»), посвященные работе артиллеристов. Во второй части представлены тексты специалистов по автобронетанковой технике — В. А. Курочкина («На войне как на войне») и Я. Пшимановского («Четыре танкиста и собака»), а также фрагменты произведений И. Э. Бабеля («Конармия»), В. П. Некрасова («В окопах Сталинграда»), Е. Н. Прилепина («Ополченский романс»), в которых описана работа с автобронетанковой техникой. Кроме того, вторая часть включает фрагменты произведений о кавалерийских соединениях Д. В. Давыдова («Записки партизана»), Н. С. Гумилева («Записки кавалериста»), И. Э. Бабеля («Конармия»), прослеживается преемственность кавалерии и автобронетанковых войск: «Добрый конь, — повторил Янек. — Надо бы наш танк как-нибудь назвать. — Может, Гнедым? — предложил Елань»[2].

Наконец, в третью часть вошли фрагменты произведений о различных аспектах организации связи в XIX–XX веках, описанные в произведениях Д. В. Давыдова, В. М. Гаршина, Н. С. Гумилева, В. О. Богомолова, Ю. В. Бондарева, В. В. Быкова, Э. Г. Казакевича, В. А. Курочкина, Я. Пшимановского, Ю. С. Семенова, Е. Н. Прилепина. Главным принципом отбора было включение в пособия художественных произведений авторов, имевших непосредственный боевой опыт и определенную военную специализацию. Широкий временной охват позволяет не только сформировать ясное представление о русской военной истории в конкретных примерах, но и познакомить курсантов с воинскими традициями в их развитии на протяжении двух с лишним веков.

К текстам разработана система заданий, включающая вопросы лингвистического характера (например, «Выпишите из текста выразительные средства и средства речевой экспрессии»; «Выявите в диалогах

разговорные языковые единицы»; «Выделите элементы разговорного стиля» и др.); содержательные вопросы, касающиеся морально-волевых качеств военнослужащего в целом и командирских качеств, в частности («Как можно охарактеризовать морально-психологические качества героя?», «Как можно охарактеризовать поведение лейтенанта Кузнецова?»); вопросы, касающиеся истории воинского речевого этикета («Какой ответ командиру является устаревшим с точки зрения современного воинского этикета?»); вопросы, относящиеся к тактике ведения боевых действий («Какие тактические приемы использует Кожух?», «Какой тактический прием немцев обсуждают генерал Бессонов и полковник Деев?»); вопросы, направленные на изучение и поддержание воинских традиций («Найдите в тексте метафорический перифраз понятия *артиллерия»,* «Какая устаревшая армейская должность упомянута в тексте? Какая современная должность ей соответствует?»); вопросы, направленные на выявление специфики конкретных специальностей («Каков порядок ремонта гусениц? Как он описан в тексте?», «Какой способ проникновения в танк описывается в тексте?», «Какой способ связи описан во фрагменте?»). Такая организация подачи материала способствует формированию, с одной стороны, общегуманитарных и дискурсивных компетенций, а с другой стороны — военно-профессиональных компетенций обучающихся.

Таким образом, теоретическое осмысление военной художественной литературы как части милитарного дискурса и практическая разработка на этой теоретической основе пособий по русскому языку и культуре речи для курсантов военных вузов является актуальными и востребованными в современных условиях задачами.

Предложенная методика формирует когнитивный компонент военно-профессиональных компетенций[3] за счет погружения в военную специфику: изучения и анализа воинских традиций, боевого опыта, особенностей отдельных военных специальностей, нашедших отражение в военной литературе. Многие исследователи отмечают важность обучения на основе боевого опыта как перспективное направление повышения эффективности учебного процесса[4].

Перспектива работы видится в издании аналогичных пособий по стилистическому анализу военной прозы для факультетов, представленных в Пермском военном институте войск национальной гвардии РФ: факультетов тыла, инженерного обеспечения, кинологического, а также отдельное пособие для командного факультета (подходящего фактически для любой военной специальности) и для факультета сил специального назначения (Новосибирский военный институт войск национальной гвардии РФ).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Чугаев Н. В., Баженова Е. А., Карпова Т. Б.* Культура речи и военный дискурс: учебное пособие / науч. ред. Е. А. Баженова. Пермь: Изд-во ПВИ войск национальной гвардии

РФ, 2023. 196 с. *Чугаев Н. В.* Стилистический анализ военной прозы (ч. 1, для курсантов факультета артиллерийского вооружения): учебное пособие. Пермь: Изд-во ПВИ войск национальной гвардии РФ, 2022. 48 с. *Чугаев Н. В.* Стилистический анализ военной прозы (ч. 2, для курсантов факультета технического обеспечения): учебное пособие. Пермь: Изд-во ПВИ войск национальной гвардии РФ, 2022. 48 с. *Чугаев Н. В.* Стилистический анализ военной прозы (ч. 3, для курсантов факультета связи). Пермь: Изд-во ПВИ войск национальной гвардии РФ, 2022. 48 с.

[2] *Пшимановский Я.* Четыре танкиста и собака / пер. с польского О. Акимченко, Л. Кашкуревич. Кн. 1. М.: Воениздат, 1970. 439 с.

[3] *Мещерякова Е. И., Дедик Н. А., Боброва Р. Ю.* Военно-профессиональные компетенции: понятия и структура // Воздушно-космические силы. Теория и практика. 2022. № 21. С. 153–154.

[4] *Грибков С. А.* Повышение эффективности обучения слушателей военных вузов на основе боевого опыт: автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2006. 24 с.

Chugaev, N. V.

Perm Military Institute of National Guard Troops, Russia

DEVELOPMENT OF A MANUAL ON THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH (BASED ON TEXTS OF WAR POETRY AND PROSE)

The article presents theoretical foundation of studying war literature at the culture of speech lessons. In addition, four students' books implementing the suggested theoretical method are also reviewed.

Keywords: war literature; culture of speech; language education; fostering patriotism; military traditions.

Шамонина Галина Николова

Варненский свободный университет имени Черноризца Храбра, Болгария

shamonina@vfu.bg

ВЛИЯНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО

Статья посвящена дидактическому потенциалу инновационных технологий, в частности — применению проектной технологии в обучении студентов нелингвистических направлений русскому языку как иностранному (РКИ). Проанализированы возможности разработанных курсов русского языка для студентов-международников с точки зрения развития гибких навыков — компетенций, которыми следует владеть, чтобы стать конкурентоспособными и востребованными специалистами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; проектная технология; гибкие навыки.

Совершенствование ключевых навыков будущего стало важной образовательной тенденцией в последнее десятилетие. Меняя систему приоритетов, современное образование выдвигает на первый план требования к развитию не только профессиональной компетенции (*hard skills*), но и не менее важных гибких навыков (*soft skill*s). Овладение жесткими профессиональными навыками является целью образовательного стандарта в каждой профессиональной области. Однако результаты многочисленных исследований компетенций молодых специалистов указывают на факт, что в условиях мощной глобальной конкуренции побеждают те, кто инвестировал в развитие навыков будущего — гибких, сквозных компетенций человеческого капитала, обеспечивающих кадровое лидерство в цифровой эпохе. Формирование и совершенствование гибких навыков стало частью новых учебных планов и программ обучения, что сказалось на методических подходах к процессу обучения.

В сфере бизнес-образования гибкие навыки стали предметом научного исследования в начале XXI века. Тем не менее, однозначная трактовка понятия отсутствует, что объясняется разными контекстуальными подходами. Многие исследователи называют их «мягкими»[1], «мягкими компетенциями»[2], «гибкими»[3], «надпрофессиональными»[4], «социальными»[5] и пр.

В документах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) их обозначают как «основные», «навыки социального развития» и «навыки XXI века»[6]. Несмотря на терминологическое разнообразие, суть концепции сводится к тому, что современному специалисту необходим сбалансированный набор когнитивных, социальных и эмоциональных навыков, позволяющих добиться успеха. По мнению экспертов, навыки будущего — это так называемые 4C's: creative thinking (креативное мышление), collaborating (сотрудничество), communicating (общение), critical thinking (критическое мышление)[7].

В болгарской и зарубежной методической литературе существует ряд трудов по проблематике гибких навыков, но лишь небольшая часть из них посвящена потенциалу иностранного языка как учебной дисциплины в высшей школе (С. А. Шилова[8]; С. Г. Меньшенина, П. Г. Лабзина[9]; Ю. В. Слезко[10]; Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина[11]).

Обзор методических исследований по теме гибких навыков позволяет составить вариативный набор качеств личности, необходимых современному выпускнику высшей школы. К самым значимым относят креативность, сотрудничество, лидерство, коммуникабельность, умение работать с информацией, умение работать в команде, самоуправление, ответственность и самодисциплина, критическое мышление и способность убедительно излагать свое мнение.

Становится понятно, что при традиционном обучении развитие указанных качеств личности не может успешно осуществляться, необходимо использование личностно-ориентированных методов и технологий, обеспечивающих условия для самостоятельного управления познавательным процессом со стороны учащегося и реализации его креативных способностей. К таким технологиям относится и проектная технология. Ее перспективность состоит в том, что она активизирует учащегося как субъекта данной деятельности, реализует личностный потенциал, обеспечивает целостное восприятие окружающего его мира, размывая искусственные барьеры между предметами, формирует не только языковое сознание, но и глобальное мышление, развитие личности и способности личностной реализации. Взаимодействие преподавателя и учащегося требует выработки определенного стиля совместной работы, который можно определить как общение «на равных». Более того, проект позволяет мобилизовать творческое мышление, формирует способность переносить знания и умения из привычной ситуации в новую, предлагать нестандартные решения, формирует умения и навыки вносить усовершенствования и поправки в деятельность с целью ее модернизации. Атмосфера сотрудничества и взаимопонимания является необходимым условием реализации проектной работы, чтобы осуществить задачу самовоспитания и развития личности. Взаимодействие «преподаватель — учащийся» при работе по проекту может быть определено как сотворчество, сотрудничество и сопереживание.

Совокупный опыт нашей работы по проектной технологии отражен в научных публикациях и учебно-методических разработках (Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонина[12]; Г. Н. Шамонина)[13]. Он включает и разработку трех курсов русского языка для студентов-нефилологов — страноведения, международных организаций и курс политического и государственного устройства России.

Методология исследования включает в себя изучение и анализ научно-методических идей и достижений в области развития гибких навыков на материале применения проектной технологии. Использованы и эмпирические методы обобщения и интерпретации результатов обучения.

Материалы собраны с помощью методов наблюдения, анкетирования и собеседования.

Опытно-экспериментальная работа по каждому из указанных курсов, разработанных по проектной технологии, включала проверку сформированности гибких навыков. В исследовании приняли участие 137 студентов. На начальном этапе работы студенты заполняли анкету, а на конечном — лист самооценки.

Вопросы анкеты были направлены на выявление представлений студентов о гибких навыках. Большинство из них (93) верно указали на группы отдельных навыков и качеств личности, необходимых для успешной профессиональной реализации. Такой результат обусловлен двумя факторами. Первый из них — это студенты 3-го и 4-го курсов бакалавриата, и второй — все они уже прослушали курсы экономики, менеджмента, организационной психологии и лидерства в бизнес-среде.

Интересен еще один результат изучения студенческого мнения. Из списка 11 общеуниверситетских дисциплин студентам было предложено выбрать те, что, по их мнению, лучше способствуют развитию гибких навыков. На первое место студенты поставили курс организационной психологии (71). Второе место с небольшим отрывом занял «Русский язык» (66).

Лист самооценки на финальном этапе после разработки и представления самостоятельных проектов по РКИ включал в себя вопросы о совершенствовании конкретных гибких навыков в начале и конце работы. Результаты показали положительную динамику развития критического мышления, креативности, сотрудничества, проблемности, практического характера деятельности, соревновательности, лидерства и рефлексивности. Рост осознанности такого развития в пределах 35–47%.

На открытые вопросы — дополнительные комментарии по курсу студенты обычно отвечают неохотно. Тем не менее они указали на совершенствование владения русским языком (91), интересные методы работы (72), атмосферу творчества на занятиях (52), приобретение интересных знаний об объекте исследования (47) и удовлетворенность от работы в малых группах (27), что свидетельствует об эффективности применения проектной технологии.

Сравнительный анализ данных начальной анкеты и листа самооценки доказывает вывод о том, что целенаправленная работа по развитию гибких навыков с помощью личностно-ориентированной проектной технологии является эффективной и перспективной. Свидетельство тому и ежегодная высокая студенческая оценка курса русского языка и массовый выбор дисциплины в качестве избираемой.

Цель развития гибких навыков студентов-нефилологов привела к организации курсов РКИ по проектной технологии, сфокусированной на развитии креативности, сотрудничества, лидерства, практической направленности, соревновательности и рефлективности. Дидактический потенциал проектной технологии обеспечивает эффективность развития

навыков будущего, обеспечивая применение нестандартных форм и методов, атмосферу сотрудничества на занятиях и реализацию творческих возможностей студентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Чуланова О. Л.* Управление персоналом на основе компетенций. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2017. С. 17.

[2] *Слезко Ю. В.* Формирование «мягких» навыков в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов-международников // Филологические науки: Вопросы теории и практики. 2019. № 12 (9). С. 417–423. DOI: 10.30853/filnauki.2019.9.84.

[3] *Меньшенина С. Г., Лабзина П. Г.* Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2019. № 2 (42). С. 105–118.

[4] *Емелина М. В.* Проблема формирования надпрофессиональных навыков у студентов нелингвистических направлений подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 220–222.

[5] ESCO Handbook:European Skills, Competences, Qualifications and Occupations // European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Publications Office, 2017. — URL: https://data.europa.eu/doi/10.2767/934956 (дата обращения 12.12.2020).

[6] *Ananiadou K., Claro M.* 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries // OECD Education Working Papers. N 41. [Paris: OECD Publishing, 2009]. URL: http://dx.doi.org/10.1787/218525261154 (дата обращения: 14.01.2022).

[7] Там же. С. 21.

[8] *Шилова С. А.* Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 4 (24). С. 374–380. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-374-380.

[9] *Меньшенина С.Г., Лабзина П. Г.* Указ. соч. *С.* 105–118.

[10] *Слезко Ю. В.* Указ. соч. С. 417–423.

[11] *Московкин Л. В., Шамонина Г. Н.* Формирование мягких навыков и умений в процессе освоения продуктивных инновационных технологий // Чуждоезиково обучение. 2020. № 47 (4). С. 390–399.

[12] *Московкин Л. В., Шамонина Г. Н.* Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 144 с.

[13] *Шамонина Г. Н.* «Навыки XX» века в процессе обучения русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 2022. № 1 (290). С. 27–31.

Shamonina, G. N.

Varna Free University "Chernorizets Hrbar", Bulgaria

THE IMPACT OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE DEVELOPMENT OF SKILLS OF THE FUTURE

The article deals with the didactic potential of innovative technologies, in particular, the application of project technology in teaching students of non-linguistic specialties Russian as a foreign language (RFL). The possibilities of the developed Russian language courses for students in International Relationships are investigated and analyzed from the point of view of developing their soft skills — competencies that should be mastered in order to become a competitive and in-demand specialist.

Keywords: Russian as a foreign language; project technology; soft skills.

Шанас Мара

Комплексная школа № 1 города Ульгий, Монголия

shanasmara48@gmail.com

Янкубаева Айсулу Сергеевна

Горно-Алтайский государственный университет, Россия

aisulu1979@mail.ru

О ПРОВЕДЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЛАГЕРЕЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ЗАПАДНОЙ МОНГОЛИИ

В статье обобщен опыт организации и проведения лингвистических площадок и для монгольских учащихся в России и Монголии по русскому языку как иностранному. Проведенные языковые мероприятия способствовали интенсивному изучению языка в условиях общения с носителями языка, формированию адекватных образов стран и влиянию на долгосрочные российско-монгольские отношения. Рассматривается важность использования разнообразных методик обучения для повышения мотивации к изучению русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингвистический / языковой лагерь; методика обучения иностранным языкам; Монголия; носитель языка.

Погружение в среду изучаемого языка без преувеличения является наиболее эффективной формой интенсивного изучение иностранного языка. Одной из таких форм является лингвистический лагерь. Языковой лагерь — вариант программы отдыха детей и подростков, в котором овладение детьми иностранным языком является ключевой составляющей, так как в подобных условиях возможно создание аутентичной среды и поликультурного пространства, благодаря вовлечению всех сфер личности: мотивации, интеллекта, поведения, навыков и умений[1]. Понятия «лингвистический лагерь» и «языковой лагерь» в этой работе тождественны. Принципиально важным для создания в языковых лагерях аутентичной поликультурной среды является привлечение языковых ассистентов — носителей языка.

Программы проведения лингвистических лагерей для школьников из других стран особенно широко распространены в Германии, США, Южной Корее. Школьная программа Монголии включает обязательное изучение русского языка как второго иностранного в 7–9-м классах и факультативно в 10–12-м классах, поэтому монгольские учащиеся подготовлены и мотивированы в лингвистических лагерях в России.

В 2022 году Горно-Алтайский государственный университет при поддержке фонда «Русский мир» и соучастии монгольских образовательных организаций (Комплексная школа № 1 города Ульгий, Началь-

Работа выполнена при финансовой поддержке фонда «Русский мир», гранты от «19» февраля 2020 г. № 2319Гр/I-181-20 и от «01» июня 2022 г. № 2618Гр/I-410-22.

ная школа № 10 города Ульгий, Комплексная школа № 2 города Улангом) провел три двухнедельные лингвистические площадки на территории Монголии и один двухнедельный языковой лагерь в России.

Для организации проведения языковых мероприятий по русскому языку как иностранному для учащихся Монголии было совершено две подготовительные поездки в Монголию. Во время поездок были возобновлены постковидные связи со школами регионов, с директорами, учителями школ и администрациями аймаков, происходило обсуждение принципов отбора участников лагеря, была изучена возможность пересечения границ и проведения массовых мероприятий в условиях неполного снятия ограничений. Немаловажным было решение вопроса логистики: Ховд, Ульгий и Горно-Алтайск разделяют 850 км горной дороги, две непостоянно работающие таможни, отсутствие общественного транспорта. Благодаря поддержке губернатора Баян-Ульгийского аймака был выделен автобус для участников и сопровождающих. Участники лагеря из Баян-Ульгийского аймака не оплачивали проезд. Участники из Ховдского аймака оплачивали часть затрат на топливо пропорционально количеству.

Главным отличием пришкольной площадки от лагеря является продолжительность пребывания учащихся. Языковой лагерь предполагает пребывание обучающихся вдали от дома и близких, в то время как на языковую площадку учащиеся приходят только в дневное время.

Обучение в рамках лингвистического лагеря при ГАГУ прошли 42 учащихся Монголии из 25 школ Баян-Ульгийского и Ховдского аймаков в сопровождении 3 учителей и 2 водителей. 26 учащихся из Баян-Ульгийского аймака представлены преимущественно этническими казахами, 16 учащихся их Ховдского аймака представлены преимущественно монголами. Обучение в лингвистических площадках в Монголии прошли почти 200 учащихся. Учащиеся были разделены на группы по 10–15 человек. Каждый день у них было по 4 часа урочных занятий по русскому языку.

Программа урочных занятий в утреннее время в лингвистических лагерях и лингвистических площадках была примерно одинаковой. Вследствие двух лет карантина, удаленных и «выпавших» занятий в школах, отсутствия очных занятий по русскому языку существенно снизился уровень владения русским языком у учащихся Западной Монголии. Если до 2020 года большинство учащихся имели уровень владения русским языком А2, а также у многих учащихся уровень владения русским языком достигал В1 и выше, то в 2022 году среди учащихся 8–9-го классов уровень владения русским языком резко снизился, большинство из них не могли подтвердить знания русского языка даже на уровне А1. В связи со сложившейся ситуацией тематикой занятий были выбраны простые бытовые темы (знакомство, цвета, ориентирование в городе, магазин, поход, флора и фауна, география, экология). Обучение, кроме лексических и грамматических тем, включало в себя страноведческий компонент, фор-

мирующий адекватный образ России. В условиях превалирующей информационной повестки, подаваемой западными странами, монополии Facebook* как единственной используемой социальной сети, а также программы английского языка с использованием американских и британских учебников у учащихся формируется прозападная позиция как к России, так и к своей стране. Страноведческий компонент включает актуальную информацию о России как прогрессивной научно, технологически, экономически и культурно развитой державы, как надежного партнера и страны для туризма, обучения, ведения бизнеса, гуманитарной и прочей совместной деятельности[2]. Гуманитарный обмен и знакомство российских волонтеров — исполнителей проекта с Монголией, а гуманитарный обмен монгольских участников с Россией является основой для формирования адекватных обоюдных образов стран и, как следствие, для долгосрочного российско-монгольского сотрудничества.

Важен и выбор методов обучения русскому языку в урочное время в лагере и на площадках. По нашим наблюдения, многие учебники и учебные пособия по русскому языку имеют скучное содержание в сравнении, например, с учебниками английского языка. Поэтому во время обучения в лагерях уделялось большое внимание использованию игровых технологий и методов, технологии развития критического мышления через чтение и письмо, технологии обучения в сотрудничестве, здоровьесберегающией технологии, что позволило нам показать, что русский язык также можно изучать весело, интересно, эффективно[3].

После урочных занятий на площадках и в лагере проходило языковое внеурочное мероприятие: викторины, квесты, дебаты, дискуссии, соревнования, конкурсы, творческие задания. После внеурочного мероприятия рабочий день языковой площадки заканчивается, однако работа лагеря продолжается. Главной особенностью лингвистических лагерей за рубежом является широкая экскурсионная программа, благодаря которой участники лагеря «проживают» культуру страны изучаемого языка.

Все участники языкового лагеря в Горно-Алтайске впервые выехали за рубеж, для них это большое приключение и незабываемые впечатления. Ребята познакомились как с культурой России, Алтая, так и с Республикой Алтай как одним из передовых регионов развития туризма. Опыт экскурсии на теплоходе, созерцание масштабных туристических объектов ГЛК «Манжерок» и «Телецкий» составляют образ России как развитой и благополучной страны, рушат негативные стереотипы, навязываемые превалирующей в Монголии западной пропаганды, что особенно важно сегодня.

Проведенный лагерь получил положительный отклик в Монголии, поскольку для Баян-Ульгия и Ховда это достаточно многочисленное мероприятие с выездом школьников, подобные не проводились со времён СССР. По результатам лагеря вышли публикации не только в региональ-

* Продукт организации Meta Platforms Inc., которая признана экстремистской в Российской Федерации.

ных СМИ Республики Алтай и Западной Монголии, но и в федеральных СМИ, например, в самом популярном новостном агентстве Монголии Montsame[4].

Организаторы лагеря и площадок получили большое количество положительных отзывов, высоких оценок участников, благодарностей от родителей детей. Учащиеся получили незабываемые впечатления, в течение двух недель интенсивно использовали русский язык как инструмент живого общения и разрешения реальных коммуникативных задач. Горно-Алтайский государственный университет получил огромное количество просьб от школ из других аймаков (Увс, Завхан, Говь-Алтай) о включении их в подобные проекты.

Согласно проведенным исследованиям и опыту реализации программ по изучению языков за рубежом, погружение в аутентичную среду изучаемого языка является наиболее эффективным способом усвоения иностранного языка. Один из таких способов — лингвистический лагерь, предоставляющий возможность создания поликультурной среды и вовлечения учащихся во все сферы иноязычного общения.

Реализация программ по изучению русского языка в монгольских школах и проведение лингвистических лагерей для монгольских школьников являются важным шагом в развитии российско-монгольских отношений. Кроме того, глубокое изучение российской культуры, а также формирование адекватных образов обеих стран способствуют долгосрочному сотрудничеству между Россией и Монголией.

Программы лингвистических лагерей должны учитывать особенности изучаемого языка и использовать игровые методы обучения, а также предоставлять широкую экскурсионную программу для обогащения культурных знаний и формирования страноведческого живого опыта учащихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Глумова Е. П, Елхимова Е. М.* Языковой лагерь как форма организации дополнительного образования по иностранному языку в современных условиях // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. № 16. С. 37–41.

[2] *Koltsov I.* Teaching culture-oriented linguistics by native Russian speakers in Western Mongolia as a factor in sustainable Russian-Mongolian cross-border development // Proceedings of the International Conference on Sustainable Development of Cross-Border Regions: Economic, Social and Security Challenges (ICSDCBR 2019). Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 364. November 2019. P. 814–818. DOI: 10.2991/icsdcbr-19.2019.167.

[3] *Кириченко Е. А.* Использование игровых методов при обучении числительным на русском языке как иностранном на примере западной Монголии // Семантика чисел и символика геометрических фигур в традиционной культуре тюрко-монгольских народов: Материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей образовательных структур всех уровней, аспирантов и магистрантов, Горно-Алтайск, 12–16 мая 2019 года. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2020. С. 72–76. EDN VRKUCQ.

[4] *Нурболат Ө.* Баян-Өлгий: Сурагчид Алтайд орос хэлний мэдлэгээ дээшлүүллээ // Montsame. — URL: https://montsame.mn/mn/read/301728 (дата обращения: 29.04.2023).

Shanas, M.

Comprehensive School No. 1 of the city of Ulgiy, Mongolia

Yankubaeva, A. S.

Gorno-Altaisk State University, Russia

ABOUT CONDUCTING LINGUISTIC CAMPS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS OF WESTERN MONGOLIA

The article presents an overview of the experience in organizing and conducting linguistic camps for Mongolian students in Russia and Mongolia to learn Russian as a foreign language. The language events facilitated intensive language learning through communication with native speakers, the formation of adequate country images, and the influence on long-term Russian-Mongolian relations. The importance of using various teaching methods to increase motivation to learn Russian is discussed.

Keywords: Russian as a foreign language; language camp; teaching methods for foreign languages; Mongolia; native speaker.

Шапошникова Ангелина Петровна

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Россия

shaposhnikova_ap@pfur.ru

ДОКУМЕНТАЛЬНЫЕ ФИЛЬМЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ МЕДИАГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

В данной статье рассматривается термин «медиаграмотность» в контексте методики преподавания русского языка как иностранного. Документальные фильмы выступают материалом, на основе которого иностранные учащиеся могут получить дополнительный опыт использования российских медиа. Для успешного достижения поставленной задачи предлагается вариант работы с документальным фильмом «Интернет для всех».

Ключевые слова: документальные фильмы; медиа; медиаграмотность; русский язык как иностранный.

Медиа является основным источником информации для современного общества. С помощью сети Интернет люди получают знания, работают и общаются. У пользователя есть возможность выбора типа, количества и автора информации, что является неоспоримым преимуществом по сравнению с технологиями прошлого. Тем не менее, иностранный учащийся может столкнуться с рядом трудностей, связанных с отличиями медиа в разных странах. Перед ним могут встать такие вопросы: «Какой источник из множества предложенных является достоверным? Какие материалы могут быть полезными для меня? Что нового я могу узнать с помощью изучаемого языка?». Развитие медиаграмотности поможет студенту в продуктивном использовании иностранного медиа.

Формирование умений и навыков взаимодействия с информационным потоком относится к сфере медиаобразования, которое имеет несколько компетенций: обучение специалистов в области журналистики и кино, обучение будущих медиапедагогов, общее обучение школьников и студентов[1]. При работе со студентами, изучающими русский язык как иностранный, в первую очередь стоит говорить об овладении медиаграмотностью вне профессиональной деятельности, то есть об общем обучении.

Под термином «медиаграмотность» понимают «совокупность мотивов личности, её знаний, умений, способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме»[2]. Не только иностранный студент, но и любой пользователь сети Интернет должен быть готовым к ориентации в информационном потоке, уметь находить нужную информацию и воспринимать её, а также оценивать медиатекст, видеть в нём социокультурный и политический контекст[3]. Таким образом, для методи-

ки преподавания русского языка как иностранного может быть важен вопрос воспитания грамотного и самостоятельного пользователя российских СМИ, что заключается в знании местных медиа-источников и их использовании для получения необходимой информации, самообразования и создания собственных текстов.

Для развития медиаграмотности в иностранных медиа учащийся должен иметь опыт взаимодействия с ними и реальным миром[4]. В методике преподавания РКИ иностранные студенты изучают особенности публицистического стиля речи в рамках общей программы. Например, в первой части учебного пособия по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа «Окно в Россию» учащиеся узнают о сфере употребления публицистической речи, её жанрах и характеристиках[5]. В заданиях приводятся фрагменты статей из интернет-ресурсов. Работа с ними подразумевает не только изучение публицистического стиля речи, но и осведомлённость иностранных учащихся о различных сферах русской жизни. Студенты углубляются в российскую современную культуру, узнают о ключевых новостях страны, известных информационных службах и тенденциях российских СМИ.

Тем не менее для сегодняшнего пользователя медиа бумажные газеты постепенно уходят на второй план, а большей популярностью начинают пользоваться видеоматериалы как средство получения актуальной информации. Это необходимо учитывать при знакомстве иностранного студента с современными реалиями жизни страны. Одним из средств развития медиаграмотности иностранного студента может стать документальный фильм, так как он является научно-образовательным материалом и содержит в себе большой объём страноведческой информации. Его использование способствует расширению кругозора знаний, способности критически мыслить и размышлять, а также воспитанию, поскольку документальные фильмы основаны «на примерах реальной жизни, на примере судьбы людей, которые живут рядом с нами, людей, у которых есть реальный адрес, подлинное имя»[6].

Для развития медиаграмотности на занятиях по русскому языку как иностранному может быть предложен документальный фильм «Интернет для всех» (2020 год, режиссёр М. Комлев). Он повествует о разных аспектах российских социальных сетей и их пользователях. В фильме демонстрируется 11 историй, через которые иностранный студент может узнать о том, как россияне используют Интернет, и что можно делать в Интернете.

Для ознакомления с данной темой может быть выбран любой фрагмент фильма «Интернет для всех». Например: как Интернет оказывает помощь людям с ограниченными возможностями в поиске работы и полезных знакомств; как Интернет мотивирует бабушек на рукоделье и медиатворчество; как Интернет даёт вторую жизнь историческим памят-

никам России; как Интернет находит семьи детям из детского дома; как Интернет помогает стать тем, кем хочешь; как Интернет борется за экологию и сохраняет окружающий мир; как Интернет объединяет и позволяет забыть про одиночество. Каждый фрагмент отражает главную идею документального фильма — «Интернет не только для заказа пиццы и онлайн-игр. Интернет меняет жизни людей».

После просмотра иностранный учащийся понимает, как медиа может воздействовать на личность, какие возможности они дают, как происходит процесс массовой коммуникации и почему он важен. Кроме того, студент знакомится с известными личностями (Бурановские бабушки, Стас Садальский), ключевыми историческими памятниками (музей-заповедник Кижи и Валаамский монастырь), узнаёт о проектах, в которых может принять участие (Посади дерево). Реальный пример героев документального фильма показывает, как учащийся может использовать сеть Интернет в России, и мотивирует его к этому.

Кроме того, для развития медиаграмотности учащихся следует знакомить их и с обратной стороной использования Интернета — с безопасностью в нём. Для этого может быть предложено учебное пособие для учащихся 9–11-го классов «Медиа и информационная грамотность»[7]. Пособие рассчитано на школьников, поэтому в текстах отсутствуют сложные лексические единицы, предъявляемая информация будет понятна иностранным учащимся. В рамках работы по теме медиаграмотность рекомендуется познакомить студентов со второй главой пособия «Медиаполе и Медиаграмотность». Полезными будут пункты «Медиамир» и «Медиамир и медиаграмотность». В них учащиеся узнают, как устроено медиаполе, что они могут в нём встретить и какие у него черты.

Дополнением может стать и прохождение заданий на сайте «Изучи Интернет — управляй им». Данный сайт создан для знакомства молодого поколения с основными правилами поведения в Интернете. Для иностранных студентов будут полезными игры «Информационные ресурсы», «Сетевое общение», «Поиск информации в Интернете», «Большие данные» и т. д. для отработки лексических единиц, встретившихся при чтении текстов в учебном пособии. Таким образом, иностранный учащийся при просмотре документального фильма узнаёт об Интернете, материалах и возможностях, которые он предоставляет, а после выполнения тестовых заданий будет больше знать как о безопасности при использовании медиа, так и о необходимой лексике в этой сфере.

Несомненно, важно подвести иностранных учащихся к созданию собственного медиатекста. На примере документального фильма «Интернет для всех» иностранным учащимся может быть предложено написание поста в социальной сети на выбранную тему. К примеру, рассказать о своём родном городе, о своём хобби или о своей профессии. Данное задание нужно для формирования личного практического опыта взаимо-

действия и работы с российскими социальными сетями, тренировки написания текстов на русском языке для широкого круга людей, развития коммуникативных способностей в медиасфере.

Таким образом, мы предлагаем следующий план работы с документальным фильмом «Интернет для всех».

1. Просмотр документального фильма — изучение возможностей, которые есть у людей в сети Интернет;
2. Чтение текста или выполнение заданий — изучение темы безопасности в сети Интернет и формирование словарного запаса;
3. Создание собственного медиатекста — изучение собственных возможностей в сети Интернет и получение личного опыта.

Использование не только документальных, но и художественных фильмов, а также музыки, сериалов, книг, блогов и т. д. приведёт к тому, что студент, изучающий русский язык как иностранный, будет грамотным и уверенным пользователем российских социальных сетей, будет знать, какие источники информации являются авторитетными, где можно получить нужные знания, а главное — будет социально защищённой личностью в информационном пространстве. Н. Г. Хитцова определяет медиаграмотность как «комплекс базовых знаний и умений, приобретённых в процессе медиаобразования и обеспечивающих стартовые возможности к дальнейшему развитию в области медиакультуры»[8]. В методике преподавания РКИ стоит добавить о том, что дальнейшее развитие возможно именно в области медиакультуры России.

Кроме того, под информационной культурой личности Н. И. Гендина понимает часть культуры человека в целом, поскольку это «совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий»[9]. Без медиаграмотности и развития информационной культуры личности языковая личность иностранного учащегося не будет сформирована полностью.

При работе с иностранными студентами, изучающими русский язык, формирование медиаграмотности является фактором, отвечающим за автономность языковой личности вне аудитории, мотивацию к самостоятельному изучению языка и использованию его в собственных целях как инструмента достижения поставленных задач. Она помогает учащимся осознавать ту роль, которую медиа занимают в нашей жизни. Документальные фильмы являются одним из средств, с помощью которых медиаграмотность иностранных студентов может быть развита.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Федоров А. В.* Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов-на-Дону : Изд-во ЦВВР, 2001. С. 42.

[2] *Федоров А. В.* Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. С. 40.

[3] *Челышева И. В.* Развитие российского медиаобразования во второй половине XX — начале XXI века: теория, методика, практика. М: МОО «Информация для всех», 2016. С. 54.

[4] *Potter W. J.* Media Literacy. Thousand Oaks — London: Sage Publication, 2001. P. 18.

[5] *Скороходов Л. Ю., Хорохордина О. В.* Окно в Россию : учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинуто го этапа. В 2 ч. Ч. 1. 4-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. С. 145.

[6] *Тэсс Т.* Душа труда // Искусство кино. 1971. № 5. С. 67.

[7] Медиа и информационная грамотность. Учебное пособие для учащихся 9–11 (12) классов. / П. Банников, Т. Соколова, О. Гороховський и др. Алматы: Международный центр журналистики «MediaNet», 2020. С. 22.

[8] *Хитцова Н. Г.* Развитие медиаграмотности школьников при использовании цифровых образовательных ресурсов на уроках музыки в начальной школе // Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность. Иркутск: Изд-во Иркутск. гос. лингв. унта, 2008. С. 168.

[9] *Гендина Н. И.* Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований) // Школьная библиотека. 2005. № 3. С. 21.

Shaposhnikova, A. P.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia

DOCUMENTARIES AS ONE OF THE MEANS TO DEVELOP MEDIA LITERACY OF STUDENTS LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the term «media literacy» in the context of the methodology of teaching Russian as a foreign language. Documentaries are the material on the basis of which foreign students can gain experience using Russian media. In order to successfully achieve this task, a variant of work with the documentary film «Internet for All» is offered.

Keywords: documentaries; media; media literacy; Russian as a foreign language.

Шипалова Наталья Аркадьевна

Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков, Россия

Shipalova2013@mail.ru

ПРЕЗЕНТАЦИЯ АВИАЦИОННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается реализация принципа наглядности при обучении авиационной терминологии иностранных курсантов на занятиях по языку специальности в военном вузе, говорится о формировании профессиональной коммуникативной компетенции инофонов, дается систематизированный терминологический минимум для презентации по теме «Турбореактивный двигатель» и показана работа с этим материалом.

Ключевые слова: язык специальности; авиационно-техническая терминология; профессиональная коммуникативная компетенция; оптимизация обучения; презентация; принцип наглядности.

Одной из серьезных проблем обучения иностранных курсантов в российском военно-техническом вузе в целях получения летной или технической авиационной специальности является отсутствие у них русскоязычной терминологической базы по языку специальности. Необходимость специального обучения иностранных военнослужащих использованию в профессиональной речи терминов технического профиля определяется особой значимостью этих языковых единиц при формировании профессиональной коммуникативной компетенции.

Среди ученых нет единства в толковании термина «профессиональная коммуникативная компетенция». Одни исследователи понимают под данным термином «коммуникативную компетентность», другие соотносят его с «коммуникативными навыками» или «коммуникативной деятельностью»[1]. В данной статье под «коммуникативной компетенцией» понимается «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения»[2]. За реализацию эксплуатационно-технологической, организационно-управленческой, военно-технической, научно-исследовательской, учебно-тренировочной профессиональной деятельности летчика и речевую коммуникацию, вербализующую содержание выполняемых действий авиаспециалиста, в высшем военном авиационном училище летчиков отвечает профессиональная коммуникативная компетенция.

Формирование профессиональной коммуникативной компетенции обеспечивается в Краснодарском высшем авиационном училище

летчиков в процессе изучения дисциплины «Язык специальности». Содержание (тематический и языковой материал) обучения иностранных военнослужащих соответствует профилю профессиональной подготовки авиационных специалистов и полностью согласуется с содержанием основных дисциплин профессионального и военно-профессионального цикла: «Конструкция самолета», «Авиационное оборудование и системы», «Электрооборудование», «Двигатели» и другие[3].

Практика показывает, что иностранные курсанты испытывают определенные трудности при изучении и употреблении в учебно-профессиональной коммуникации авиационной терминологии, поэтому особое внимание в настоящей статье уделяется рекомендациям по оптимизации коммуникативно направленного обучения, в частности по применению наглядных методов[4].

Как известно, работа над профессиональной лексикой достигает значительной эффективности при взаимодействии разных видов наглядности (иллюстрации в учебнике, таблицы, плакаты, демонстрация предметов). Среди современных средств обучения, активно используемых в последнее время, на первый план выходит презентация, к которой можно обращаться при введении нового лексического или грамматического материала, а также в ходе практических занятий в качестве средства, обеспечивающего первичное закрепление материала.

Так, на занятии по языку специальности при введении темы «Турбореактивный двигатель» презентация осуществляется в виде последовательно предъявляемых слайдов, содержание которых раскрывает логику развития темы и последовательность работы. Визуальный способ семантизации авиационной терминологии в презентации «Турбореактивный двигатель» устанавливает быструю сопряженность наименования и образа предмета, поскольку, на наш взгляд, вводимая терминология темы представлена в основном лексемами с конкретным предметным значением.

При первичном введении материала курсанты читают авиационные термины, сопоставляют слова с их зрительными образами, что способствует прочности запоминания профильной лексики (рис.).

Рис. 1. Турбореактивный двигатель (ТРД).

В иностранной аудитории следует опираться также не только на видеоряд слайдов, но и на комплекс лексико-грамматических упражнений в виде бегущих строк с расширением средств изменения шрифта (размер, цветность), так как всё это способствует привлечению внимания учащихся к изучаемому материалу, а значит помогает интенсификации учебного процесса в целом на основе принципа наглядности.

На первом этапе презентации авиационной лексики представляются задания на уровне изолированных терминов и терминологических словосочетаний, касающихся их семантизации. Например:

1. Прочитайте аббревиатуры, расшифруйте их (*ТРД, ВРД, ТРДД, ТРДФ, ТВД, ТРДЖ, ЖРД*).

2. Запишите термины к данным дефинициям.

– … — это часть двигателя, предназначенная для подачи воздуха к компрессору.

– … представляет собой устройство, где происходит сжатие воздуха.

– … является одной из основных частей двигателя, в которой происходит образование топливовоздушной смеси (ТВС) и ее сжигание.

– … представляет собой лопаточную машину для преобразования кинетической энергии в механическую работу.

– … устройство для выхода из двигателя газа и создания реактивной тяги.

Слова для справок: *входное устройство, компрессор, камера сгорания, газовая турбина, сопло (выходное устройство)*.

Следующий этап обучения на занятии по языку специальности по теме «Турбореактивный двигатель» предполагает усвоение языковых средств, присущих научному стилю речи, и включает совокупность терминов и механизмов построения высказываний, принятых в подъязыке авиации.

Материал может быть представлен в сжатой форме в виде таблицы, где перечислены конструктивные элементы двигателя (входное устройство, компрессор, камера сгорания, газовая труба, сопло) и их назначение (поступление воздуха и подача его к компрессору, сжатие воздуха и его разделение, горение топлива и его разделение, преобразование кинетической энергии в механическую, создание реактивной силы), что поможет заложить основы иноязычной профессиональной компетенции (табл. 1).

Таблица 1. Конструктивные элементы двигателя.

Конструктивные элементы двигателя	**Назначение**
1.Входное устройство (воздухозаборник).	Поступление воздуха и подача его к компрессору.
2. Компрессор.	Сжатие воздуха и его разделение.
3. Камера сгорания.	Горение топлива и его разделение.
4. Газовая труба.	Преобразование кинетической энергии в механическую работу.
5. Сопло.	Создание реактивной силы.

После ознакомления с таблицей иностранным курсантам предлагается составить предложения по опорным схемам, используя «конструкции назначения» и «конструкции состава», и ответить на вопросы.

1. Из каких элементов состоит ТРД?
2. Для чего предназначается входное устройство?
3. Где происходит сжатие воздуха?
4. Почему камера сгорания является важным элементом ТРД?
5. Для чего служит газовая турбина?
6. Для чего предназначено реактивное сопло?

При обучении иностранных курсантов развернутой монологической речи могут быть использованы следующие задания:

1. Ответьте на вопрос, например: «*Что происходит во время рабочего процесса в ТРД?*»;
2. Продолжите предложения:
1. Во время рабочего процесса в ТРД воздух сначала поступает во (1). .....
2. Затем он направляется к (2). .....
3. Когда воздушный поток проходит через входное устройство и компрессор, давление его повышается. Сжатый воздух подает (3). .....
4. Одна часть воздуха идет в (4). .....
5. Другая часть воздуха обтекает наружные полости камеры сгорания и охлаждает её. В результате сгорания топливовоздушной смеси образуется газовый поток, который направляется в (5). .....
6. После проделанной работы газы расширяются и выходят из (6). .....

По нашему мнению, данное задание способствует выработке навыков не только лексического оформления и использования конструкций научного стиля речи, но и построению в дальнейшем собственного монологического высказывания на тему «Рабочий процесс в ТРД». Предложенное задание может рассматриваться как переходный этап на пути к собственно коммуникативным заданиям, которые необходимы для закрепления материала.

Слайд с анимацией для описания рабочего процесса в ТРД (динамичной картинкой, демонстрирующей движение воздуха и газов в работающем двигателе) становится основным в качестве содержательной опоры для организации устно-речевого общения. Озвучивание подобных слайдов может выполнять курсант с хорошей языковой подготовкой, в то время как участие остальных членов группы может выражаться в дополнении отдельных моментов рабочего процесса в двигателе.

На завершающем этапе занятия в презентацию включаются контролирующие упражнения (со зрительным словарным диктантом и описанием визуальных изображений). Иностранным курсантам предлагается описать рабочий процесс в двигателе; рассказать, что происходит в каждой из частей двигателя, используя рисунок и данные глаголы (поступать, сжиматься, направляться, обтекать, охлаждаться, впрыскиваться, образоваться, зажигаться, преобразоваться, расширяться, выходить).

Задания на перенос умения профессионального общения (написать сообщение; построить диалогический или монологический текст по картинкам презентации; продуцировать текст, используя план и конспект текста) позволяют не только активизировать и сделать более эффективным процесс непосредственного обучения практике говорения, но и являются универсальным средством контрольной проверки полученных знаний и профессионально коммуникативных компетенций обучающегося.

Таким образом, предложенная система упражнений в презентации «Турбореактивный двигатель» является гибкой и может варьироваться в зависимости от изучаемой темы. Презентация как средство наглядности по языку специальности является основой обучения иностранных курсантов, способствует закреплению, обобщению, повторению и систематизации материала. При формировании коммуникативной компетенции инофонов следует опираться на обучение авиационных терминов, функционирование их в тексте, а также на выработку умений использовать языковой материал в учебной профессиональной коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

[2] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 98–99.

[3] *Кашина Л. Г., Кондрашова О. В., Шельдешова И. В.* Особенности содержания учебной программы по дисциплине «Иностранный (русский) язык для курсантов ИВС, обучающихся по специальности (специализации) 162103 Летная эксплуатация летательных аппаратов (пилоты) // Инновационные технологии в образовательном процессе. Т. 2. Краснодар, 2013. С. 7.

[4] *Митусова О. А.* Иллюстрации в учебных пособиях как средство мотивации речевой деятельности // Вестник евразийской науки. 2014. № 5. С.40.

Shipalova, N. A.

Krasnodar Higher Military Aviation School for Pilots, Russia

PRESENTATION OF AVIATION TERMINOLOGY IN A FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE AT A SPECIALTY LANGUAGE CLASS AT A MILITARY UNIVERSITY

The article discusses the implementation of the principle of visibility in teaching aviation terminology to foreign cadets in the language classes of the specialty at a military university, talks about the formation of professional communicative competence of foreign speakers, gives a systematized terminological minimum for a presentation on the topic «Turbojet engine» and shows how to work with this material.

Keywords: specialty language; aviation technical terminology; communicative competence; learning optimization; presentation; visibility principle.

Янченко Владислав Дмитриевич

Московский педагогический государственный университет, Россия

v.d.yanchenko@gmail.com

ПОТЕНЦИАЛ ЭТНООРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СИРИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ ДАМАСКА, ПАЛЬМИРЫ, САФИТЫ)

В статье представлены возможности этноориентированной методики обучения русскому языку сирийских школьников с родным арабским языком. Представлена концепция учебника РКИ нового поколения, обоснована целесообразность его внедрения в учебный процесс, сформулированы методические рекомендации по преодолению и предупреждению межъязыковой интерференции, предложены конкретные задания, которые убеждают в большом потенциале национально ориентированного обучения русскому языку сирийских школьников вне русской языковой среды.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному; сирийские школьники; межъязыковая интерференция; учебник; новый дидактический материал; обучение арабоязычных школьников; школьники «цифрового» поколения; практикоориентированность; текст-миниатюра.

Этноориентированность — одна из заметных тенденций в современной методике преподавания русского языка как иностранного. В связи с этим в начале XXI века разными авторскими коллективами были созданы **этноориентированные УМК** (учебники, рабочие тетради, методические рекомендации) для китайской аудитории, для сербоязычных школьников, для обучающихся других национальных групп. В настоящее время создается этноориентированный УМК нового поколения, включающий учебник, рабочие тетради, книгу для учителя — методическое руководство, для сирийских школьников.

Современные сирийские и российские школьники — это дети **«цифрового поколения»** («Z»), поэтому новый учебный материал по русскому языку необходимо сообщать на уроке по-другому, с учетом особенностей восприятия и усвоения ими информации, с опорой на принцип наглядности (визуальной, слуховой, предметной и т. д.): демонстрация на каждом уроке русского языка учебной презентации PowerPoint; предъявление поликодового текста, таблиц, графиков, схем, алгоритмов с целью развивать у обучающихся языковую догадку, антиципацию (предвосхищение). Необходимо, по нашему мнению, использовать не только дедуктивный способ подачи языкового материала, но и сообщать его индуктивно, идти от примеров к выводам, применять смысловые опоры, иллюстрировать явления в русском языке яркими примерами, которые прочно запоминаются.

Современная методика преподавания русского языка развивается преемственно, **с опорой на отечественную традицию**, поэтому этноориентироованный учебник нового поколения для сирийских школьников создается с учетом ценного опыта предшественников в области учебниковедения. Кафедра методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета в марте 2021 года стала инициатором масштабной международной конференции «Современный учебник русского языка: теория и практика», в которой приняли участие около 100 человек, среди них были ведущие методологи и опытные педагогики-практики в области преподавания русского (родного, неродного, иностранного) языка. По итогам конференции выпущен одноименный сборник материалов *«Современный учебник русского языка: теория и практика»*[1]. Обобщенный опыт педагогов позволил заложить прочный фундамент для создания УМК нового поколения по русскому языку для сирийских школьников и других категорий обучающихся.

В обучении русскому языку сирийских школьников рекомендуется проведение целенаправленной работы по исправлению и предупреждению ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией на разных уровнях: фонетическом, грамматическом, лексическом и других. Межъязыковая интерференция — «взаимодействие языковых систем, воздействие системы родного языка на изучаемый язык в процессе овладения им. Выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного. Межъязыковая интерференция возникает в силу существования различий в системах родного и изучаемого языков и имеет место на уровне значения и употребления»[2]. Например, на элементарном уровне в 7-м классе научить школьников различать гласные [ы] — [и], согласные по твердости — мягкости [л] — [л’], [п] — [п’], по глухости — звонкости [б] — [п] и т. п., чтобы предотвратить орфоэпические и акцентологические ошибки — немотивированное смягчение конечного согласного [л]. В связи с этим на уроке русского языка для исправления подобных ошибок полезно использовать систему корректировочных упражнений, а для их предупреждения в УМК предусмотрены рубрики «Фонетическая разминка» и «Ритмическая гимнастика».

Обучение русскому языку сирийских школьников должно быть практикоориентированным, а тематика уроков — близкой для школьников, она должна подбираться с учетом их возраста, когнитивных потребностей, интересов и возможностей. Например, в учебном модуле «Я и другие» (7-й класс) вводятся такие темы, как «Моя семья», «Моя комната», «Моя квартира», «Моя школа», «Мой класс. Урок русского языка», «Русские сувениры», «Сирийские сувениры». В блоке «Я и мои действия» (7-й класс) представлены темы «Справа, слева, вверху, внизу», «Кто где живёт?» и др. В модуле «Какой я. Какой ты» (8-й класс) предложены

разговорные темы «Какое сегодня число. Праздники», «Сегодня. Вчера. Завтра», «Сейчас. Раньше. Потом», «Внешность человека», «Одежда», «Обувь», «Здоровье», «Сочувствие. Утешение», «День рождения». В модуле «Еда» (8-й класс) — «Продукты», «Овощи», «Фрукты», «Завтрак», «Обед» «Ужин». В блоке «Город» (8-й класс) — «Где мы отдыхаем?», «Города России», «В городе», «Путешествуем по России», «Виды транспорта». В модуле «Время» (8-й класс) — «Меры времени. Распорядок дня», «Утро. День. Вечер», «Время. План на неделю» и др.

Текст-миниатюра как дидактическая единица в учебниках по русскому языку для сирийских школьников — второму иностранному языку, который изучается с 7-го по 12-й класс, должен использоваться на уроках начиная с элементарного уровня. На элементарном уровне обучения русскому языку в 7-м классе школьникам предлагается **адаптированный текст** с ударениями в словах, с предтекстовым комментарием, системой притекстовых и послетекстовых заданий. Затем в соответствии с принципом постепенно возрастающей сложности школьникам предлагается **аутентичный текст** без адаптации; ценностный текст, который позволяет соединить процесс обучения и воспитания школьников; публицистический, художественный текст, расширяющий словарный запас и формирующий ученика как языковую личность.

Представим задания для иллюстрации возможностей этноориентированной методики преподавания русского языка в сирийской аудитории.

Задание 1. Прослушайте и прочитайте имена людей, запишите их в алфавитном порядке: *Яхья, Язан, Висам, Джоель, Сара, Мира, Нур, Жорж, Наурас, Бассам, Юлиана, Айман.*

Ответ: *Айман, Бассам, Висам, Джоель, Жорж, Мира, Наурас, Нур, Сара, Юлиана, Язан, Яхья.*

Задание 2. Прослушайте и прочитайте географические названия, запишите их в алфавитном порядке: *Сафита, Дамаск, Хомс, Хама, Пальмира, Маалула, Латакия, Босра, Алеппо, Тартус, Скальбия, Джабле, Саламия, Баянис, Даръа, Дайр-эз-Заур.*

Ответ: *Алеппо, Баянис, Босра, Дамаск, Даръа, Дайр-эз-Заур, Джабле, Латакия, Маалула, Пальмира, Саламия, Сафита, Скальбия, Тартус, Хама, Хомс.*

Задание 3. Найдите среди данных слов названия русских сувениров и русских продуктов питания:

Стол — стул — холодильник — ушанка
Январь — февраль — матрёшка — осень
Понедельник — среда — самовар — четверг
Больница — школа — балалайка — стадион
Плов — пряник — кофе — щи
Квас — макароны — омлет — блины.

Ответ: *ушанка, матрёшка, самовар, балалайка, пряник, щи, квас, блины.*

Таким образом, опыт преподавания в Сирийской Арабской Республике в Дамаске, Сафите, Пальмире в дистанционном и очном формате

доказал высокий потенциал этноориентированной методики обучения русскому языку сирийских школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: Материалы международной научно-практической конференции 25–26 марта 2021 года / отв. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко. М.: МПГУ, 2021. 502 с.

[2] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. 3-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2021. С. 103.

Yanchenko, V. D.

Moscow State Pedagogical University, Russia

THE POTENTIAL OF ETHNICALLY ORIENTED METHODS OF TEACHING RUSSIAN TO SYRIAN SCHOOLCHILDREN (BASED ON THE MATERIAL OF WORK WITH SCHOOLCHILDREN IN DAMASCUS, PALMYRA, SAFITA)

The article presents the possibilities of an ethnically oriented methodology for teaching Russian to Syrian schoolchildren with their native Arabic. Russian Language textbook concept of a new generation is presented, the expediency of its introduction into the educational process is substantiated, methodological recommendations for overcoming and preventing interlanguage interference are formulated, specific tasks are proposed that convince Syrian schoolchildren of the great potential of nationally oriented teaching of the Russian language outside the Russian language environment.

Keywords: Russian as a foreign language teaching methodology; Syrian schoolchildren; interlanguage interference; textbook; new didactic material; teaching Arabic-speaking schoolchildren in conditions outside the Russian language environment; schoolchildren of the “digital” generation; practice orientation; miniature text.

НАПРАВЛЕНИЕ 6

ЯЗЫК. СОЗНАНИЕ. КУЛЬТУРА

Концептуальная
и языковая картина мира.

Русская языковая личность.

Концептосфера
русского речевого общения.

Отражение единиц
этнолингвокультурного сознания
в языковой системе и речевой деятельности.

Дисциплинарный статус,
методология, методы и базовые понятия
лингвокультурологии.

Прецедентные феномены.

Национально-культурная специфика слова,
текста, дискурса, коммуникации.

Александрова Елена Николаевна

Башкирский государственный медицинский университет, Россия

lenapurik@yandex.ru

Каримова Роза Ахметовна

Уфимский университет науки и технологий, Россия

karimovaroza35@mail.ru

КОМПЛЕКСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБРАЗА ВРАЧА В «ЗАПИСКАХ ЮНОГО ВРАЧА» М. БУЛГАКОВА (ПО МАТЕРИАЛАМ «ИГРЫ В БИСЕР» ИГОРЯ ВОЛГИНА)

Статья посвящена описанию комплекса характеристик, являющих образ врача в «Записках юного врача» М. Булгакова, на материале телепередачи «Игра в бисер» (ТВ «Россия-Культура» 01.02.2022). Поскольку природа образа сложна и многогранна, анализ направлен на полноту охвата ключевых параметров образа, как собирательность и обобщенность (мифологичность) образа; натуралистичность и художественность; сравнение и ассоциативность; контрастность (противопоставление) и двойственность.

Ключевые слова: дискурс; речевая организация; жанровая характеристика; образ врача; параметры образа врача; двойственность образа врача.

Литературная традиция, начатая А. П. Чеховым, получает в последнее время продолжение в произведениях о врачах, где писатель с врачебным опытом проявляет себя как автор текстов с жанровым разнообразием и соответствующей их организацией (структурой), способами (приемами) актуализации в них смыслов. Такие авторы приближают адресатов к профессиональной сфере путем повествования от первого лица, когда главный герой хотя бы отдаленно напоминает самого автора, что неизбежно, если врач опирается на свою деятельность и личный опыт. В жанровом отношении это реализуется, например, у Дениса Цепова «Держите ножки крестиком, или Русские байки английского акушера» в «русских байках»; у Генри Марша «Не навреди» в манере исповеди; у Андрея Убогого «Моя хирургия» в «историях из операционной и не только». Социальная и культурная значимость таких произведений состоит в представлении образа врача как человека в профессии.

Максимально многослойным представлен образ врача в «Записках юного врача» Михаила Булгакова, ставших темой «Игры в бисер» Игоря Волгина (ТВ «Россия-Культура» 01.02.2022). Проблематика обсуждения — место «Записок юного врача» в творчестве М. Булгакова: отнесенность к жанру, история, время и обстоятельства написания цикла рассказов. Объединяющим началом как цикла рассказов, так и обсуждения выступает образ героя — юного врача: каков этот образ, каковы его составляющие и средства его воплощения? Рассматривая речевой

материал передачи, мы останавливаемся на следующих аспектах образа врача, определяющего организацию медиадискурса, — собирательность и обобщенность (мифологичность) образа; натуралистичность и художественность; сравнение и ассоциативность; контрастность (противопоставление) и двойственность. Такая двойственность и неоднозначность в формировании образа обусловливают его полноту и объемность, что создает комплексность признаков образа, осложняя их дифференциацию.

Исторический фон «Записок юного врача» отодвигается на задний план, тем самым обеспечивая вневременность образа и аспекта повествования, тем не менее позволяя осуществить ассоциативную связь с современностью, что отражает натуралистичность и художественность прозы:

> Гудкова: /ну вообще осмысление ... / такое вот предельно... аполитичное... // вот только дифтерит / роды в кустах // [Волгин: / да-да //] девушка в мелких ... / никаких там ... // [жест] февральской революции ... // [Волгин: / ни февральской / ни ... //] ни ... ползвука ... // то есть это конечно / все э-э ... художественная проза ... // хотя с другой стороны ... вот есть такая цифра ... э-э // он принял за этот год ... / ну там работая год ... / ну там чуть-чуть ... // [Волгин: / да-да //] вы знаете / пятнадцать ... с лишним тысяч больных! //
>
> Волгин: /пятнадцать с чем...то ... / да //
>
> Гудкова: /это же ... / это же действительно сорок человек в день! // это просто вот реальные наши ... реальный / загнанный сейчас участковый ... // [Волгин: /да//] и ... это же правда! //.

Для творчества Михаила Булгакова мифологичность весьма характерна, в его произведениях она воплощается в единстве с натуралистичностью как художественный прием. Это выражают три части дискурса участников обсуждения.

Первый фрагмент — о жанрообразующей роли мифологичности в «Записках юного врача» — отмечен воздействием (*мифологизируй*) и градацией (*послание, письмо, эпистола*):

> Свердлов: /сегодня мы сказали / что это автофикшн // первый шаг / это пиши / о чем знаешь // Булгаков сделал второй ... / ну после первого / мифологизируй ... свой ... автобиографический материал //
>
> Волгин: / да //
>
> Варламов: / мне кажется / что это достаточно зрелая проза / это сделано на очень высоком литературном уровне // и это ... там что очень важно // что очень важен адресат [жест] // я бы сказал / что это жанр послания // это такое вот письмо / это эпистола какая-то / да //.

Второй фрагмент, развивая предыдущую тему, сообщает о мифологичности и христианском аспекте булгаковской прозы, сравнивая цикл рассказов с «Мастером и Маргаритой». В дискурсивном плане ключевыми здесь являются оценки — *точно христианская книга, абсолютно христианская книга,* — их градация в рематической позиции посредством просодии и интонации:

> Варламов: / я очень поддержал бы Михаила в этом / была версия / что вот якобы он заключает договор с дьяволом / поэтому вот все творчество Булга-

кова [одновременное говорение: / надо рассматривать … [нрзб] / и вот «Мастера и Маргарита» [нрзб] … //]

Волгин: / да-да //

Варламов: / … да как дань дьявольского служения / [нрзб] … на мой взгляд именно «Записки юного врача» служат таким художественным опровержением этой версии / потому что эта книга [жест] точно христианская / потому что можно про разное там говорить толковать / но это абсолютно христианская книга / светлая / добрая / чудесная / [жест] прекрасная … //.

В третьем фрагменте мифологичность способствует развитию образа врача, его динамике в «Записках юного врача», что воплощается в речи участников «Игры в бисер» с помощью укрупнения анализа: структурацией произведения (*композиция, три чуда, вторая инициация*), рядом литературных ассоциаций (*метель, вьюга, образ зверя; «Капитанская дочка», «Белая гвардия», «Двенадцать», «Бесы»*) и наконец цитированием:

Свердлов: / ну и там смотрите композиция / первые три рассказа это ъ-ъ три три победы чудом / [Волгин: / чудом //] три чуда //

Волгин: / три чуда / да //

Свердлов: / и потом вот эта инициация в врачебное искусство / [Волгин: /ыгы//] дальше / ему нужно пройти вторую инициацию / инициацию русской стихией / вот инициацию страшной демонической стихией / и он проходит ее / и он тоже одержит победу и в … в своей четвертой ъ-ъ повести / в четвертом рассказе / он отстреливается от волков / это победа другого порядка //

Волгин: / а смотрите вот метель / вьюга / это же образ идущий от «Капитанской дочки» / вот там [совместное говорение: / Пугачев / и в «Белой гвардии» / это Блок … вьюга в «Двенадцати» / это «Бесы» /] // я читал такую работу что / там апокалиптические м-м значит вот там зверь появляется / ну вот когда он стреляет / образ зверя //

Чередниченко: / вот есть прекрасный пример стиля / как раз та самая сцена с вьюгой // «кошка выросла в собаку / и покатилась … невдалеке от саней / я обернулся / и увидел совсем близко за санями / вторую четвероногую тварь // могу поклясться / что у нее были острые уши / и шла она за санями легко / как по паркету / что-то грозное и наглое было в её стремлении // стая или их только две? / думалось мне / и при слове «стая» / варом облило меня под шубой / и пальцы на ногах перестали стыть»[1] //.

Мифологичность подчеркивает контрастность и двойственность образа врача, что в дискурсе номинативно раскрывается разнообразием характеристик, по качеству и по деятельности: *лирический герой, культурный герой, двойной, одержимый, в нем второе начало, в нем нравственное начало, победитель, доктор-универсал, гинеколог, венеролог, он делает операции, он рвёт зубы; чувствует себя шарлатаном, сравнивает себя, он реформирует, он несет свет; пловец, переплывший бурную реку.*

Контрастность природы образа врача представляется участниками в совместном размышлении путем высказываний с взаимным дополнением, согласием и несогласием. Так, показательна часть дискурса, являющая эмоционально насыщенную конситуацию:

Чередниченко: / … это некий дар получается / да //

Свердлов: / да / он чувствует себя шарлатаном / сравнивает себя … / [совместное говорение: [нрзб] //

В а р л а м о в : / ну нет / это какое-то / ложное чувство //

С в е р д л о в : / нет / ну почему ложное? / он ничего не умеет / он … / я бы сказал так что миф всегда работает в обе стороны / сам герой действительно не компетентен / он ничего не помнит / и к тому же он волнуется / и забывает даже то что помнил вот / и все … знания университетские / они абсолютно бесполезны //

В а р л а м о в : / но руки у него помнят //

В о л г и н : / для хирурга главное чтоб помнили руки //

С в е р д л о в : / а вот это вопрос? / руки / рук… рукам нечего помнить //

В о л г и н : / потому что ничего не оперировал // практики / практики еще мало //

В а р л а м о в : / а вот тем не менее [нрзб] //

С в е р д л о в : / … это память / это наитие … / это чудо //

В о л г и н : / это наитие и нравственное начало / он считает что он должен / именно должен [жест] //

С в е р д л о в : / именно / именно //

В о л г и н : / он призван / [жест]

Свердлов: / и тогда … ангел некий помогает ему / направляет эту руку //

В о л г и н : / [жест] это гимн всему врачебному сословию //

С в е р д л о в : / то есть он двойной //.

Смыслы призвания, долга со временем прочно вошли в русскую картину мира и составляют основу наших представлений о современном враче. Это подтверждает ассоциативный эксперимент, проведенный в 2020 году среди студентов-медиков, (русскоговорящих и иностранцев), который выявил наличие в сознании русскоговорящих студентов значимость понятий долга (реакции: *долг, честь, самопожертвование)*, духовности (реакции: *свет, душа, ангел, нимб*), героизма (реакции: *герой, подвиг, героизм*)[2].

Двойственность образа врача в «Записках» подчеркивается говорящими посредством противопоставлений: *свет* и *тьма, знание* и *невежество, внешность героя* и *его внутреннее ощущение себя; твердость руки* и *внутренние сомнения*.

Например, фрагмент № 1:

С в е р д л о в : / ну там эта эта двойственность его она и-и / она выражена все время в тексте / он слышит не свой голос / которым он говорит / и этот голос каким-то магическим образом из него исторгается / он ъ-ъ выглядит не то … не так / как он чувствует / он ъ-ъ наугад ъ-ъ режет и попадает / он ъ-ъ разворачивает миф о ъ-призванном враче … //;

фрагмент № 2:

Ч е р е д н и ч е н к о : / есть интересный эпизод на эту тему / ъ-ъ когда он после операции читает того самого Додерляйна / и говорит «и тут произошла интересная вещь / все прежние темные места сделались совершенно понятными словно налились светом и здесь / при свете лампы / ночью / в глуши / я понял что значит настоящее знание»[3]//

С в е р д л о в : / вот тьма и свет / кстати //

Ч е р е д н и ч е н к о : / да / тьма и свет //

В а р л а м о в : / посмотрите как это противоположно образу профессора Преображенского / который вот [жест] казалось уж точно опытный хирург и все

прочее / но он вдохновенный убийца / когда он совершает вот эту вот операцию над Шариком / над Шариковым / а вот этот вот юный ему противоположность / поэтому можно аккуратно предположить что / вот эти вещи создавались параллельно / и здесь он как бы разрабатывает один образ врача / а здесь он разрабатывал другой образ врача //.

Внешне противоречивые черты образа врача в комплексе наиболее полно и объемно раскрывают представление об этом сложном объекте обсуждения. Все это находит речевое воплощение в дискурсе говорящих (участников «Игры в бисер») — носителей речевой культуры элитарного типа. Итак, наблюдается тенденция роста общественного интереса к книгам о врачах, написанным ими (от нон-фикшен к малой прозе); данная тематика актуализуется медиасферой в программах ТВ «Россия-Культура» — «Открытая книга» 09.02.2023 с А. Ю. Убогим; «Наблюдатель» 29.03.2023 с темой «Школа практической онкологии».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Булгаков М. А.* Собачье сердце: Роман. Повести. Рассказы. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 433.

[2] *Тобар Мендоса Д.* Образ врача (опыт ассоциативного эксперимента) [Электронный ресурс] // Матер. Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2021» / отв. ред. И. А. Алешковский, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов и др. М.: МАКС Пресс, 2021. — URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2021/data/section_24_21924.htm (дата обращения: 01.05.2023)

[3] *Булгаков М. А.* Указ. соч. С. 413.

Aleksandrova, E. N.

Bashkir State Medical University, Russia

Karimova, R. A.

Ufa University of Science and Technology, Russia

COMPREHENSIVE CHARACTERISTICS OF THE IMAGE OF THE DOCTOR IN THE ‘A YOUNG DOCTOR’S NOTEBOOK’ BY MIKHAIL BULGAKOV (BASED ON THE MATERIALS OF ‘THE GLASS BEAD GAME’ BY IGOR VOLGIN)

The article is devoted to the description of the complex of characteristics that represent the image of the doctor in ‘A Young Doctor’s Notebook’ by Mikhail Bulgakov, based on the TV show “Igra v biser” (‘The Glass Bead Game’ on TV ‘Russia-Culture’ 01.02.2022). Since the nature of the image is complex and multifaceted, the analysis is aimed at the completeness of coverage of the key features of the image, such as the collectiveness and generalization (mythological) of the image; naturalism and artistry; comparison and associativity; contrast (opposition) and duality.

Keywords: discourse; speech formation; genre characteristics; image of the doctor; the image of the doctor features; duality of the image of the doctor.

Анищенко Ольга Александровна,
Темирова Жанна Германовна

Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Казахстан

olga_alex62@mail.ru, temirova.zh@mail.ru

ОСМЫСЛЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ТИПА МОТИВИРОВАННОСТИ ДЕТЬМИ-МОНОЛИНГВАМИ И ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ

Данная статья посвящена выявлению мотивации слов в речи носителей русского языка — детей монолингвов и русско-казахских билингвов, проживающих в северном регионе Казахстана. Реализуется антропоцентрический принцип мотивологии: рассматриваются показания метаязыкового детского сознания. Сквозь призму мотивации слов анализируется осмысление языковой метафоры. В статье представлены отдельные результаты проведенного психолингвистического эксперимента.

Ключевые слова: семантическая мотивированность; образность; языковая метафора; детская речь.

Проблема мотивированности слова и ее решение являются актуальными в современной лингвистике. «Мотивированность — свойство слова, позволяющего, по мнению одного из основателей мотивологии О. И. Блиновой, осознать взаимообусловленность его звучания и значения на основе его соотнесения с другими словами языка»[1]. В мотивологии выделяются три типа мотивированности слова: морфологический, фонетический и семантический. Морфологическая мотивированность раскрывает связь между значением слова и морфологической структурой. Фонетический тип отражает связь между акустическим образом слова и свойствами предмета. Особый интерес вызывает семантический тип мотивированности, который обусловлен наличием в слове образности, основанной на метафорическом осмыслении.

Справедливо мнение исследователя Е. А. Юриной, в трудах которой образность определяется как «лексико-семантическая категория, обобщающая структурно-семантическое свойство единиц лексико-фразеологического уровня языка, проявляющееся в способности обозначить определённое явление внеязыковой действительности (предмет, свойства, процесс, ситуацию) в ассоциативной связи с другим явлением, не тождественным обозначаемому, на основе их реального или мнимого сходства посредством метафорической внутренней формы языковой единицы»[2].

Таким образом, вопрос о лексической образности в аспекте языковой метафоры и лексической мотивированности подразумевает, прежде всего, изучение экспрессивности, двуплановости значения языковой единицы. «Значение образного слова реализует метафорическую когнитивную

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, проект ИРН AP 14869264.

модель, позволяющую осуществить концептуализацию определённого онтологического явления по аналогии с уже сложившейся системой понятий, и выражает типовое образное представление — устойчивый ассоциативный образ метафорического характера»[3].

В рамках реализации научного проекта МОН РК «Мотивационная рефлексия детей в условиях моно- и билингвального формирования личности» был проведён многоаспектный психолингвистический эксперимент, результаты которого представлены в публикациях А. Д. Жакуповой, О. А Жумагуловой, Г. Т. Тлеубердиной, И. С. Кайырбековой[4], О. А. Анищенко, Ж. Г. Темировой[5].

Эксперимент проводился в Акмолинской и Северо-Казахстанской областях Казахстана, где проживает 451 336 казахстанцев русской национальности и 640 160 граждан титульной нации. Данный фактор значительно влияет на языковую ситуацию, сложившуюся в северном регионе Казахстана. Русский язык здесь используется, наряду с государственным, во всех сферах жизни и деятельности общества.

В эксперименте приняли участие 144 ребенка в возрасте 5–10 лет, из числа которых были сформированы 4 группы в зависимости от степени владения одним (казахским или русским) или двумя (казахский и русский, русский и казахский) языками, языка обучения в школе, языка общения дома и языка общения вне дома (по 36 человек в каждой): *1-я группа* — респонденты-монолингвы казахскоязычные — РМК; *2-я группа* — респонденты-билингвы с первым казахским языком — РБК; *3-я группа* — респонденты-монолингвы русскоязычные — РМР; *4-я группа* — респонденты-билингвы с первым русским языком — РБР[6]. В каждой языковой группе дети дифференцируются в соответствии с возрастом: 5–6 лет, 7–8 лет, 9–10 лет (по 12 человек в каждой).

Участникам эксперимента были предложены для осмысления слова всех трех типов мотивированности (морфологического, фонетического, семантического).

В данной статье освещаются отдельные результаты эксперимента по осмыслению слов с семантическим типом мотивированности: представлена мотивационная рефлексия детей одной возрастной группы (7–8 лет) двух русскоязычных групп (РМР и РБР). Каждой группе детей предлагался для осмысления единый словник мотивем (*лиса, заяц, медведь, осел, баран, змея, ворона, жаворонок, сова, пчелка, солнышко, звезда*). Респондентам задавался вопрос «*Почему так можно назвать человека?*» с целью выявления стратегий мотивационной рефлексии.

В ходе обработки полученного фактического материала (288 метавысказываний) применялись приёмы интерпретации, статистической обработки данных, соответствующие принципам мотивологического исследования (антропоцентризма, системности и синхронности). Метавысказывания детей были классифицированы в зависимости от стратегии

осмысления метафорического переноса, отражающей специфику мотивационной рефлексии детей.

Выявлены стратегии мотивационной рефлексии, основанные на осмыслении связи между мотивемой (мотивируемым словом) и мотиватором (мотивирующим словом) по различным доминирующим (по мнению детей) признакам:

1) **визуализация** — в сознании детей актуализируется внешнее сходство объектов (*заяц* как прозвище — *«потому что у человека два зуба впереди, как у зайца, или потому что у него волосы белые»* / *«потому что красивый», «потому что человек ушастый»; медведь* как прозвище — *«неуклюжий человек, большой», «так называют большого, косолапого человека», «пушистый, бородатый человек»* / *«потому что пухлый», «неуклюжий человек», «толстый, косолапый»; змея* как прозвище — *«когда человек длинный»* / *«если человек большой и длинный»; лиса* как прозвище — *«рыжий человек», «если у человека рыжие волосы, его можно назвать лисой»* / *«если рыжий человек»*);
2) **оценочность** — наличие оценочного компонента, выражающего субъективное экспрессивное отношение респондента (*заяц* как прозвище — *«когда человек трусливый», «когда человек добрый, ласковый», «когда человек хитренький», «человек дружелюбный»* / *«потому что человек глупый», «он милый», «если человек трусливый»; осел* как прозвище — *«глупый и очень упёртый; когда человек всегда делает по-своему», «когда человек упрямый, упрямится», «злой человек»* / *«когда человек упрямый, «потому что человек смешной», «если человек туповатый»; лиса* как прозвище — *«потому что человек хитрый», «человек хитренький», «так называют хитрого человека, который всегда может найти выход»* / *«потому что хитрая», «если писклявая»; звезда* применительно к человеку — *«человек знаменитый», «популярный человек», «так называют популярного человека», «яркий человек»* / *«талантливый человек», «если блестящая», «если человек любимый»; солнышко* применительно к человеку — *«добрый, ласковый, хороший человек; даёт тепло и свет», «ласковый и хороший человек», «милый, красивый человек», «так называют хороших и добрых людей», «человек умный, добрый, красивый, ласковый, много старается, помогает»* / *«потому что хороший человек», «если человек ласковый, хороший послушный», «потому что человек любимый», «он может милый очень, хорошенький»*);
3) **действие** — осмысление с опорой на актуальные для детского осознания действия объектов (*заяц* как прозвище — *«человек любит прыгать и есть морковку», «когда человек хорошо прыгает и быстро бегает», «когда человек чего-то боится», «человек тоже может быстро бегать и убегать, как заяц»* / *«потому что человек любит морковку», «если он морковку ест», «когда человек дрожит от страха»; медведь* как прозвище — *«когда человек любит мёд и малину», «человек криво ходит»*/ *«если человек крадет мед», «тот, кто любит мед», «он часто падает»; баран* как прозвище — *«что-то сделал неправильно человек», «человек сделал что-то плохое», «человек любит бодаться, ругаться, потому что бараны любят бодаться»* / *«потому что человек много бегает», «если ты грубишь», «если за кем-то бежит человек», «потому что пугается, как баран»; жаворонок* как прозвище — *«человек встаёт рано утром», «человек рано просыпается», «человек, который рано встаёт, потому что ранняя пташка», «когда человеку хочется полетать, как жаворонок», «утром рано встаёт человек и кричит»* / *«когда человек рано встает», «потому что человек много гуляет», «если человек поет красиво», «это когда человек всех будит»; сова* как прозвище — *«человек ночью не спит, как сова», «потому что человек спит днём», «потому что человек соня, днём спит», «когда*

человек ночью гуляет», «когда человек может видеть в темноте» / «когда человек долго спит», «утром такой человек спит, ночью просыпается», «ночью не спит, утром спит», «много кричит, по ночам смотрит мультики», «кричит по ночам»);

4) **индивидуализация** — мотивационная рефлексия, отражающая отношение к себе и осмысление себя как части мира (*солнышко* применительно к человеку — *«я для родителей солнышко, все любят меня» / «если послушный ребенок, потому-то называют солнышко»; звезда* применительно к человеку — *«так мама ласково говорит на меня» / «я хочу быть звездой», «потому что называют меня «звездочка моя»*).

Вышеперечисленные стратегии отражают как устоявшиеся стереотипные представления о связи между мотивемой и мотиватором (*заяц* — трусливый человек, *лиса* — хитрый человек, *осел* — упрямый и т. п.), так и креативные толкования метафорических значений, в которых открываются новые горизонты ассоциативно-образного восприятия действительности (заяц — *«когда человек добрый, ласковый» / «когда он милый», «потому что он в костюме»;* пчела — *«человек сладкоежка», «жадный человек» / «потому что отважная»*).

Также были выявлены метавысказывания, в которых актуализируются реалии современности. Так, *звезда* в сознании детей-монолингвов ассоциируется с блогером: *«такого человека знают все люди, например, блогер», «если человека все знают и он популярный, например, блогер, его называют звездой»*, а для детей-билингвов метафорическое переосмысление слова *осел* связывается не с упрямством, а такими качествами как болтливость, надоедливость, смешливость (*«человек много болтает», «если много смеется, смешной», «надоедает всем»*), вероятно, возникшие в детском сознании под влиянием полюбившегося мультфильма «Шрек».

Таким образом, результаты проведённого исследования говорят об осознании детьми (как монолингвами, так и билингвами) двуплановости слова. В детском осмыслении отражаются такие семантические свойства слова, как эмоциональность, оценочность, экспрессивность, образность. Дети дают ответ из своих субъективных представлений, сквозь призму мотивации слов отражается языковая картина мира, наблюдается переосмысление языковой действительности с учётом новых реалий. Метавысказывания отражают разнообразные стратегии осмысления слова. В перспективах исследования проведение сопоставительного анализа по языковому (монолингвы и билингвы) и возрастному критериям.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Блинова О. И.* Методы мотивологического исследования // Известия Томского политехнического университета. 2003. № 4. Т. 306. С. 148.

[2] *Юрина Е. А.* Комплексное исследование образной лексики русского языка: автореф. дис. … д-ра филол. наук. Томск, 2005. 47 с.

[3] Там же. С. 15.

[4] *Жакупова А. Д., Жумагулова О. А, Тлеубердина Г. Т. и др.* «Понятные непонятности» О. А. Султаньяева и мотивационная рефлексия детей // Матер. VII Междунар. науч.-

практ. конф. «Слово в языке и речи: современные исследования в филологических науках», посвященная 85-летию со дня рождения д-ра филол. наук, проф. О. А. Султаньяева. Кокшетау, 2023. С. 63–72.

[5] *Анищенко О. А., Темирова Ж. Г.* Внутренняя форма слова в аспекте осмысления детьми-монолингвами и детьми-билингвами // Матер. Междунар. науч.-практ. конф. «Шокан окулары — 27: роль университетской науки в развитии региона». Кокшетау, 2023. С. 78–84.

[6] *Жакупова А. Д. и др.* Указ. соч. С. 65.

Anichshenko, O. A.; Temirova, Zh. G.

Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan

UNDERSTANDING SEMANTIC TYPE OF MOTIVATION BY MONOLINGUAL AND BILINGUAL CHILDREN

The article is devoted to the identification of the motivation of words in the speech of native speakers of the Russian language, children of monolinguals and Russian-Kazakh bilinguals living in the northern region of Kazakhstan. The anthropocentric principle of motivology is implemented: the indications of the metalanguage of children's consciousness are considered. Through the prism of the motivation of words, the comprehension of a linguistic metaphor is analyzed. The article presents some results of the conducted psycholinguistic experiment.

Keywords: semantic motivation; imagery; language metaphor; children's speech.

Анохина Светлана Анатольевна

Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Россия

asa.06@inbox.ru

СОМАТИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ *ПРИПАСТЬ К СТОПАМ/КОЛЕНЯМ/НОГАМ* КАК МАРКЕРЫ ОТНОШЕНИЯ К СОБЕСЕДНИКУ В СТАРОСЛАВЯНСКИХ ТЕКСТАХ

Статья посвящена анализу функционирования фразеологической единицы *припадать к стопам/коленям/ногам* в старославянских текстах. Выявленные закономерности употребления вариантов данной единицы с различными соматическими компонентами дают возможность восстановить фрагмент языковой картины мира средневекового славянина, связанный с преклонением перед собеседником, а также уточнить состав и значение фразеологической единицы.

Ключевые слова: фразеологическая единица; соматические компоненты; припасть к стопам/коленям/ногам; старославянские тексты; языковая картина мира.

Во фразеологическом составе любого языка, связанном с мировоззрением и культурой народа, «отражаются (преобразованными, разумеется, лингвокреативными процессами) и физическая картина мира, и социальное измерение человека в этом мире, и сам человек с его эмоциями, чувствами, внутренним миром»[1]. Поэтому обращение к древним письменным памятникам, зафиксировавшим ту или иную фразеологическую единицу (далее — ФЕ), даёт богатый материал для понимания важных фрагментов языковой картины мира наших предков.

Данная статья посвящена анализу старославянских контекстов употребления ФЕ *припасть к стопам/коленям/ногам.* Образ интересующей нас ФЕ «восходит к архетипическому (древнейшему в культурном освоении мира) противопоставлению «верх — низ», в котором верхняя зона (небо) связывается с высшими силами, с богами и представляет сферу духа, а нижняя зона (земля), представляя материальную сферу, остаётся пространством смертного человечества, под которым размещается подземный мир»[2].

Обращение к старославянским письменным памятникам, в которых употреблена ФЕ *припадать к стопам/коленям/ногам*, позволяет уточнить её состав и выявить закономерности использования того или иного варианта, отражающие мировоззрение средневековых славян. Как отмечает М. Г. Соколова, «в отношения мотивации семантики фразеологизма включаются микрофреймы, ассоциируемые с буквальным значением фразеологизма, а также микро- или макрофреймы культуры. В языковую семантику фразеологизмов вплетена семантика культурная в виде

устойчивых представлений, стереотипов, символов и т. п. Изучение фразеологизмов показывает, что их концептуализация происходит в значительной степени через образно-ассоциативные признаки и культурные интерпретации в сознании членов языкового коллектива»[3]. В рамках данной работы предпринята попытка выявить те устойчивые представления, которые легли в основу ФЕ *припасть к стопам/коленям/ногам*.

Большинство фразеологических словарей современного русского языка ФЕ *припасть к стопам/коленям/ногам* фиксируют в варианте *припасть к стопам/ногам* без упоминания соматического компонента *к коленям*[4]. Однако старославянские тексты, в которых функционирует данная единица, свидетельствуют о существовании с древнейших времён и варианта *припасть к коленям*. При этом вариант *припасть к стопам* не отмечен нами в исследованных старославянских источниках, однако без его анализа реконструируемый фрагмент картины мира средневекового славянина представляется неполным.

Контексты употребления ФЕ *припасть к стопам/коленям/ногам* в старославянских религиозных источниках свидетельствуют о своеобразной градации преклонения перед собеседником, отражающей архетипическое представление «верх — низ»: чем выше положение объекта преклонения, тем ниже по отношению к нему оказывается субъект преклонения; и наоборот — чем ближе к человеку объект преклонения, тем выше расположение преклоняющегося субъекта. В этой градации соматический компонент *ноги* в составе ФЕ свидетельствует о человеческой природе объекта преклонения, о его близости к тому, кто преклоняется и/или просит о чём-либо; компонент *колени*, отмеченный лишь в контекстах, связанных с Иисусом Христом, отражает представление о богочеловеческой природе объекта преклонения; а компонент *стопы* в сознании средневекового славянина (предположительно) мог свидетельствовать о высочайшем, божественном положении объекта преклонения.

Вариант *припасть к стопам* отмечен в Ветхом завете и употребляется там в значении, так сказать, максимального преклонения Богу, не предполагающего просьбы. В частности, в книге Второзакония в эпизоде благословения Моисеем израильского народа читаем: *«Истинно Он любит народ (Свой); все святые Его в руке Твоей, и они* ***припали к стопам*** *Твоим, чтобы внимать словам Твоим»* (Второзак., 33, 3)[5]. Однако повторим, что в исследованных нами старославянских текстах данный вариант ФЕ не отмечен, вероятно, в связи с тем, что в них практически отсутствуют ветхозаветные тексты.

В евангелиях и житиях святых исследуемая ФЕ функционирует в вариантах *припасть к коленям/ногам*, в которых соматические компоненты отражают несколько иное отношение к объекту преклонения. В употреблении варианта *припасть к коленям*, отмеченного в Евангелии от Луки, объектом преклонения и одновременно адресатом просьбы ста-

новится Иисус Христос. ФЕ отмечена в описании призвания Симона (Петра), когда по предложению Иисуса рыбаки, проплыв на глубокое место, получают вопреки ожиданиям огромную добычу, способную утопить лодки и рыбаков. *«Увидев это, Симон Петр припал к коленям Иисуса и сказал: выйди от меня, Господи! потому что я человек грешный»* (Лк 5, 8)[6]:

> ꙗко погрѫжати сѧ има видѣвъ же симонъ петръ· припаде къ колѣнома иі(соу) совома гл(агол)ꙗ· изиди отъ мене ꙗко мѫжь грѣшьнъ ѥсмь г(оспод)и[7].

Вариант *припасть к ногам* является самым распространённым в исследованных старославянских памятниках. Данная ФЕ неоднократно встречается в Супрасльской рукописи[8], представляющей собой мартовскую минею — сборник житий святых и проповедей для чтения в марте. С помощью ФЕ *припасть к ногам*, как правило, в житиях обозначается преклонение перед мучениками тех, кто был или должен был быть их мучителями: императора Феодосия I Великого в Житии Исаакия Далматского:

> шъдъша же славьнаꙗ та мѫжа съ потъштаниѥмъ въ тъмницѫ· припадоста къ ногама прѣподобнааго· и молꙗста сѧ молити сѧ ѥмоу за нꙗ къ богоу[9];

старейшины языческих жрецов в Житии Артемона Лаодикийского:

> Видѣвъ же старѣишина жьрьчьскъ вьздвигъ гласъ великъ глагола· Великъ богъ крьстиꙗньскъ· и велика слава мѫжа сего· ꙗко твоѥѭ силоѭ измори звѣри сиѧ· припадъ же къ ногама с(вѧ)тааго глагола· рабе бога живааго молѫ ти сѧ не отъстѫпьѭ отъ тебе· знаменаи мѧ силоѭ бога твоѥго· да бѫдѫ съврьшено овьчѧ стада твоѥго· доселѣ бо прѣлиштаахъ сѧ на капишта· и на звѣри сиѧ[10];

блудницы в Житии Иакова Черноризца:

> она же прѣславноѥ то видѣвъши и в' себѣ бывши· видѣѣше бо рѫкѫ с(вѧ)тааго отъ вьсѫ изгорѣв'шѫ· въсплаакав'ши горцѣ и въздъхнѫв'ши припаде къ ногама с(вѧ)тааго· и рѫкама своима биѭшти сѧ въ прьси вь'пиꙗше[11];

льва в Житии Александра Сидского:

> да некли разоумѣѭтъ народи· тако стенѫштоу львоу· отвори звѣрокръмьникъ пакы· и изиде инъ львъ и припаде· къ ногама с(вѧ)тааго· вьзираѧ на лице ѥмоу· изидошѧ же хъ молити ꙗ· извести мѧ из бѣды тоѧ· да быхъ покаꙗлъ сѧ богоу· она же отъвѣштаста глаголѫшта бездобь молиши сѧ· никтоже бо от сьде пришедшиихъ исходить[12].

Как правило, в житиях преклонение перед святыми, обозначенное ФЕ *припасть к ногам*, не сопровождается просьбами. Из отмеченных контекстов лишь в Житии Артемона Лаодикийского исследуемая ФЕ сопровождает просьбу уверовавшего в Христа жреца-язычника крестить его.

Преклонение в сочетании с просьбой обозначается ФЕ *припасть к ногам* в контекстах, вновь, как и при употреблении варианта *припасть к коленям*, связанных с Иисусом Христом. В Евангелии от Марка анализируемая ФЕ встречается в описании чуда исцеления Христом дочери женщины-хананеянки (Мк 7: 25):

> Слышавъши бо жена о немь· еѩже дъшти имѣше д(оу)хъ нечистъ· Пришедъши припаде къ ногама его[13].

В «Слове о четверодневном Лазаре» Иоанна Златоуста к ногам Иисуса припадают сёстры Лазаря, прямо не высказывая просьбы воскресить их брата, но своим преклонением выражая веру в могущество Христа:

> нъ да съкративъ слово рекѫ• иде вь виданиѭ• сьрѣтоста и сестрѣ лазаровѣ• припадаѥта къ ногама господьнама• плачѫшти и глаголѫшти г(оспод)и а вы сьде былъ• не бы оумрълъ братъ наю• то не бѣ ли оубо тоу• нъ тѣломъ не бѣ тоу• нъ божьствъмъ не тъчьѭ тоу нъ и на небесехъ• како бо вѣдѣѣше кагда оумрѣ лазаръ[14].

Таким образом, обращение к памятникам старославянской письменности позволяет уточнить компонентный состав ФЕ, её семантику и восстановить важный фрагмент языковой картины мира средневекового славянина, связанный с религиозным преклонением. По результатам анализа употребления ФЕ *припасть к стопам/коленям/ногам* в старославянских христианских текстах предполагается включение данной единицы в Большой фразеологический словарь старославянского языка[15] в следующем компонентном составе:

припадати/припасти къ колѣнома/ногама чьима. *Процесс.* С фиксацией двух значений: 1. Выражать преклонение, преданность. 2. Умолять, униженно просить кого-л. о чём-л.

Как компонентный состав, так и выделение двух значений существенно отличает данную единицу от тех вариантов, которые зафиксированы во фразеологических словарях современного русского языка. Контексты же употребления ФЕ дают основание сделать вывод о том, что в языковой картине мира средневекового славянина существовало представление об определённой градационности преклонения перед собеседником в зависимости от его значимости: чем выше положение собеседника (в данном случае — в религиозной иерархии), тем ниже преклоняется тот, чьё отношение обозначено ФЕ *припасть к стопам/коленям/ногам*.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Золотых Л. Г.* Семиотика культуры и формирование фразеологической семантики // Известия ВГПУ. 2006. № 3. С. 16.

[2] Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. С. 510.

[3] *Соколова М. Г.* О соотношении двух фразеологических картин мира в русском языке // Вестник ВУиТ. 2014. № 1 (15). С. 84.

[4] Фразеологический словарь русского языка: свыше 4000 слов. ст. / под ред. А. И. Молоткова. М.: Сов. энциклопедия, 1967. С. 308; Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII–XX вв. / под ред. А. И. Фёдорова. М.: Топикал, 1995. С. 365; *Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г.* Большой словарь крылатых слов русского языка: ок. 4000 единиц. М.: Русские словари: Астрель: АСТ, 2000. С. 403; Фразеологический словарь русского языка / сост. А. Н. Тихонов (рук. авт. кол.), А. Г. Ломов, Л. А. Ломова. М.: Высшая школа, 2003. С. 221; Фразеологический словарь современного русского литературного языка: В 2 т. / сост. А. Н. Тихонов, А. Г. Ломов, А. В. Королькова; под ред. проф. А. Н. Тихонова. М.: Флинта: Наука, 2004. Т. 2. С. 135; *Дубровина К. Н.* Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. М.: Флинта: Наука, 2010. С. 537.

[5] Толковая Библия, или комментарии на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Завета: в 7 т. Т. 1: Пятикнижие; Исторические книги / под ред. А. П. Лопухина. М.: ДАРЪ, 2008. С. 843.

[6] Там же. С. 810.

[7] Остромирово евангелие 1056–1057 г. Иждивениемъ Потомственнаго Почетнаго Гражданина Ильи Кирилловича Савинкова. 2-е (фототипическое) изд-е. СПб.: Фото-Литография А. Ф. Маркова, Невский просп., № 34, 1889. С. 90.

[8] Супраслъски или Ретков сборник / Й. Заимов. Увод и комментар на старобългарски текст; М. Капалдо. Подбор и комментар на гръцкия текст. София: Изд-во на Българската академия на науките, 1982. Т. 1. 564 с.; София: Изд-во на Българската академия на науките, 1983. Т. 2. 572 с.

[9] Супраслъски или Ретков сборник. Т. 1. С. 417.

[10] Там же. С. 479.

[11] Супраслъски или Ретков сборник. Т. 2. С. 495; *Осипова А. А., Позднякова Н. В.* Особенности сюжета и языка Жития Иакова Черноризца (Постника) (об одном необычном отрывке из Супрасльской рукописи) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2018. № 1 (59). С. 223–228.

[12] Супраслъски или Ретков сборник. Т. 1. С. 351–1352.

[13] Мариинское четвероевангелие с примечаниями и приложениями: Памятник глаголической письменности: Тр. И. В. Ягича. СПб.: Тип. Императорской акад. наук, 1883. С. 142.

[14] Супраслъски или Ретков сборник. Т. 2. С. 91.

[15] Большой фразеологический словарь старославянского языка / под ред. С. Г. Шулежковой. М.: ФЛИНТА, 2020. Т. 1. 552 с. Т. 2. 560 с.

Anokhina, S. A.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia

SOMATIC COMPONENTS OF THE PHRASEOLOGICAL UNIT *'TO FALL TO THE FEET / KNEES / LEGS'* AS MARKERS OF ATTITUDE TO THE INTERLOCUTOR IN OLD SLAVIC TEXTS

The article is devoted to the analysis of the functioning of the phraseological unit 'to fall to the feet / knees / legs' in Old Slavic texts. The revealed patterns of the use of variants of this unit with various somatic components make it possible to restore a fragment of the linguistic picture of the world of the medieval Slavs associated with the worship of the interlocutor, as well as to clarify the composition and meaning of the phraseological unit.

Keywords: phraseological unit; somatic components; *'to fall to the feet / knees / legs'*; Old Slavic texts; language picture of the world.

Бодрова Елена Владимировна

Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Россия

Leyaisr@mail.ru

НЕОФРАЗЕМЫ С КОМПОНЕНТОМ ВЕСНА: ТРАНСФОРМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИОННОГО КОНЦЕПТА

В статье реализован лингвокогнитивный подход к анализу функционирующего в интернет-пространстве неофразеологического материала. На примере анализа неофразем с компонентом *весна* демонстрируется процесс трансформации структуры традиционного концепта «Весна»; в большинстве случаев имеет место модификация традиционных образов и, как следствие, формирование новых смыслов. Автор приходит к заключению, что процесс образования сверхсловных единиц детерминируется научной и социокультурной действительностью.

Ключевые слова: концепт; концептуальная структура; трансформация; неофраземы.

В новейших лингвистических исследованиях описываются пути обновления фразеологических фондов славянских языков[1], рассматриваются вопросы трансформации традиционных концептов[2], подвергаются анализу процессы, ведущие к формированию фразеологических неологизмов[3].

Предметом нашего интереса являются трансформационные процессы, ведущие к изменению структуры традиционного для русского образа мира концепта «Весна», детерминированного экстралингвистической реальностью и эксплицированного в неофраземах с компонентом *весна*.

Слово *весна* в русском языке, согласно историко-этимологическому словарю П. Я. Черных[4], не является лингвоспецифичным. Однако данные словарей[5] говорят о специфичности связанных с этим временем года ассоциаций, устойчиво возникающих у носителей русского языка: в сознании разновозрастных респондентов весна — это не только период между зимним и летним сезоном. Полученные в ходе опроса реакции условно можно объединить в тематические группы, в качестве примеров укажем некоторые: 1) оценка жизненных этапов; 2) период особых психофизиологических и эмоциональных состояний человека; 3) ландшафт и урбанистический пейзаж; 4) личные впечатления и события; 5) состояние природы и под. Как можно заметить, знание русской языковой личности о *весне* по своему составу неоднородно, что естественным образом отражается на структуре концепта: его содержание многокомпонентно, детерминировано разными зонами[6], например:

– ***Энциклопедическая зона:*** характерные признаки этого времени года — увеличивается световой день, повышается температура воздуха; начинается ледоход, активно тает снег, бегут ручьи и звенит капель, возвращаются птицы, набухают почки и т. д. Иллюстрацией служат образцы русской поэзии, в частности: *«Уж тает снег, // бегут ручьи. // В окно повеяло весною»* (А. Плещеев); *«А воды*

уж весной шумят, // Бегут и будят сонный брег» (Ф. Тютчев); *«Снег теперь уже не тот // Потемнел он в поле. // На озерах треснул лед, // Будто раскололи»* (С. Маршак) и т. п.;

– ***Оценочная зона***: устойчивые сравнения, которые принято считать материальным воплощением коллективного знания (национальной картины мира): среди сравнений[7] преобладает положительная эмоциональная оценка весны (*ласковое слово, что весенний день; человек без теплых слов, как соловей без весны; весна красна*), основанная на жизненном опыте и эмоциональных переживаниях. Утилитарные оценки характеризуют значимость рассматриваемого времени года, к примеру, весна в устойчивых сравнениях характеризуется как продуктивный период (*человек без песни, что весна без цветов*; *дом без женщины, что весна без цветов* и т. п.). К данному типу оценок можно отнести связанные с весной приметы, веками регулирующие практическую деятельность человека: «*Если 27 марта снег тает быстро — к мокрому лету. Лед на вскрытой реке — к плохому лету. Если 11 апреля из березы течет много сока, осень придет поздно. Если листья березы раскроются раньше листьев ольхи, лето будет сухое, если наоборот — лето будет мокрое*»[8];
– ***Социально-культурная зона***: широко известен обычай весной, на Благовещенье, выпускать из клеток птиц. Об этом трогательном обычае А. С. Пушкин напоминает в письме от 13 мая 1823 года Н. И. Гнедичу[9] и прилагает стихотворение: «*В чужбине свято наблюдаю // Родной обычай старины: // На волю птичку выпускаю // При светлом празднике весны*». В народном сознании эта весенняя традиция соотносилась с библейской историей о Благой вести, что пришла к деве Марии с посланцем добрых вестей — голубем;
– ***Мифологическая зона***: весна в представлении древних славян, об этом упоминается в многотомном труде А. Н. Афанасьева[10], пробуждает спящую, безмолвную природу. Поселяне в закличках обращались к весне как к существу живому, благодатному, творческому. Весной Лада разжигала, согласно поверьям, в сердцах девиц и юношей любовь. Таким образом, в мифологических воззрениях славян весна — благодатная пора, время возрождения жизни;
– ***Идентификационная зона***: на известном полотне А. Саврасова «Грачи прилетели» изображена ранняя русская весна: ещё лежит местами снег, но грачи несут весть о приближении теплого времени года;
– ***Паремиологическая зона***: народные пословицы и поговорки хранят память о встрече весны и о её проводах. По свидетельству В. И. Даля[11], первая встреча весны выпадала на Евдокию (*У Евдокеи вода, у Егорья трава*), вторая встреча — на Сороки святые (*Прилетел кулик из заморья, принес весну из неволья*), третья встреча — на Благовещение (*В апреле земля преет*), на Еремия-запрягальника приходились проводы весны и встреча пролетья. Паремии также рассказывают о весенней погоде (*Весна отмыкает ключи и воды. Весною сверху печет, а снизу морозит*), о важности труда в весеннюю пору (*Кто много спит весной, у того зимой бессонница бывает. Весною день упустишь — годом не вернёшь. Кто весною потрудится, тот осенью повеселится*).

Рассмотренный материал позволяет констатировать, что традиционное ядро концепта «Весна» оказывается в значительной мере национально-специфичным, его структура многослойна, и в различных типах дискурса доминируют следующие смыслы: ‘весна как промежуточная пора между зимой и летом’, ‘весна как время пробуждения природы и внутренних сил человека’, ‘весна как время любви и светлых чувств’, ‘весна — период нестабильных состояний’ и т. п.

Выявление околоядерной зоны концепта, отражающей его возможные изменения, требуют обращения к анализу современной речевой практики.

В различных дискурсивных практиках встречается сегодня устойчиво воспроизводимая сверхсловная единица с компонентом «весна»: *запахло весной*. Справедливости ради надо отметить, что она была достаточно распространена и в художественном дискурсе XIX–XX веков: «Там *пахло весною* и дул теплый, ласковый ветерок» (*Чехов А. П.* Воры)[12]; «27-го марта. Запахло весной, и с гор среди дня стремятся потоки» (*Лесков Н. С.* Соборяне) и др. При этом сам запах не описывался, не нуждался в описании как интуитивно понятный: «…из гостиной дверь ведёт прямо в сад, на балкон, видна сирень, виден стол, накрытый для завтрака, много бутылок, букет из роз, *пахнет весной* и дорогою сигарой, пахнет счастьем» (*Чехов А. П.* Моя жизнь). Исключением из общего правила становится текст А. И. Куприна, которому удалось опередить научное знание и рассказать читателю, чем пахнет весна: «Над черными нивами вился легкий парок, наполнявший воздух ***запахом*** оттаявшей ***земли***, — тем свежим, вкрадчивым и могучим пьяным *запахом весны*, который даже и в городе узнаешь среди сотен других запахов» (*Куприн А. И.* Олеся). В научном дискурсе запах земли получает строгое и лаконичное описание: «Запах весны — это запах двух микробных веществ, геосмина и 2-метилизоборнеола. Этими веществами пахнет вспаханная земля, воздух после ливня, когда от падающих на землю капель поднимаются вверх аэрозольные пары»[13]. При этом уточняется, что обоняние человека чувствительно к запаху весны и земли, человек может различить эти пахучие вещества в ничтожных количествах.

Однако в современных дискурсивных практиках устойчивое сверхсловное сочетание *запахло весной* не имеет никакого отношения к предложенному наукой сенсорному образу. Рассмотрим несколько примеров. В популярном шансоне находим интересующую нас сверхсловную единицу: «*Запахло весной*, метелям отбой, // Хозяин седой, ворота открой. // *Запахло весной*, боль снимет рукой, // Знакомой тропой вернусь я домой»[14]. Контекстный анализ позволяет говорить о расширении структуры традиционного концепта: у лирического героя данной песни возникают личные ассоциации, в его восприятии ‘весна — время долгожданной свободы’, что подтверждается такими образами, как: «страж, выпускающий узника», и «дорога, ведущая домой».

В интернет-пространстве можно встретить рассматриваемую единицу в необычном для неё контексте: «*Запахло весной*: в Петербурге ищут мангальщиков и шашлычников»[15]. Под влиянием ближайшего контекста единица актуализирует новый смысл: ‘весна пахнет жареным мясом’. Современным носителям языка «новое знание» не кажется чужеродным элементом в силу активно укореняющегося обычая встречать майские праздники у мангала или барбекю.

Неожиданные смыслы возникают в профессиональных сообществах, например, в сфере реставраторов или хозяев небольших частных

кафе, пекарней, магазинчиков. В одном из сторис сервиса apkun обращает на себя внимание следующая публикация: «*Запахло весной*. В том году, например, примерно в этих числах мы уже выносили первые столики на улицу и судя по вашему голосованию в сторис, вы ооочень ждете того самого теплого солнышка»[16] (Печатается с сохранением текста оригинала). В рассматриваемом контексте неофразема *запахло весной* имеет значение ‘переместиться из здания в летники’. В последнее время горожане часто наблюдают весной распространенную тенденцию: легкие столики устанавливаются у входа в кафе или ресторана, причем без монтажа подиума и крыши. Отсутствие террасы не смущает ни ресторатора, ни посетителей.

Аллюзивный принцип, лежащий в основе языковой игры, становится пусковым механизмом рождения нового смысла (‘зловонный запах’), о чем свидетельствует следующий пример: «*Запахло весной*: *неприятное амбре* в Ижевске связано с явлениями в атмосфере»[17]. В сознании воспринимающих данную информацию актуализируется прецедентный феномен — поговорка *весна все покажет*, значение которой растолковано в словаре В. И. Даля: «Весна все покажет или скажет, нпр, обнаружит труп убитого или утопленника»[18]. В современных дискурсивных практиках это «знание» дополняется деталями: весной обнаруживаются следы различных нечистот, как только сходит снег. В памяти всплывает расхожее выражение, которое часто можно встретить в различных интернет-материалах: «*Весна придет, покажет, кто и где нагадил!* Областная станция по борьбе с болезнями животных напоминает владельцам животных, не забывать убирать за своими питомцами!»[19].

Собранный речевой (текстовый) материал свидетельствует о готовности традиционного и национально-специфичного, а следовательно — весьма устойчивого к внешним воздействиям, концепта «Весна» к трансформации. Направления трансформации определяются и развитием научного знания, и новой социокультурной реальностью.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Проблемы русско-болгарской фразеологической неографии: колл. моногр. / С. Г. Шулежкова, Л. Н. Чурилина, С. И. Георгиева и др.; под ред. С. Г. Шулежковой. Магнитогорск: МГТУ им. Г. И. Носова; Плодив: Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского, 2021. 158 с.

[2] *Чурилина Л. Н.* Традиционные образы в «новой фразеологии» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 3 (108). С. 233–243.

[3] *Чурилина Л. Н., Позднякова Н. В.* Фразеологизация как лингвокогнитивный процесс: формирование концептуальной структуры «ПОКОЛЕНИЕ» // Филология и культура. Philology and culture. 2020. № 2 (60). С. 122–132.

[4] *Черных П. Я.* Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. 3-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1999. С. 145–146.

[5] *Уфимцева Н. В., Черкасова Г. А.* Русский региональный ассоциативный словарь (Европейская часть России): в 2 т. Т 1: От стимула к реакции. М.: Московская междунар. акад., 2018. 542 с.; *Гольдин В. Е., Сдобнова А. П., Мартьянов А. О.* Русский ассоциатив-

ный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов: в 2 т. Т. 2: От реакции к стимулу. Ч. 1. А– Н. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2011. 480 с.

[6] *Попова З. Д, Стернин И. А.* Семантико-когнитивный анализ языка: монография. 2-е изд. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.

[7] *Мокиенко В. М., Никитина Т. Г.* Большой словарь русских народных сравнений. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. 800 с.

[8] Справочник начинающего метеоролога: 33 народные приметы весны [Электронный ресурс] // ria.ru. — URL: https://ria.ru/20110323/356940441.html (дата обращения: 28.04.2023).

[9] *Пушкин А. С.* Письма 1815–1830 [Электронный ресурс] // Русская виртуальная библиотека [сайт]. — URL: https://rvb.ru/pushkin/01text/10letters/1815_30/01text/1823/1230_47.htm (дата обращения: 28.04.2023).

[10] *Афанасьев А. Н.* Поэтические воззрения славян на природу: В 3 т. Т. 3. М.: Индрик, 1994. 840 с.

[11] *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка:В 4 т. Т. 1: А–З. М.: РИПОЛ классик, 2006. 752 с.

[12] Примеры с сайта kartaslov.ru (URL: https://kartaslov.ru/цитаты-из-русской-классики/со-словосочетанием/запахло%20весной; дата обращения: 28.04.2023).

[13] *Стасевич К.* Чем пахнет весна [Электронный ресурс] // Наука и жизнь [сайт]. — URL: https://www.nkj.ru/news/38559/ (дата обращения: 28.04.2023).

[14] *Симонов О.* Запахло весной [Электронный ресурс] // karaoke.ru [сайт]. — URL: https://www.karaoke.ru/artists/butyrka/text/zapakhlo-vesnoj/ (дата обращения: 28.04.2023).

[15] Запахло весной: в Петербурге ищут мангальщиков и шашлычников [Электронный ресурс] // MR-7.ru [сайт]. — URL: https://mr-7.ru/articles/2023/04/14/zapakhlo-vesnoi-v-peterburge-ishchut-mangalshchikov-i-shashlychnikov-news/ (дата обращения: 28.04.2023).

[16] Запахло весной [Электронный ресурс] // VK.com [сайт]. — URL: https://vk.com/wall-210917277_100 (дата обращения: 28.04.2023).

[17] Запахло весной [Электронный ресурс] // Udm-info [сайт]. — URL: https://udm-info.ru/news/2023–04–29/zapahlo-vesnoy-nepriyatnoe-ambre-v-izhevske-svyazano-s-yavleniyami-v-atmosfere-2916546/ (дата обращения: 28.04.2023).

[18] *Даль В. И.* Указ. соч.

[19] Весна придет, покажет, кто и где нагадил! [Электронный ресурс] // VK.com [сайт]. — URL: https://vk.com/wall-55682965_367688/ (дата обращения: 28.04.2023).

Bodrova, E. V.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia

NEO-PHRASES WITH *THE SPRING* COMPONENT: TRANSFORMATIONAL POTENTIAL OF THE TRADITIONAL CONCEPT

The article implements a linguocognitive approach to the analysis of neophraseological material functioning in the Internet space. Using the example of the analysis of neo-phrases with '*the spring*' component, the process of transformation of the structure of the traditional concept of "Spring" is demonstrated; in most cases, there is a modification of traditional images and, as a result, the formation of new meanings. The author concludes that the process of formation of phraseological units is determined by scientific and socio-cultural reality.

Keywords: concept; conceptual structure; transformation; neo-phrases.

Воробьёв Владимир Васильевич,
Парамонов Дмитрий Анатольевич

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Россия

ryss_yur_rudn@mail.ru; texts.dmitry@mail.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРВЕНЦИЯ И ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РОССИИ XXI ВЕКА

Статья посвящена осмыслению масштабного изменения качественного своеобразия русской лингвокультуры в XXI веке. Феномен активного употребления иноязычных единиц в практике современной российской общественной коммуникации рассматривается как проявление лингвокультурной интервенции.

Ключевые слова: русская лингвокультура; лингвокультурная интервеция; лингвокультурная интерференция; лингвокультурология; практика общественной коммуникации; употребление иноязычных единиц.

Девяностые годы XX века, первое и второе десятилетие XXI века — время принципиального изменения русской лингвокультуры, полной трансформации её основ: осуществлялось масштабное заимствование типов организации практически всех основных сфер общественного бытия в странах Запада и западной системы ценностей. Это сопровождалось массированным вторжением иноязычных единиц в русскую лингвокультуру, что позволяет говорить о ***лингвокультурной интервенции***. В качестве доказательства того, что это именно *интервенция*, можно привести следующие аргументы.

1. Единицы англоязычной лингвокультуры в ряде случаев используются в сообщениях на русском языке в аутентичном графико-орфографическом оформлении: *sale ‘распродажа’; trade-in ‘обмен старого товара на новый однотипный при покупке нового товара’*; *cashback ‘возврат части денежных средств на банковскую карту при покупке того или иного товара или при пользовании какой-либо услугой’*.

2. Единицы англоязычной лингвокультуры в сообщениях на русском языке могут быть представлены в русском графико-орфографическом оформлении: *ШРИМП РОЛЛ* (сообщение на рекламном щите в Москве). Словосочетание *«шримп ролл»* состоит из двух английских слов: англ. *shrimp ‘креветка’*; англ. *roll ‘булочка’*; *‘булка’*; *‘рулет’*. В текстах рекламы в русском графико-орфографическом оформлении встречаются также слова «*трейд-ин» и «кэшбэк*» / «*кешбэк*».

В текстах рекламы, адресованной массовому российскому реципиенту, можно встретить даже предикативные единицы, состоящие только

Подготовлено при финансовой поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН «Приоритет 2030», Гранта по теме № 202802-2-00 «Лингвокультурологическое исследование коммуникативной реальности современной России».

из английских слов в их русском графико-орфографическом оформлении: *Шоу маст гоу он* (цитата из известной песни в исполнении группы «Queen»). Данную цитату можно рассматривать как прецедентную единицу. В оригинальном варианте эта предикативная единица выглядит так: *Show must go on 'Шоу должно продолжаться'*.

3. Носители русской лингвокультуры, употребляя в сообщениях на родном для них русском языке лексические единицы английского языка, придают им русское грамматическое оформление. Такое явление встречается в ситуации непринуждённого бытового и профессионального общения молодых людей. В качестве примера можно привести фрагмент диалога специалистов в области рекламы: *А как они между собой* ***мэчатся?*** Словоформа ***«мэчатся»*** — это имеющий русское грамматическое оформление английский глагол *«to match»* со значениями *'соответствовать друг другу'*; *'подходить друг другу'*.

Использование английских лексических единиц с русским грамматическим оформлением наблюдаем и в следующем тексте наружной рекламы:

ШЕРЬ. СТРИМЬ. СТОРЬ.
А что начинается с тебя?
МЕГАФОН

Единицы *«шерь», «стримь», «сторь»* — формы императива английских глаголов *«шерить», «стримить»* и *«сторить»* в их русском грамматическом оформлении: *шерить 'делиться информацией, интересным содержанием, представленным в сообщениях из социальных сетей'* (англ. *to share 'делиться чем-либо'*); *стримить (*англ. *to stream 'направлять информационный поток'*; *'передавать информацию'*); *сторить 'рассказывать истории в социальных сетях'* (англ. *story 'рассказ'*; *'история'*).

Придание английским словам русского грамматического оформления — это не просто некая игра, не языковое развлечение, а весьма важный и даже тревожный лингвокультурный феномен — **англизированность сознания и миропонимания** значительной части молодого поколения носителей русской лингвокультуры. А это есть результат интервенции английской лингвокультуры в культурно-коммуникативное пространство современной России.

4. Образование русских слов с помощью суффиксов, свойственных английскому языку. Яркие примеры — слова ***«зацепер»*** и ***«зацепинг»***. Слово *«зацепер»* со значением *'молодой человек, ради развлечения цепляющийся к вагону движущегося пригородного электропоезда'* образовано от русского глагола с помощью английского суффикса *«-ер» / «-er»* (латинского по происхождению) со значением *'действующее лицо'*. Слово *«зацепинг»* со значением *'цепляние к вагону движущегося пригородного электропоезда с целью развлечения'* образовано от русского глагола

с помощью английского суффикса *«-инг»* / *«-ing»* со значением опредмеченного действия.

5. Использование английского междометия *«вау»* (< англ. *wow ‘ах’*; *‘ой’*; *‘вот это да’*) в речи молодых людей и в текстах рекламы. Более того, активно употребляется сочетание *«вау-эффект»* со значением *‘эффект приятного удивления’*; *‘эффект приятной неожиданности’*. На канале «Москва 24» есть даже телевизионная программа *«Wow эффект»*. Заметим, что данное сочетание следует писать через дефис, поскольку лексическая единица *«Wow»* представляет собой приложение, расположенное перед определяемым словом *«эффект»*. На англизированность современного общественного сознания представителей русской лингвокультуры указывает и название другой программы на этом же телеканале — программы *«The City»*, которое можно перевести как *‘большой город’*.

6. Активное употребление английского слова *«барбершоп»* со значением *‘парикмахерская для мужчин’*; *‘мужская парикмахерская’* (англ. *barber ‘мужской парикмахер’*; англ. *shop ‘цех’*; *‘мастерская’*; *‘магазин’*).

Является любопытным и следующий факт: одно из учреждений общественного питания в Москве называется так: *БАРБИРШОП*. В этом наименовании с безусловным элементом пародии на очень часто встречающееся сейчас слово *«барбершоп»* представлены английские по происхождению корневые элементы *«бар»* (<англ. *bar ‘бар’*), «бир» (<англ. *beer ‘пиво’*) и «шоп» (< англ. *shop ‘магазин’*).

7. Пародийное словотворчество, связанное с образованием сложных слов, включающих в свой состав только английские или русские и английские корневые элементы, свидетельствует об укоренённости в сознании современных носителей русской лингвокультуры элементов лингвокультуры английской. В качестве примера приведём слово *«БИРЛОГА»* (наименование одной из торговых точек в Москве). Данное слово представляет собой объединение английского элемента *«beer ‘пиво’»* в русском графико-орфографическом оформлении *«бир- ‘пиво’»* и русского элемента *«-лога»* из слова *«берлога»*. Наблюдается интересный лингвокультурный синтез: английский лингвокультурный элемент *«beer ‘пиво’»* сочетается с русским лингвокультурным элементом *«берлога»*. Известно, что употребление пива, посещение паба и поведение в нём — важнейшие элементы английской лингвокультуры, которые можно рассматривать даже как её символы[1]. Мы знаем, что медведь — один из важных элементов русской лингвокультуры, один из её символов. Берлога, будучи жилищем медведя, тоже таким образом приобретает важный для русского миропонимания характер. Кроме того, слово «берлога», употребляясь иронически, может обозначать место, где уставшие от жизненных проблем люди уединяются, закрываясь от внешнего мира, так сказать, залегают, подобно медведю.

8. Оформление русских слов буквами латинского алфавита: *BRITVA* (наименование мужской парикмахерской в Москве).

9. Оформление русских слов с частичным использованием букв латинского алфавита: *РАССКАЗOVO* (наименование жилого комплекса в Москве).

10. Сочетание английских и русских лексических единиц в наименованиях магазинов*: FRESH ПРОДУКТЫ*. Английское слово *«fresh»* имеет значение *'свежий'*.

11. Сочетание русского слова в английском (латинском в своей основе) графико-орфографическом оформлении и английского слова в аутентичном графико-орфографическом оформлении: *RULIM CARS* (элемент «RULIM» — это переданная буквами английского (латинского в своей основе) алфавита форма изъявительного наклонения настоящего времени первого лица множественного числа русского глагола «рулить»).

12. Употребление английского определённого артикля *«the»* в сочетании с русскими и заимствованными именами существительными: *THE ДЫМ* (наименование учреждения общественного питания в городе Омске); *THE МАНГАЛ* (наименование учреждения общественного питания в Москве).

13. Активное использование знака *«&»*, представляющего собой графический эквивалент английского сочинительного союза «and 'и'», для соединения русских слов в наименованиях коммерческих организаций: *ОДЕЖДА & ОБУВЬ; ХИНКАЛИ & ВИНО; ОВОЩИ & ФРУКТЫ* (наименования учреждений торговли и общественного питания).

Использование единиц английского языка в современной российской общественной коммуникации — одно из проявлений глобализации. Её следует рассматривать как феномен не только политики и экономики, но и культуры[2]. Глобализация есть прежде всего система ценностей, активно формирующая мировоззрение людей в странах — объектах её воздействия. Ценности лежат в основе культуры[3]. А. П. Садохин отмечает: «Мир вступил в эпоху глобального билингвизма „родной язык + английский язык“»[4].

Результат лингвокультурной интервенции — лингвокультурная интерференция, которую весьма ярко иллюстрируют рассмотренные выше факты.

Лингвокультурная интерференция проявляется в использовании в сообщениях на русском языке иноязычных лексических единиц в аутентичном или русском графико-орфографическом оформлении, в оформлении русских слов и форм слов буквами латинского алфавита, в частичном использовании букв латинского алфавита при графико-орфографическом оформлении русских слов.

Следует подчеркнуть, что лингвокультурная интервенция не сводится только к использованию единиц английского языка в современной российской общественной коммуникации.

В российском культурно-коммуникативном пространстве представлены единицы французского языка в их аутентичном и русском графи-

ко-орфографическом оформлении: *CHALET* (наименование учреждения общественного питания в пригороде Москвы; фр. *chalet ‘домик’*); *ШАЛЕ-КАФЕ СЕМЕЙНОЕ КАФЕ & КУЛИНАРИЯ* (наименование учреждения общественного питания в Москве); *Ля Мезон* (слово *«la»* — артикль, а слово *«maison»* — существительное со значением *‘дом’*).

Используются слова итальянского языка в их аутентичном и русском графико-орфографическом оформлении: *BAMBINI Магазин детской одежды и обуви* (наименование учреждения торговли в городе Омске) (*bambini ‘дети’*); *ПРОНТО* (наименование учреждения общественного питания в Москве). Данное наименование — итальянский глагол в форме изъявительного наклонения (индикатива) настоящего времени первого лица единственного числа *«pronto»* со значением *‘слушаю’*.

Наблюдается употребление единиц немецкого языка в современной российской общественной коммуникации: *РЕГЕНБОГЕН МУЛЬТИМАРКЕТ СВЕТА*. Слово *«регенбоген»* представляет собой немецкое слово *«Regenbogen ‘радуга’»* в русском графико-орфографическом оформлении. На вывеске данного торгового учреждения представлено и название в виде немецкого слова в его аутентичном графико-орфографическом оформлении: *REGENBOGEN*.

Средства немецкого языка оформляют и следующий текст телевизионной рекламы, адресованной массовому российскому реципиенту:

Ritter Sport
Quadratisch. Praktisch. Gut.

Этот текст звучал в телеэфире за кадром с одновременной демонстрацией сообщения на экране.

Представлены в современной российской общественной коммуникации и лексические единицы восточных языков. В качестве примера приведём слово *«чайхана» / «чайхона»*.

Синтез элементов восточной и западной лингвокультур проявляется и в таком факте: *ТАНДЫР МАНГАЛ ХАУС* (наименование учреждения общественного питания в Москве). Слова *«тандыр ‘специальная печь для приготовления пищи’»*; *«мангал ‘приспособление для жарки шашлыка’»* пришли из восточной лингвокультуры, а слово *«хаус ‘дом’»* из лингвокультуры западной (английской). И объединились эти слова языков Востока и Запада в современной русской лингвокультуре. Такое сочетание элементов лингвокультур Востока и Запада весьма — весьма яркая иллюстрация существования феноменов лингвокультурной интервенции и лингвокультурной интерференции в России XXI века.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Фокс К.* Наблюдая за англичанами. М: Рипол-Классик: 2009. 512 с.

[2] *Тер-Минасова С. Г.* Война и мир языков и культур. М.: Слово / Slovo, 2008. 344 с.

[3] *Смелзер Н.* Социология / пер. с англ.; науч. ред. изд. на рус. яз. проф. В. А. Ядов. М.: Феникс, 1998. 688 с.

[4] *Садохин А. П.* Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. С. 61.

Vorobyev, V. V.; Paramonov, D. A.

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

LINGUOCULTURAL INTERVENTION AND LINGUOCULTURAL INTERFERENCE IN RUSSIA IN THE 21ST CENTURY

The article deals with the problem of the large-scale transformation of the Russian culture and language in the 21st century. The phenomenon of the active usage of foreign words in the practice of contemporary Russian social communication is regarded as a manifestation of linguocultural intervention.

Keywords: Russian linguoculture; linguocultural intervention; linguocultural interference; linguoculturology; practice of Russian social communication; usage of foreign words.

Гузи Любомир

Прешовский университет, Словакия

lubomir.guzi@unipo.sk

ПРОБЛЕМАТИКА ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ И ИСТОРИЧЕСКОГО НАРРАТИВА В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ И МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОСВЕЩЕНИИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с историческим нарративом и исторической лексикой, в частности историзмами, выступающими определенным продуктом мышления о прошлом. Язык и его речевая, текстологическая презентация являются стежейными факторами и, одновременно, результатами речетворческой деятельности определенной языковой личности. Поэтому в статье дается характеристика такой личности по отношению к историческому тексту, самому повествованию о прошлом и его исторической лексике, которые анализируются в рамках восприятия этих явлений в межкультурном контексте.

Ключевые слова: русский язык; историзмы; историческая лексика; исторический нарратив; языковая личность.

В современном мире очень часто возвращаемся к историческому прошлому, которое актуализируется в разных областях человеческой деятельности. С новыми технологиями возникли особые способы презентации исторических сюжетов — исторические факты или события обсуждаются на разных форумах, в социальных сетях, молодое поколение уже пару десятилетий предпочитает знакомиться с историей посредством интереснейших компьютерных игр или платфом. Отношение к истории, к историческому факту и самому историзму протерпело ряд изменений. Появились визуальные презентации, отдельные телевизионные каналы с сугубо исторической тематикой, было написано неимоверное количество книг в стиле альтернативной истории, как особом жанре фантастики. Однако на уровне когниции и исторического мышления решающим остаётся вербальная презентация, его языко-речевое текстуальное выражение и восприятие. В середине XX века говорим даже о «лингвистическом перевороте» в философии, которая осознала стежейную роль языка и языковых средств при построении исторического текста — даже *философия истории* освещается анализом ее языкового или речевого представления[1]. С такой точки зрения методологически и по своему содержанию были написаны работы Х. Уайта[2], П. Рикёра[3], Ф. Анкерсмита[4] и др. А. Данто призывает при этом осуществлять «тщательный концептуальный анализ, ибо вопрос чрезвычайно запутан» и вводит понятие «исторического предложения», т. е. такого, которое «формулирует некоторый факт относительно прошлого»[5]. Эти авторы пошли путем как анализа логического описания предложений, так и основных тропов и фигур, однако всё-таки опираясь на основные исходные пункты языкового анализа. Поэтому на первый план выступили вопросы повествования и лексики

(не важно исторической или из общего состава языка). Согласно А. Данто, так называемые нарративные (повествовательные) предложения «теснейшим образом связаны с нашим понятием истории, и их анализ может выявить нам более важные черты этого понятия» а также «ответить на наскучивший вопрос „Чем является история — искусством или наукой?“»[6].

Поэтому, при исследовании намеченной проблематики мы в нашей статье исходим из нескольких переменных, дающих в итоге работающую синергетическую модель понимания и одновременно изучения повествования с историческим содержанием. Целью является описание исторического повествования, при котором очень важно использование стежейной, сугубо исторической лексики на уровне точных, по крайней мере достоверных историзмов, хотя такой подход не является, главным образом с точки зрения философии языка и философии истории, самым важным или обязательным. А. Данто, кроме указанного определения «исторических предложений» утверждает, что «исторические сочинения состоят, главным образом, из исторических предложений и вдобавок отличаются ещё и тем, что значительное число входящих в них исторических предложений в качестве грамматического подлежащего используют имена собственные (например, «Фридрих V») или определённые дескрипции (например «Курфюрст в 1618 г.») реально существовавших людей»[7]. Для нашей статьи важно, что мы наше внимание направляем на определенную *авторскую наррацию*, на наличие *исторической лексики* в ней, на характер самого *исторического нарратива* и одновременно на *языковую личность* его создателя. Эти четыре переменных помещаются нами в определенный межкультурный контекст. Л. А. Кочетова считает, что исторический нарратив выступает в таком пространстве в роли определенной «культурологической» (или «культурной») компетенции, предусматривающей «понимание пресуппозиций, фоновых знаний, ценностных установок и вытекающих из них моделей поведения, психологической и социальной идентичности, характерных для данной культуры, а также основных концептов культуры», то есть «замыкающейся» на культурной специфике одного лингвокультурного сообщества (неважно, «своего» или «чужого»)[8]. Поэтому в иноязычной сфере, сталкиваясь с историческим произведением на иностранном языке, мы, изучая язык с его структурой и речевыми особенностями, учимся также понимать историю его создателей и носителей — «понимаем одновременно язык „действий“ („faire“) и культурную традицию, из которой проистекает типология интриг»[9]. Х. Уайт определяет историческому нарративу место так называемой *расширенной метафоры*. По его словам, нарратив «как символическая структура не воспроизводит описываемые события, он говорит нам в каком направлении следует думать о событиях и заряжать нашу мысль о них различными эмоциональными зарядами»[10].

Из вышесказанного вытекает, что текст с историческим нарративом такого качества и всеми остальными условиями его выработки нуждается в личности, которая сама собой представляет «совокупность способностей и характеристик данного человека, обусловливающих создание им речевых произведений»[11]. Тогда говорим об определенной языковой личности (*linguistic identity*)[12], в понятие которой входит «любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире»[13].

Для того чтобы удовлетворить все наши требования к анализу исторического нарратива, содержащего точнейшую историческую информацию, подкрепленную надлежащим зарядом исторической лексики, необходимо обратиться к выбору незаурядной языковой личности, труды которой общеизвестны в российской и зарубежной культурной среде. В нашей статье выбор однозначно падает на тексты известного русского историка В. О. Ключевского, языковую личность которого мы уже характеризовали в наших работах раньше[14]. Историческая наррация В. О. Ключевского совмещает в себе классическое понимание научного, вполне выдержанного, подкрепленного фактами научного исторического нарратива, местами переходящего в беллетристический (фикционный исторический нарратив). Именно у В. О. Ключевского нарратив представляет сочетание языковых и психологических структур, очень важных в культурном и историческом контексте. При этом, его нарративные способности, техники и само текстовое творчество хотя, естественно, и ограничиваются возможностями и умениями самого повествователя, уровнем владения языком, образованием, социально-культурным контекстом, в котором он находится, но достигает высокий и быстро узнаваемый, почти прецедентный и воспроизводимый статус и уровень. Мы проанализировали его известный «Курс русской истории», в котором автор, кроме работы с историческими фактами, создал замечательное историческое повествование. Нарративу самому часто присуждается господство авторского, то есть субъективного, начала, однако у В. О. Ключевского находим тот уровень исторического нарратива, который выстроен замечательным точным русским языком, необходимой исторической интригой и «построением сюжета» (*emplotment*) в смысле предварительной уайтовской «префигурации» (*prefigure*)[15]. Его постепенно складывающаяся *языковая личность* была буквально предназначена к созданию такого «качественного» исторического нарратива, чему предшествовала всесторонняя подготовка. Как замечает Р. А. Киреева, первым учителем будущего историка был его отец, «который научил его правильно и быстро писать, „писать порядочно“ и начал учить сына

петь по нотам»[16]. Как сообщают биографы историка, «его начальное образование состояло в чтении Библии ... известных житийных и риторических Великих Четьи-Минеи, часослова и псалтырей»[17]. Постепенно повлялась «мирская» литература и А. С. Пушкин, который, по мнению некоторых исследователей, «воспитал душу Ключевского». Ю. Дойков даже назвал известного историка «Пушкиным русской истории»[18]. Как добавляет сам автор исторических сочинений вспоминал, что во время учебы в Московском университете ему «попались в руки опять мои милые классики, мой Саллустий, Гораций, Вергилий — это мои старые знакомые; с другими только что знакомлюсь, как с Геродотом, Гомером, Ксенофонтом. Славное знакомство»[19]. Кроме исторического мастерства, решающую роль при составлении текстов Ключевского сыграла его языковая подготовка, над которой он постоянно работал. Его современник, А. Ф. Кони, восхищался «речью Ключевского „на чудесном русском языке, тайной которого он владел в совершенстве“, и, которая, «лилась неторопливо». Он «пленял и удивлял выпуклостью образов, остротою и глубоким содержанием эпитетов и богатством сведений, приводимых в новом и подчас неожиданном освещении, за которым чувствовалась упорная работа самостоятельной мысли»[20]. Современные исследователи его творчества выдвигают также среду, семейное и профессиональное образование В. А. Ключевского, которые влияли на формирование его языковой личности: «несколько поколений русского духовенства отлились в языке этого сироты-поповича. Это был богатый подарок природы, использованный Ключевским в полной мере»[21]. Н. В. Гришина подчеркивает, что В. О. Ключевский всегда «уделял большое внимание подготовке и стилистической обработке лекционных курсов», «он улавливал некий нерв времени — особо востребованный речевой стиль, языковую практику, формы работы»[22]. Для иноязычной среды очень важна такая составляющая созидательной деятельности историка-писателя, который кроме историко-культурной информации опосредует высшую меру языкового мастерства. При этом автор работает с лексикой, которую для иностранного читателя представляют слова русского «пассивного словарного запаса, служащие единственным выражением соответствующих понятий», то есть слова-понятия с утраченным денотатом, называющие «какое-либо» уже исчезнувшее явление, предмет, вещь», которые «в современном русском языке не имеют синонимов»[23]. Добавляем, что кроме этого важную роль историзмов играют также названия *верховных правителей, чинов и титулов, обращений и званий, названий политических режимов, органов власти, далее организаций, учреждений и ведомства, заведений, отделов* и т. д.?

Мы сравнивали переводы упомянутых произведений Ключевского, причем находили разного рода несоответствия, вытекающие из сложности исторического материала и тогдашнего отсутствия справочных по-

собий. Историзмы оставляются в исходной форме и дается их описание, так как полных эквивалентов чаще всего в целевом языке нет. Например, в чешском переводе при описании древнерусского *вече* само слово пропускается, «о родовых сходах и *вечах*»[24] переводится как о rodových schůzkách a *"plemenných shromážděních"*[25], между тем как английский переводчик того же периода является более точным "to meet together in... *tribal vietcha (parliaments)*"[26]. Наоборот, точную информацию приносят названия имен древнерусских и варяжских правителей (др.-греч. *Βάραγγοι*; сканд. *vaering, varing*), которые Ключевский приводит в сопоставлении со славянскими и скандинавскими формами *Рюрик* — Hrörekr, *Трувор* — Thorvardr, *Олег* — Helgi, *Ольга* — Helga (др.-греч. *Ελγα*, *Игорь* — Ingvarr, *Оскольд* — Hoskuldr, *Дир* — Dyri и. т. п.[27] Такой подход приносит современному реципиенту нужную лингвокультурную информацию, позволяющую проникнуть в детали авторского исторического нарратива.

Таким образом можно заключить, что точное восприятие и анализ исторического нарратива, декодировка историзмов как таковых наряду с познанием языковой личности создателя текста позволяют создать работающую синергетическую систему, открывающую путь к межкультурному и межъязыковому взаимопониманию.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method / ed. by R. Rorty. Chicago: University of Chicago Press, 1967. 419 p.

[2] *White H.* Metahistory. Baltimore: John Hopkins University, 1973. 463 p.

[3] *Рикёр П.* Память, история, забвение. М.: Изд-во Гуманитарной литературы, 2004. 728 с.

[4] *Анкерсмит Ф. Р.* История и тропология: взлет и падение метафоры / пер. с англ. М. Кукарцева, Е. Коломоец, В. Катаева. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 496 с.

[5] *Данто А.* Аналитическая философия прошлого / пер. с англ. А. Л. Никифорова, О. В. Гавришина. М.: Идея-Пресс, 2002. 292 с.

[6] Там же. С. 141.

[7] Там же. С. 244.

[8] *Кочетова Л. А.* Обучение культурной компетенции при овладении английским языком // Актуальные проблемы исследования языка: теория, методика, практика обучения: Межвуз. сб. науч. трудов. Ч. 2. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. С 63–65, 64.

[9] *Рикёр П.* Указ. соч. С. 71.

[10] *White H.* Historical Text as Literary Artifact // The Writing of History. Literary Form and Historical Understanding / ed. by R. H. Canary and H. Kozicki. The University of Wisconsin Press. 1978. P. 41–62, p. 52.

[11] *Богин Г. И.* Типология понимания текста. Калининград: КГУ, 1986. С. 32.

[12] Языковая личность: аспекты изучения: Сб. науч. ст. памяти члена-корреспондента РАН Ю. Н. Караулова / под ред. И. В. Ружицкого и Е. В. Потёмкиной. М.: МАКС Пресс, 2017. 432 с.

[13] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука. С. 24–25.

[14] *Гузи Л.* Языковая личность В. О. Ключевского как источник исторических реалий в процессе обучения русскому языку // Актуальные проблемы обучения русскому языку. Брно: Университет Масарика, 2018. С. 546–554.

[15] *Уайт Х.* Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / пер. с англ., под ред. Е. Г. Трубиной и В. В. Харитонова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. С. 50.

[16] *Киреева П. А.* За художником скрывается мыслитель: Василий Осипович Ключевский / В. О. Ключевский: pro et contra, антология / сост., коммент. А. В. Малинова. СПб.: НП «Апостольский город — Невская перспектива», 2013. С. 8.

[17] Там же. С. 8–9; *Бердинских В. А.* Ремесло историка в России. М.: Новое литературное обозрение, 2008. С. 167.

[18] *Дойков Ю.* «Пушкин русской истории»: Ключевский Василий Осипович (1841–1911) // Дойков Ю. Самые знаменитые историки России. М.: Вече, 2004. С. 121–127.

[19] *Ключевский В. О.* Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории. М.: Наука, 1968. С. 19.

[20] *Кони А. Ф.* Василий Осипович Ключевский. Характеристики и воспоминания. М.: Изд-во «Научнаго Слова», 1912. С. 146.

[21] *Бердинских В. А.* Указ. соч. С. 168.

[22] *Гришина Н. В.* «Школа В. О. Ключевского» в исторической науке и российской культуре. Челябинск: Энциклопедия, 2010. С. 174.

[23] *Шанский Н. М.* Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Мин-ва Просвещения РСФСР, 1959. С. 233.

[24] *Ключевский В. О.* Курс русской истории. Ч. 1. Петроград: Четвертая Гос. типография, Фонтанка у Чернышова моста, 1918. С. 132.

[25] *Ključevskij V.* Ruské dějiny. Díl I. Přeložil Stanislav Minařík. Praha: Stanislav Minařík, 1927. С. 131.

[26] *Kluchevsky V. O.* A History of Russia. Vol. one. Translated by C. J. Hogart. London: J. M. Dent & sons, Ltd.; New York: E. P. Dutton & Co., 1911. p. 39.

[27] Там же. С. 59.

Guzi, L.

Presov University of Presov, Slovakia

THE ISSUES OF HISTORICAL VOCABULARY AND HISTORICAL NARRATIVE IN INTERLINGUAL AND INTERCULTURAL COVERAGE

The article deals with issues related to historical narrative and historical vocabulary, in particular historicisms (history words), which are a certain product of thinking about the past. Language and its verbal, textological presentation are stylistic factors and, at the same time, the results of the speech-creative activity of a certain linguistic identity. Therefore, the article characterizes such a person in relation to its historical text, the very historical narrative of the past and its historical vocabulary, which are analyzed in terms of the perception of these phenomena in an intercultural context.

Keywords: Russian language; historicisms (historical words); historical vocabulary; historical narrative; linguistic identity.

Демешкина Татьяна Алексеевна,
Толстова Мария Анатольевна

Томский государственный университет, Россия

demeta@rambler.ru; tolstova_11@mail.ru

РОЛЬ ОБРАЗНЫХ ЕДИНИЦ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОГО ЛАНДШАФТА РЕГИОНА

В статье анализируется роль образных единиц в формировании культурно-языкового ландшафта региона. На примере семантического поля «река» выявлены метафорические модели, в которых образная лексика входит в область-мишень и в область-источник. Выявлено, что в речи сибирских старожилов наиболее часто реализуется антропоморфная модель, представляющая реку как активное, энергичное, живое существо. Показано, что факты диалектной коммуникации демонстрируют амбивалентный характер восприятия реки в обыденном сознании говорящих.

Ключевые слова: ландшафт; диалект; образность; метафорическая модель.

Культурно-языковой ландшафт того или иного региона формируется разными средствами и отражается в археологических, историко-культурных, литературных лингвистических источниках. Интегральный подход к изучению названного феномена предполагает разработку методологии, основанную на единстве подхода, что позволяет рассматривать полученные данные не изолированно друг от друга, а в комплексе. Предлагаемый подход апробируется на анализе культурно-языкового ландшафта Сибири, формировавшейся на протяжении нескольких веков как трансграничный регион и описываемой через обращение к понятиям «движение», «освоение», «взаимодействие». Несмотря на то, что в настоящее время сибирский регион занимает срединное место на карте России, черты трансграничности проявляются в его современном состоянии на уровне социальных, культурных, экономических, религиозных, языковых отношений. Комплексная модель анализа социокультурного пространства региона состоит из четырех компонентов: физического субстрата, систем регулирования, интеракций и действий, символического кодирования и восприятия. Нашей базовой установкой является ориентация на то, что «созданные ситуацией трансграничья социально-пространственные структуры не только сами видоизменяли диалектные ареалы и литературные рефлексии, функциональное назначение «дорусских» и «русских» элементов ландшафта, методы кооперации и формы конфликтов, но и испытывали обратное и нередко равновекторное давление»[1].

Значимыми элементами культурно-языкового ландшафта являются обозначения природных объектов, представленные собственны-

Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № 0721-2020-0042.

ми и нарицательными именами и сохраняющие следы взаимодействия разных культур и народов, населяющих Сибирь. Физические, социальные и языковые явления рассматриваются нами как взаимосвязанные, влияющие на формирование друг друга. В рамках этого подхода в качестве физического субстрата, на основе которого формируется топонимическая система, рассматриваются природные локусы, требующие своего именования. Так, для жителей Среднего Приобья базовым природным локусом является лес, включающий таежные массивы, обширные водные пространства. Лес составляет основу хозяйственной деятельности жителей региона, что на уровне коммуникации подтверждается частотностью «природной» тематики, к которой обращаются сельские жители. Диалектная ландшафтная лексика (и особенно, ее мотивированные лексемы) играет особую роль в моделировании реального и воображаемого пространства. Сравните: «Даже не будучи знакомым с географией России, опираясь только на диалектный материал, можно превосходным образом составить представление о ее ландшафте, ибо производная лексика, воссоздавая общепринятый стереотип восприятия поверхности земли, позволяет «прочитывать» природно-географические особенности ландшафта России»[2]. Автор отмечает миромоделирующий потенциал анализируемой лексики, указывая на то, что она позволяет «взглянуть на ландшафт России сквозь призму народного сознания и тем самым проникнуть в глубинную основу традиционных представлений человека о своей земле»[3].

Наиболее высоким миромомоделирующим потенциалом обладает класс образных языковых единиц, включающий языковые метафоры с семантическим типом мотивированности и собственно образные слова.

В данной работе мы рассмотрим метафорические модели, в которых ландшафтная лексика формирует: а) исходную область (источник), б) область-мишень.

В первом типе моделей субстратом выступает природный массив Среднего Приобья, во втором случае в качестве субстрата рассматривается культурно символический код, «запрограммированный» в образном слове, что позволяет ему реализовать миромоделирующую функцию. Природная лексика представляется репрезентативным материалом в рамках избранного нами интегрального подхода, поскольку она является тем «перекрестком», где «сходятся» объекты разной природы (физические, социальные, культурные, языковые).

В наши задачи входит выявление общих закономерностей формирования культурно-языкового ландшафта в сочетании с региональной спецификой.

В рамках данной статьи мы представим метафорические модели, в которых анализируется образная лексика, связанная с рекой как природным объектом.

Материалом исследования являются записи речи сельских жителей Томской, Кемеровской, Новосибирской и Омской областей, сделанные сотрудниками и студентами филологического факультета Томского государственного университета в диалектологических экспедициях с 1946 по 2021 год на территории распространения русских старожильческих говоров Среднего Приобья, расшифрованные и размещённые в Томском диалектном корпусе (4237 текстов, количество словоупотреблений — 3 332 006)[4].

В результате анализа были выявлены метафорические модели, в которых река репрезентируется как сфера-мишень и воспринимается на уровне обыденного сознания как живое существо, имеющее разные характеристики.

1. Река — это человек. В рамках данной модели можно выделить несколько фреймов.

Наиболее частотным в диалектной коммуникации является фрейм «**Движение**», в рамках которого река представлена как живое, подвижное существо, что передается семантикой корня и приставками, конкретизирующими направление движения — *встать, ввалиться, пойти, падать, сольнуться, выходить из берегов*:

> *Вот в сорок первом было, ох, восенью* ***встало****! Но теперь уже река* ***выкатилась*** *обратно в Обь; Она* [река] *из болота* ***выходит****. Из Томи* ***выходит****. Её все Кривулька зовут.*

Река предстает, по данным диалектной коммуникации, мощной неуправляемой стихией, которая может осуществлять деструктивное действие — *вдарять, бить*:

> *Курья большая была,* ***вдаряет*** *в Чулым; Боец — быстрое течение, там перекат быстрый,* ***бьёт****, вот так* ***бьёт****.*

В рамках фрейма «**Анатомические органы**» река моделируется по образу человека и ассоциируется с частями тела:

- ***локоть*** — изгиб, сгиб, колено: *А из е́това локтя пошёл Поло́й;*
- ***колено*** — угол изгиба реки: *Быстрота, говорят, где быстро, где колено — там быстрота;*
- ***горловинка*** — узкое место в реке: *На реке бува́ет узкая горловинка, узкое место, в её надо угодить.*

Фрейм «**Родовая деятельность организма**» представлена двумя слотами:

- дородовая деятельность: ***пошевёл*** — состояние реки в самом начале ледохода: *Реколом пойдёт, успевай сыма́ть; Мешево пойдёт — натор пойдёт, сперва пошевёл реки;*
- рождение: ***располе́ние*** — вскрытие льда, ледяного покрова: *Когда расположение реки быва́т;* ***располиться****: Весной уж река располи́лась.*

Фрейм «**Состояние организма**» представлен слотом «затрудненное дыхание», который включает в себя глаголы ***задыхаться, сдыхаться*** — становиться застойным, гнить, портиться от недостатка кислорода:

Речка така́ задыха́тся, у ней нет ключей этих, тухлая вода; Кеть сдыхается.

В рамках данного фрейма представлен жизненный цикл организма, одним из этапов которого является смерть: ***дохлая вода*** — вода в водоемах, бедных кислородом, затхлая, как бы задохнувшаяся:

Такие реки, как наша Парабель, задыха́тся, от таких рек вода дохлая пойдет; Непротектная вода, или дохлая вода. Рыба в реке дохнется.

Фрейм «**Характер человека**» содержит слот «воинственный характер», включающий образную лексему, указывающую на большую скорость течения реки и наличие камней, создающих препятствия для передвижения: ***бое́ц*** — место на реке с быстрым течением и подводными камнями:

Раньше плоты плавили. Смотри, как бы не наехать на ***боец****, разобьёт сильно там течение.*

Реализацией антропоморфной модели при формировании образа реки является также слово ***матка*** в значении «главное русло реки», что свидетельствует о высокой ценности водного объекта в обыденном восприятии жителей села, ассоциируется с лексемой мать:

Плывёшь не где попало, а по матке реки.

2. Река — это предмет. В рамках данной модели река представлена как некий предмет, способный соприкасаться с другими предметами, проникать в них, падать, двигаться в определенном направлении, что подтверждает употребление глаголов ***воткнуться, впасть, выкатиться, выпасть***:

Шегарка воткнулась в реку; Чулым, вот Зырянка на самом Чулыме. В его впала речка Кея; Но теперь уже выкатилась обратно в Обь; Пало́й выпал в Парабель, называ́тся Тре́ўсья; Ту́точки, позадь острова, река пошла, она у Першиной выпала.

В приведенных примерах также, как и в антропоморфной модели, актуализован слот «Движение».

Артефактная модель актуализуется через характеризующую семантику образных слов. Так, признак «неравномерная поверхность реки» передается посредством использования образных единиц, которые соотносятся с объектами, созданными человеком: ***кружево*** — место на реке с воронками, ***чашка*** — воронка в реке:

С плотом плывёшь, понесёт в Улово и крутит. Воду хватит, где бы́стреть крутит и крутит. Кружево; Как, говорит, до чашки доплыла, так её закрутило, она и утонула.

Зооморфная модель реализуется при характеристике природных образований, находящихся внутри водного потока и являющихся препятствием для движения. Данная модель представлена образной единицей,

реализующей фрейм «Крупное рогатое животное с агрессивным поведением»: ***бык*** — мыс в реке:

В реке бык выступáт.

Наряду с реализацией метафорических моделей, в которых река входит в сферу-мишень, в исследуемом материале встречаются контексты, репрезентирующие реку как сферу-источник. Необходимо отметить, что примеры таких метафорических моделей в региональной коммуникации единичны. Примером является гипербола «река слез», подводящая философский итог прошедшей жизни:

И сколько выдюжить только было! Сколько пережить всякой жизни, сколько переработать такой работы тяжелой. Слёз вот такá река протекла.

Река как источник для образных интерпретаций также представлена в некоторых образных номинациях реалий природного мира. Так, метафорическая номинация комнатного растения ***рекостав*** возникла вследствие совпадения цветения этого растения с «рекоставом» — оледенением реки:

Рекостав — светóк. Река стаёт — светёт малиновым, как колпачки.

Итак, анализ образных единиц семантического поля «река» показал, что они наряду с необразными единицами активно используются носителями языка при характеристике реки по самым разным основаниям: скорости течения воды, глубине, размеру и т. д.[5]

Вместе с тем, образные единицы играют важную роль в формировании культурно-языкового ландшфта региона, выполняя миромоделирующую функцию, создавая воображаемую географию. Названия реки и ее частей отражают восприятие реки на уровне обыденного сознания как образа человека, имеющую такие же части тела, характер, совершающую определенные действия, способную к передвижению. Данным фактом обусловлена частотность актуализации антропоморфной модели в обыденном дискурсе жителей сибирского села. Антропоморфный образ реки дополняется зооморфными и артефактными представлениями о ней. Особо отметим, что наибольшее количество образных единиц используется при описании характера движения и различных действий реки, представляющих реку как активное, живое, самостоятельное существо. Таким образом, факты диалектной коммуникации демонстрируют амбивалентный характер восприятия реки в обыденном сознании говорящих. С одной стороны, она входит в привычный, освоенный диалектоносителями мир, с другой стороны, воспринимается как природная стихия.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Демешкина Т. А., Дутчак Е. Е.* Социокоммуникативное пространство трансграничья: модель реконструкции культурно-языкового ландшафта Сибири // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. № 67. С. 28–44.

[2] *Вендина Т. И.* Антропология диалектного слова / Ин-т славяноведения РАН. М.: СПб.: Нестор-История, 2020. 684 с.

[3] Там же. С. 245.

[4] Томский диалектный корпус [Электронный ресурс] // Лаборатория общей и сибирской лексикографии НИ ТГУ [сайт] Томск, [б. г.]. — URL: http://losl.tsu.ru/corpus (дата обращения: 09.04.2023).

[5] *Демешкина Т. А., Толстова М. А.* Концептуализация водного пространства в устной речи сибирских старожилов (на материале концепта «Река») // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2022. № 80. С. 62–84.

Demeshkina, T. A.; Tolstova, M. A.

Tomsk State University, Russia

ROLE OF FIGURATIVE VOCABULARY IN THE FORMATION OF THE CULTURAL AND LINGUISTIC LANDSCAPE OF THE REGION

The article examines the role of figurative vocabulary in the formation of the cultural and linguistic landscape of the region. To illustrate this idea, the authors identify metaphorical models of the semantic field 'RIVER' which show that the figurative vocabulary is included in the target-sphere and source-sphere. It was discovered that the anthropomorphic model representing the river as an energetic living being frequently occurs in the speech of Siberian old-timers. The facts of dialectal communication demonstrate the ambivalent nature of river perception in the everyday consciousness of the speakers.

Keywords: landscape; dialect; figurativeness; metaphorical model.

Димитриева Ольга Альбертовна

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Россия

olgaal_79@mail.ru

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В КУЛИНАРНОМ РЕЦЕПТЕ

В статье рассматриваются особенности употребления прецедентных единиц в кулинарном рецепте на материале журнала «Коммерсантъ Weekend». Выявляется различная роль прецедентики в зависимости от ее местоположения в рецепте. Лексика в составе прецедентного феномена, по своему значению не относящаяся к области гастрономии, «обрастает» кулинарной семантикой в заголовке рецепта. Прецедентные феномены создают общее с читателем ментальное и оценочное пространство, в рамках которого вводится рецепт.

Ключевые слова: прецедентные феномены; кулинарный рецепт; функционирование; медиадискурс.

Вводные замечания. Прецедентные тексты (по Ю. Н. Караулову, это «готовые интеллектуально-эмоциональные блоки — стереотипы, образцы, мерки для сопоставления»[1]) не перестают быть предметом пристального внимания филологов[2]. Общеизвестна классификация прецедентных текстов: прецедентные феномены, прецедентная ситуация, прецедентное имя, прецедентное высказывание — их дефиниции представлены в «Словаре лингвокультурологических терминов»[3]. Г. Г. Слышкин выделяет 4 основные функции концептов прецедентных текстов в дискурсе: 1) номинативная, 2) персуазивная, 3) людическая (игровая), 4) паральная[4]. Прецедентика рассматривается как «вербализация культурной памяти», как показатель ее «трансформаций и деформаций», определяется «смещение центра и периферии в культурном пространстве»[5]. Активно создаются словари крылатых слов и прецедентных единиц (см., например, словари Л. П. Дядечко[6]; В. М. Мокиенко, К. П. Сидоренко[7]; В. Д. Черняк, К. П. Сидоренко, Е. П. Носовой[8] и др.).

Современный медийный кулинарный рецепт отличается от традиционного, представленного в поваренной книге как по своей структуре, так и внутреннему содержанию. Структура типичного рецепта содержит название, состав (перечисление ингредиентов, их количественного соотношения) и технологию приготовления. М. А. Кантурова отмечает изменение жанра рецепта, его модификацию в зависимости от сферы функционирования (профессиональной, бытовой, гастрономической, эстетической)[9]. Исследуя тематические сетевые кулинарные рецепты (а именно социальные сети и блоги), К. В. Рафикова отмечает «личностно ориентированный аспект коммуникации», рецепты становятся «более индивидуализированными и эмоционально окрашенными»[10]. Предметом рассмотрения нашего исследования являются прецедентные единицы, извлеченные из кулинарных рецептов Е. Чекаловой и А. Зи-

мина в журнале «Коммерсантъ Weekend»[11]. Кулинарный рецепт по своей структуре несколько отличается от общепринятого: приводится название / заголовок (часто с подзаголовком, в котором указывается авторство), интродуктивная / мотивационная часть, процесс приготовления, завершающая часть и затем ингредиенты.

Роль прецедентных феноменов в рецепте. Авторы часто употребляют прецедентные феномены (далее — ПФ) в рецепте. В зависимости от месторасположения ПФ меняется их назначение. Рассмотрим особенности их употребления в заголовке, в интродуктивной и заключительной частях рецепта.

1. **ПФ в названии рецепта**. Помимо классических названий рецептов, как то: «*Стейк из капусты с грибами*» (№ 7 от 10.03.2023); «*Полента с теплым салатом из зеленой спаржи*» (№ 18 от 03.06.2022) и т. п., — в которых актуализируются основные ингредиенты и способ приготовления, заголовки могут содержать косвенное указание на состав рецепта и / или часто имплицитное, которое становится ясным после его прочтения. В качестве иллюстрации рассмотрим следующие три заголовка:

(1) «*Про яйца, которые все-таки учат: Еда с Еленой Чекаловой*» (№ 15 от 25.04.2008);
(2) «*Жизнь за царя: Еда с Алексеем Зиминым*» (№ 45 от 25.11.2011);
(3) «*Дичь самых честных правил: Еда с Еленой Чекаловой*» (№ 51 от 17.08.2007).

Первый заголовок имеет в качестве источника известную пословицу — *Яйца курицу не учат* — употребляемую как намек на недостаточную опытность молодых по сравнению со старшими. В трансформированном виде пословица теряет свой агномичный, вневременной характер и свою типичную, ироническую оценку и, напротив, приобретает узкоконкретную, локализованную во времени аспектность, при этом составляющие паремию абстрагированные компоненты («яйца» в значении «младшие», «курица» — «старшие») употребляются в своем прямом значении: рецепт о сложном приготовлении яиц. Во втором заголовке ПФ приводится без изменений, его источником является первоначальное название оперы М. И. Глинки «Иван Сусанин». Приведенный рецепт — это рецепт приготовления салата «Цезарь» и его история возникновения. Налицо гипо-гиперонимические отношения: гипоним «царь» в названии ПФ коррелирует с гипонимом «цезарь (кесарь)» (гипероним «правитель» имплицитен), который является одновременно римским титулом императора, а также наименованием салата. Третий пример содержит отсылку к известным строчкам из романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» *Мой дядя самых честных правил* (1823–1831)[12] или к басне И. А. Крылова «Осел и Мужик» *Осел был самых честных правил* (1819)[13]. В любом случае происходит субституция субъекта (*дичь*), эксплицирующая содержание рецепта: речь идет о приготовлении ди-

кой птицы. Таким образом, языковая игра с прецедентикой в заголовке позволяет автору превратить не связанный с гастрономией ПФ в кулинарный или актуализировать прямое номинативное значение входящих в ПФ слов, имеющих отношение к пище.

2. **ПФ в интродуктивной части рецепта.** Иное назначение имеют прецедентные единицы в вводной части рецепта. Рассмотрим следующий фрагмент:

> *В своей «Психологии вкуса» он* [Саварен] *написал, что открытие нового блюда приносит человечеству больше пользы, чем открытие новой звезды <…> Но, увы, мы по-прежнему страшно одиноки, страшно далеки от остальной вселенной. И вопрос,* ***зачем и кто зажигает звезды*** *— все еще остается без ответа* (№ 45 от 25.11.2011).

В рецепте перефразируются строчки В. В. Маяковского — *Ведь, если звезды зажигают — значит — это кому-нибудь нужно?* (1914)[14] — в контексте «вечных» вопросов, позволяющих обсуждать текущие, гастрономические, дела. Приведем пример еще одного вводного рассуждения А. Зимина:

> *Или вот* ***Новый год****. Казалось бы, давно пора привыкнуть, сколько уже небо коптим, и выработать какой-то алгоритм —* ***31 декабря мы с друзьями ходим в баню*** *или, как минимум, перестать истерить по этому поводу, но нет — каждый год миллионы соотечественников думают, что делать с новогодним столом, хотя и так понятно, что в итоге на нем будет салат оливье* (№ 49 от 21.12.2012).

Прецедентное высказывание из к/ф «Ирония судьбы, или С легким паром!» апеллирует к стандартному, типичному образчику поведения при подготовке к Новому году, куда включается приготовление традиционных новогодних блюд типа *оливье*, просмотр новогодних телепрограмм. В некоторых случаях ПФ может приобретать квантитативный оттенок:

> *На стокгольмском рынке в Эстермальме есть небольшой уголок, где два здоровых молодца в синей униформе превращают свежего лосося в тартар <…> По шведским кулинарным меркам —* ***высказывание объемом с «Войну и мир»*** (№ 7 от 01.03.2013).

Так, в данном фрагменте прецедентная единица «Война и мир» выступает показателем количества в отношении приготовления описываемого блюда. ПФ может служить и для характеристики вкусовых особенностей блюда:

> *Но бухта — только одна, и хочешь не хочешь — она и становится именно тем фактором, не позволяющим дома, неважно, где этот дом — в Гальяново или в черноморской Джугбе, добиться настоящего* ***прустовского эффекта обретения вечности через память и вкус*** (№ 14 от 20.04.2012).

Прустовский эффект соотносится с выражением, ставшим фразеологизмом — «*(как) прустовские мадленки (пирожные)*», и обознача-

ет вкус еды, способный возвращать к приятным моментам прошлого, часто родом из детства. Иногда некоторые события, вещи также становятся катализаторами воспоминаний[15]. Таким образом, включение ПФ в вводную часть рецепта, которая содержит, как правило, рассуждения автора о текущей ситуации и событиях, философии бытия, создает общий с читателем эмоциональный / ментальный фон, а в некоторых случаях интригу, за которыми следует непосредственно алгоритм приготовления блюда.

3. **ПФ в концовке рецепта**. В заключительной части рецепта автор, помимо традиционных советов, с чем и как подавать, подводит итоги приготовления, завершает свой рецепт оценочными суждениями и выводами, в содержание которых включаются прецедентные единицы. Приведем примеры:

(1) *В этой еде, конечно, есть немного чуждая скандинавскому минимализму полифония. Но лосось так хорошо сочетается с «Огоньком» — икринки с зернышками помидора, что отход от аутентичности легко объясняешь себе тем, что* ***смерть — это равнины, а жизнь — холмы, холмы*** (№ 7 от 01.03.2013);

(2) *Кстати, десять дней этого самого ужасного месяца уже пролетели. А весна — она, как поется в старой песне,* ***наступает вдруг, когда ее совсем не ждешь*** (№ 3 от 10.02.2023);

(3) *А самое прекрасное во всех этих моктейлях вот что: в любой момент можно добавить алкоголь. К мятно-огуречному очень хороша текила. К персиковому — понятное дело, просекко. Тут уж как всегда:* ***начинаешь за здравие, кончаешь сплошным наслаждением*** (№ 23 от 17.07.2020).

Первый фрагмент содержит заключительные строки стихотворения И. Бродского «Холмы» (1962), которые в данном контексте подчеркивают, что изменения в приведенной рецептуре скорее являются творчеством, т. е. «холмами», в отличие от неизменности, связываемой автором с «равнинами». Во втором примере автор перефразирует строчки известной песни Леонида Утесова «*Любовь нечаянно нагрянет, Когда ее совсем не ждешь*», заменяя слово «*любовь*» на слово «*весна*» и соотнося их с текущим моментом, временем написания рецепта. В третьей концовке рецепта трансформируется известная пословица *Начать за здравие, а кончить за упокой* («неодобр. или шутл. *Начать речь оптимистически, а завершить пессимистически*»)[16]. Ожидаемое негативное окончание фразы заменяется выражением с положительной оценкой — «*кончаешь сплошным наслаждением*». Как видно из примеров, ПФ маркируют креативный процесс создания блюда (1) и (3), привязывают его к настоящему моменту, делают актуальным для текущего сезона (2).

Выводы. Подводя итог, соотнесем употребление ПФ в кулинарных рецептах Е. Чекаловой и А. Зимина с приведенными выше четырьмя функциями прецедентных текстов (по Г. Г. Слышкину) в дискурсе — первые три функции, как кажется, носят универсальный характер, ха-

рактерны для кулинарного рецепта в том числе — добавим, что прецедентика, воспроизводя общий культурный фон с читателем, выполняет эмпатийную функцию: автор рецепта создает некоторую аксиологическую общность своего отношения и читателя к текущей / воспроизводимой ситуации.

Лексика в составе прецедентной единицы, по своему значению не относящаяся к области гастрономии, «обрастает» кулинарной семантикой в заголовке рецепта, тем самым участвуя в создании нетривиального предтекста фактически «тривиальному» типу текста — рецепту. Во введении рецепта и в заключительной части маркируются те или иные стороны процесса создания блюда, а также создается и обосновывается мотивация для его приготовления.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. С. 220.

[2] Подробнее см.: *Михновец Н. Г.* Явление прецедентности: лингвистический и литературоведческий подходы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2006. Т. 7. № 21–2. С. 41–50.

[3] Словарь лингвокультурологических терминов / авт.-сост. М. Л. Ковшова, Д. Б. Гудков; отв. ред. М. Л. Ковшова. М.: Гнозис, 2018. С. 109–119.

[4] *Слышкин Г. Г.* От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Академия, 2000. 128 с.

[5] Прецедентика в тезаурусе языковой личности: коллект. монография / под ред. В. А. Ефремова. СПб.: Виктория плюс, 2023. С. 5.

[6] *Дядечко Л. П.* Словарь крылатых слов и выражений нашего времени. М.: АСТ-Пресс, 2019. 624 с.

[7] *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* Крылатые слова дилогии Ильи Ильфа и Евгения Петрова («Двенадцать стульев» и «Золотой теленок»): словарь-справочник. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 311 с.

[8] *Черняк В. Д., Сидоренко К. П., Носова Е. П.* Крошка сын к отцу пришел: Прецедентные имена и высказывания из детской литературы. Опыт словаря / отв. ред. В. Д. Черняк. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 216 с.

[9] *Кантурова М. А.* Деривационный процесс модификации в системе речевых жанров (на примере речевого жанра кулинарного рецепта) // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 354. С. 16–18.

[10] *Рафикова К. В.* Гастрономический дискурс в социальных медиа: функции и формы реализации // Вестник Самарского муниципального института управления. 2017. № 1. С. 133.

[11] Коммерсантъ Weekend [Электронный ресурс]. — URL: https://www.kommersant.ru/weekend (дата обращения: 15.04.2023).

[12] *Пушкин А. С.* Евгений Онегин // Пушкин А. С. Собр. соч.: В 10 т. Т. 4: Евгений Онегин. Драматические произведения / под общ. ред. Д. Д. Благого, С. М. Бонди, В. В. Виноградова и др. М.: ГИХЛ, 1960. С. 10.

[13] *Крылов И. А.* Осел и Мужик // Крылов И. А. Полное собр. сочинений. М.: ГИХЛ, 1945–1946. Т. 3. С. 135.

[14] Русская поэзия «серебряного века». 1890–1917. Антология / ред. М. Л. Гаспаров, I. V. Koretskaia. М.: Наука, 1993. С. 563.

[15] *Димитриева О. А.* «Прустовские мадленки» в современном русском медийном дискурсе: семантика и прагматика // Русистика без границ. 2022. № 2. С. 7–14.

[16] *Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И.* Словарь русской фразеологии: Историко-этимологический справочник. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. С. 209.

Dimitrieva, O. A.

Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University, Russia

PRECEDENT PHENOMENA IN THE CULINARY RECIPE

The article discusses the features of the use of precedent units in a culinary recipe based on the material of the magazine “Kommersant Weekend”. The different role of the precedent is revealed depending on its location in the recipe. Vocabulary as part of a precedent phenomenon, which in its meaning does not relate to the field of gastronomy, acquires culinary semantics in the title of the recipe. Precedent phenomena create a common mental and evaluative space with the reader, within which the recipe is introduced.

Keywords: precedent phenomena; culinary recipe; functioning; media discourse.

Жакупова Айгуль Досжановна

Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Казахстан

aygul.zhakupova@yandex.kz

ОБЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ОСМЫСЛЕНИЯ МОТИВИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ-МОНОЛИНГВАМИ И ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ

Одним из эффективных подходов к изучению метаязыка ребенка является сопоставительно-мотивологический подход, исследующий проблему мотивационной рефлексии детей-монолингвов и детей-билингвов для выявления общности и специфики осмысления ими мотивированной лексики. Дан фрагмент сопоставительного анализа мотивированной лексики русского языка в аспекте ее осмысления детьми-монолингвами и детьми-билингвами. Источником послужили показания метаязыкового сознания детей, собранные в ходе эксперимента.

Ключевые слова: мотивированное слово; мотивационная рефлексия; сопоставительная мотивология; билингвизм; психолингвистический эксперимент; метавысказывания.

В последние годы на волне интереса к вопросам функционирования языка в сфере детской речи и роли осознанного (осмысленного) отношения ребенка к языку наиболее актуальными оказываются вопросы метаязыковой деятельности детей, которая «выводит на поверхность» особенности восприятия формы и значения языковых единиц, способствует выявлению когнитивных и языковых навыков ребенка, эксплицирует метаязыковое сознание ребенка, его знания языка и знания о языке.

Одним из эффективных подходов к изучению метаязыка ребенка является сопоставительно-мотивологический подход, исследующий проблему мотивационной рефлексии (МР) детей-монолингвов и детей-билингвов для выявления общности и специфики осмысления ими мотивированной лексики.

Методологическим основанием сопоставительно-мотивологического исследования МР детей послужили труды ученых: О. И. Блиновой — подход к анализу мотивированного слова с позиции осмысления его носителем языка (1984, 1994, 2007); А. А. Залевской (1988, 1997, 1998, 2004), О. И. Блиновой и А. Н. Ростовой (1985) — методика проведения психолингвистического эксперимента, Т. А. Гридиной — использование методики прямого толкования значения слова и описание МР детей в аспекте стратегий осмысления (2002, 2005, 2006), Г. Р. Добровой (2017, 2018), Е. Ю. Протасовой и Н. М. Родиной (2019) — исследования по детскому билингвизму, Э. Д. Сулейменовой — сопоставительные исследования русского и казахского языков (1996) и др. МР как лингвокогнитивный феномен исследуется Т. А. Гридиной (2002, 2005), О. С. Колясниковой (2004, 2005), К. В. Гарганеевой (2007), Н. Г. Фурман (2009).

Работа выполнена при финансовой поддержке МНВО РК, ИРН AP 14869264.

Лингвистами Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова в рамках грантового финансирования научного проекта впервые предпринят комплексный анализ МР детей дошкольного и младшего школьного возраста, развивающихся в моно- и билингвальной среде казахстанского социума.

Гипотеза проекта. Лексикон детей дошкольного и младшего школьного возраста представлен как динамический процесс, детерминированный развитием языка и мышления. Важным в развитии лексикона является понимание и толкование (интерпретация, комментарий, суждение, рассуждение) ребенком значения слов. Осмысление лексических единиц основано на механизме МР — рациональной обусловленности в сознании связи звучания и значения. Существуют универсальные и специфические (индивидуальные) особенности МР детей-монолингвов и детей-билингвов, обусловленные несколькими факторами — владение одним/двумя языками, возраст, пол, уровень развития речи, уровень ментального развития и др.

Сопоставительно-мотивологическое исследование проводится на основе показаний метаязыкового сознания детей (всего 144 ребенка), собранных в ходе психолингвистического/лингвистического эксперимента[1]. Основная цель эксперимента — зарегистрировать факт осмысления ребенком мотивированного слова/ словосочетания. В языковом сознании ребенка при восприятии слова происходит ряд «мыслительных операций» — звеньев, нумерация которых условна: 1) актуализация в сознании мотивирующей «левой» части слова; 2) соотнесение мотивирующей части слова с известными ему лексемами, существующими в языке; 3) актуализация в сознании формантной, «правой», части слова; 4) соотнесение формантной части слова с известными ему одноструктурными лексемами, функционирующими в системе языка; 5) выведение значения предложенного слова, исходя из значения компонентов (лексического и структурного мотиваторов). Важно заметить, что не все звенья становятся обязательными, часть из них может отсутствовать. Пятое звено присутствует во всех метавысказываниях, оно является главным, демонстрирующим степень понимания ребенком того или иного слова, уровень его метаязыковой рефлексии. Ребенок путем прямого толкования значения слова, прибегая к разным средствам выражения, и на основе своего когнитивно-ментального опыта, объясняет, комментирует, рассуждает. Именно этот зарегистрированный в ходе эксперимента факт осознания мотивированности слова является единственным источником изучения МР детей.

Участниками эксперимента стали дети, проживающие в Акмолинской области северной части Казахстана (город Кокшетау, районы, села). Были сформированы 4 группы в зависимости от степени владения одним/двумя языками (монолингвы и билингвы):

1-я группа — монолингвы — дети, говорящие только на казахском языке (РМК — респонденты монолингвы с казахским языком);
2-я группа — билингвы — дети, владеющие казахским и русским языками, для которых казахский язык является первым, сильным, русский — вторым, слабым (РБК — респонденты билингвы с казахским языком);
3-я группа — билингвы-дети, владеющие русским и казахским языками, для которых русский язык является первым, сильным, казахский — вторым, слабым (РБР — респонденты билингвы с русским языком);
4-я группа — монолингвы — дети, говорящие только на русском языке (РМР — респонденты монолингвы с русским языком).

Каждая из групп разделена на подгруппы в зависимости от возраста: 5–6 лет, 7–8 лет, 9–10 лет. В каждой подгруппе по 12 человек.

В статье представим фрагмент сопоставительного исследования МР 5–6-летних детей групп РБР и РМР.

Всего для осмысления респондентам обеих групп были предложены одинаковые слова русского языка — мотивированные однословные лексические единицы (имена существительные, имена прилагательные, глаголы, например, *звездочет, умница, леденец, дворняжка, снежинка, пылесос, утренник, звезда (о человеке), заяц (о человеке), безветренный, загадочный, мяукать, покраснеть, кривляться, лайкать* и др.) и устойчивые словосочетания (*молочные зубы, скорый поезд, детский сад, пасмурная погода* и др.) в количестве 25 слов. На каждую единицу получено в среднем 15 метавысказываний, общее количество метавысказываний составило около 750.

Все показания метаязыкового сознания детей в систематизированном виде отражены в «мотивационных паспортах», структура которых содержит метавысказывания информантов с указанием количества реакций, внутренней формы слова (ВФС) с ее компонентами (мотивационная форма (МФ) и мотивационное значение (МЗ)), лексического и структурного мотиваторов (ЛМ и СМ), мотивировочного, классификационного, номинационного признаков (МП, КП, НП), видов ВФС, типов мотивированности[2].

Детям групп РБР и РМР 5–6 лет было предложено мотивированное слово СНЕЖИНКА. Сравним показания метаязыкового сознания: РМР — *«потому что снежинки сделаны из **снега**»* (3), *«она белая и похожа на **снег**»* (2), *«от слова снег»* (2), *«она холодная и тает в руках»* (1), 4 ребенка не дали ответа; РБР — *«белая, потому что сделана из **снега**»* (3), *«**снег**»* (2), 7 детей не дали ответа.

При восприятии слова СНЕЖИНКА 5 детей группы РМР соотнесли его со словом ‘снег’ (Ср. значение слова в Толковом словаре Ожегова и Шведовой: СНЕЖИНКА, и, ж. Пушинка, кристаллик снега): трое детей объяснили значение слова путем толкования через лексический мотиватор СНЕГ, двое детей образно восприняли слово, характеризуя снежинку по признаку белого цвета, как снег (метафора); двое детей связывают слово ‘снежинка’ со словом ‘снег’, но объяснить значение слова

‘снежинка’ через значение слова ‘снег’ им не представляется возможным (процесс лексикализации); в сознании одного ребенка внутренняя форма данного слова не актуализирована (по всей видимости, он объяснил значение слова с опорой на собственные наблюдения). Слово СНЕЖИНКА квалифицируется как полимотивированное с четырьмя ВФ, одна из которых метафорическая, одна лексикализованная; один лексический мотиватор (снег), тип мотивированности — морфологический.

Анализ метавысказываний относительно восприятия слова СНЕЖИНКА детьми-билингвами показал, что бóльшая часть детей не дали ответа. Можно было бы предположить, что дети-билингвы данной возрастной группы не знакомы с этим словом (что маловероятно), либо они не поняли задания (хотя в отношении других слов эти же дети давали объяснение). По нашему мнению, при восприятии слова СНЕЖИНКА у детей-билингвов данной возрастной группы не актуализируется связь между словами ‘снежинка’ и ‘снег’, в результате чего слово оказывается немотивированным. Трое детей объясняют значение слова СНЕЖИНКА через лексический мотиватор СНЕГ, в сознании двух детей актуализируется сема ‘снег’, однако объяснить значение предложенного слова они не могут (процесс лексикализации). Так, слово СНЕЖИНКА с позиции осмысления его детьми-билингвами квалифицируется как немотивированное (бóльшая часть детей не осознает ВФС), подвергшееся процессу лексикализации.

Анализ слова СНЕЖИНКА позволяет заключить, что детьми-монолингвами дано большее количество реакций (8), их метаязыковые комментарии более развернутые и точные, большинством детей-билингвов ВФ данного слова не осознается.

Аналогичный случай наблюдаем в отношении слова УТРЕННИК: РМР — *«в садике **утром»*** (3), *«**утром**, наверное»* (2), *«в садике начинают проводить утренник, **утром** проводят»* (1), *«**утром** встают»* (1), *«это праздник, который проходит в **утреннее** время»* (1); РБР — *«**утром** встаешь»* (2), 10 — не дали ответ. С позиции восприятия детьми-монолингвами слово УТРЕННИК полимотивированное с пятью ВФ, лексический мотиватор — УТРО, УТРЕННИЙ, ВФС неметафорическая, нелексикализованная, вариативная, тип мотивированности — морфологический. С позиции восприятия детьми-билингвами — слово немотивированное.

На двух примерах не представляется возможным продемонстрировать весь спектр осмысления мотивированной лексики русского языка детьми-монолингвами и детьми-билингвами дошкольного возраста. Можем лишь констатировать, что при восприятии слова дети-монолингвы 5–6 лет более точно «прочитывают» ВФС, дают развернутые описания, толкования могут быть разными, при этом лексические мотиваторы могут быть разными; дети-билингвы данной возрастной группы чаще

соотносят мотивированные слова с одним словом (лексическим мотиватором), чаще акцентируют внимание на структуре слова, объясняют значение слова на основе звуковых ассоциаций. Отмечены случаи, когда дети группы РМР по-разному «прочитывают» ВФС, актуализируя мотивировочный признак, при этом дети группы РБР дают разные толкования без актуализации мотивировочного признака. Результаты проведенного нами эксперимента показали, что образное восприятие слов в 5–6-летнем возрасте встречается крайне редко (из 25 слов зафиксировано 2 слова, которые респонденты данной группы восприняли образно). Можно предположить, что МР по-разному развивается у детей-монолингвов и детей-билингвов дошкольного возраста: у детей-монолингвов она выше, у детей-билингвов ниже, при этом особенностью восприятия мотивированной лексики билингвов является ориентация на звуковую структуру слова.

Мотивационно-сопоставительный анализ проводится также по данным показаний метаязыкового сознания детей 7–8 лет и 9–10 лет. МР характеризуется разной степенью проявления у детей в зависимости от их возраста: чем старше ребенок, тем более развита МР: в 5–6 лет МР у детей-монолингвов лучше развита, чем у детей-билингвов, в 7–8 лет она выравнивается, к 9–10 годам МР детей-монолингвов отличается тенденцией к точной мотивации, для МР детей-билингвов характерны творческий подход, «любование» словом. На наш взгляд, это во многом зависит от уровня владения языком/языками: монолингвы, для которых русский язык является единственным языком общения, с самого раннего детства на русском языке воспринимают информацию (чтение родителями книг, просмотр мультфильмов, язык окружения), обладают большим запасом лексики, в отличие от билингвов, для которых не все значения слов русского языка известны и понятны, не всегда очевидным является связь со знакомыми словами (слово ДВОРНЯЖКА монолингвы 5–6 лет достаточно легко соотносят со словом ДВОР, но ни один ребенок-билингв не соотнес эти слова между собой), при этом дети-билингвы в большей степени проявляют находчивость, смекалку, демонстрируя ассоциативный потенциал языкового мышления.

Общим для МР детей-монолингвов и детей-билингвов характерны выражение сомнения, догадки, неуверенности в толковании значения слова, соотнесение предлагаемого для осмысления слова с одной лексемой без описания значения слова, тенденция к выражению конкретного смысла слова, интерпретируемого через конкретные наглядные признаки, тенденция к синонимизации, тенденция к объяснению слова через функциональную значимость обозначаемого им предмета. Для МР детей-монолингвов характерна тенденция к установлению единственно правильной мотивации, для МР детей-билингвов характерна расчлененность, иконичность именуемого предмета, зачастую отсутствует четкость

в толковании значения слова, при этом спектр ассоциаций у билингвов значительно шире, что выражается в большем количестве ВФС.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Жакупова А. Д., Жумагулова О. А., Тлеубердина Г. Т. и др.* «Понятные непонятности» О. А. Султаньяева и мотивационная рефлексия детей // Матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. «Слово в языке и речи: современные исследования в филологических науках», посв. 85-летию со дня рождения д-ра филол. наук, проф. О. А. Султаньяева, 2023. С. 63–72.

[2] О «мотивационном паспорте» см.: Там же. С. 66–67.

Zhakupova, A. D.

Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kazakhstan

COMMON AND SPECIFIC FEATURES OF MONOLINGUAL AND BILINGUAL CHILDREN'S UNDERSTANDING OF THE MOTIVATED VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The author argues that one of the most relevant approaches to the study of children's metalanguage is the comparative-motivational approach that helps to investigate motivational language awareness of monolingual and bilingual children in order to identify the common and specific features of understanding motivated vocabulary. The fragment of the comparative analysis of monolingual and bilingual children's metastatements given here shows these children's understanding of the motivated vocabulary of the Russian language. The analysis is based on the data obtained through a psycholinguistic experiment.

Keywords: motivated word; motivational language awareness; comparative motivology; bilingualism; psycholinguistic experiment; metastatements.

Зайцева Ирина Павловна

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, Республика Беларусь

irinazaj91@mail.ru

ОБРАЗНО-ЦЕННОСТНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ФЕНОМЕНА РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ К. Г. ПАУСТОВСКОГО

В статье анализируются высказывания о сущности родного языка и его очевидной значимости для личностного становления, которые содержатся в художественных и художественно-публицистических произведениях одного из самых талантливых и оригинальных представителей русской прозы XX века — К. Г. Паустовского. Продемонстрировано, что образное осмысление этого феномена способствует в том числе и более глубокому, многостороннему и адекватному уяснению его характеристик как исследовательской категории.

Ключевые слова: родной язык; личностная самоидентификация; общенародный язык; литературный язык; индивидуально-авторское мировидение.

Феномен родного языка, несмотря на весьма активное обращение к нему во многих научных областях — помимо языкознания, это философия, социология, языкознание, психология и т. п., — в том числе и прикладного и междисциплинарного характера (методика преподавания языков, переводоведение и др.; социолингвистика, лингвокультурология, психолингвистика и т. п.), и сегодня остаётся исследованным явно недостаточно. Однако практически во всех перечисленных научных сферах уже сформулирован по отношению к категории «родной язык» ряд положений, условно говоря, «программного» свойства — тех, на которые исследователь в первую очередь опирается при осмыслении рассматриваемых в данной области проблем. Так, большинством исследователей, представляющих лингводидактику и методику преподавания языков, качественное овладение родным языком в настоящее время мыслится как необходимое условие для успешного овладения любыми другими — неродными — языками, а также для лингвистической и сопряжённой с лингвистикой деятельности в принципе.

Особая значимость родного языка для большинства жизненных сфер человеческой деятельности настолько очевидна, что подчёркивается и во многих адресованных школьникам научно-популярных источниках, где категории академической науки обычно проясняются с опорой на привычные для нашей повседневности реалии и события — ср., например, фрагмент из обращения к читателям в одном из томов «Энциклопедии для детей» издательства «Аванта+», который посвящён языкознанию и русскому языку:

> *Человек, который задумался о родном языке, чем-то похож на рыбу, пытающуюся уяснить себе свойства воды. Рыба не может жить вне воды,*

и человек не может оставаться человеком вне языка. Родной язык для личности — примерно то же, что воздух для его тела. На языке мы думаем, общаемся, творим, принимаем решения, и если несвободное дыхание — угроза жизни, то несвободное владение языком — угроза личности. ...

Человек, плохо владеющий языком, не может ни определить своё мнение, ни выразить его. Он не найдёт понимания, поскольку не умеет договариваться. Тонкий юмор, словесное творчество, сложное общение, самоанализ — навсегда потерянные для него богатства. Поэтому владение языком — главное, чему стоит учиться, и ***в школах любой страны родной язык — важнейший предмет***[1] (выделение наше. — *И. З.*).

Наряду с собственно научным осмыслением, а также истолкованием понятия «родной язык» в научно-популярном ключе этот феномен нередко становится и объектом размышлений в коммуникативно-речевых произведениях, создаваемых в других сферах общения, в частности — в большей степени ориентированных на фиксацию средствами языка *образного* и / или *оценочного* мировосприятия (разговорная сфера общения, художественная словесность, часть медиадискурса и т. п.). Эти размышления, в особенности принадлежащие людям с развитым творческим воображением, глубоким и тонким чувством языка, — выдающимся писателям, философам, деятелям культуры — представляют существенный интерес и с научной точки зрения, поскольку часто вербализуют те свойства научной категории, которые при осмыслении рациональном оказываются не столь явными и / или периферийными.

В настоящей публикации изложены некоторые наблюдения об осмыслении феномена родного языка одним из выдающихся русских писателей XX столетия — Константином Георгиевичем Паустовским, в творческом наследии которого размышлениям о сути и чрезвычайной значимости родного языка (прежде всего — в связи с писательским трудом, решением задач, стоящих перед художником слова) отводится необыкновенно важное место. На эту особенность творчества писателя обращали внимание и многие из исследователей — так, о его известном произведении «Золотая роза» с подзаголовком «Книга о писательском труде»[2] известные литературоведы Н. Л. Лейдерман и М. Н. Липовецкий высказываются как о произведении, в котором «бережно сохранялся дух романтически-возвышенного, чуткого восприятия жизни, в них царила атмосфера высокой интеллигентности», а о самой прозе К. Г. Паустовского как о «примере подлинной литературности — **трепетного отношения к слову, отточенной изобразительности и тонкой лирической выразительности**»[3] (выделение наше. — *И. З.*), т. е. по сути воплощающей идеал отношения художника слова к находящемуся в его распоряжении бесценному сокровищу — богатствам, предоставляемым ему родным языком.

О своём понимании родного для него русского языка, точнее — о необходимости как можно глубже проникнуть в суть этого феномена и затем (что в особенности важно для писателя) суметь насколько возможно полно и адекватно донести свои ощущения до адресата — писатель высказывал-

ся множество раз в различных по жанру и стилистической тональности произведениях: повестях, рассказах, очерках и т. п., — обращая внимание на самые разные, в том числе и весьма неожиданные, грани осмысливаемого феномена. Безусловно, наиболее значимым произведением для проникновения в суть отношения К. Паустовского к русскому языку, его рассуждений о значимости подобного отношения для писательского творчества является обширная глава повести «Золотая роза» под названием «Алмазный язык»[4], где оценка объекта осмысления отчётливо ощущается уже в образном, явно индивидуально-авторского свойства, определении к понятию «язык» — ***алмазный***, несомненном эпитете. Эта глава состоит из нескольких частей («Родник в мелколесье», «Язык и природа», «Груды цветов и трав», «Словари»), в каждой из которых наиболее полно и глубоко, в эссеистической манере, раскрывается — на фоне других, связь с которыми не только очень тесная, но и порой неразрывная, взаимообусловливающая — один из аспектов своеобразия родного языка. Необыкновенная лиричность манеры, на которую обращают внимание многие исследователи творчества писателя[5], создаётся его особым мировосприятием — *зоркостью*, которая, по мнению К. Г. Паустовского, наряду со *зрением* необходима каждому писателю, поскольку именно эти качества в первую очередь обусловливают своеобразие словесной ткани произведения художественной литературы: повышенную ассоциативность, оригинальность подтекстовых связей и т. п.

Во многих высказываниях писателя закономерно подчёркивается богатство, точность, выразительность, разнообразие и иные качества русского языка, воплощаемые в «хорошей» речи, на которые, начиная с древнерусского периода, обращали внимание многие русские классики, учёные, деятели культуры. Это подчёркивается и эпиграфом к главе «Алмазный язык» — известными словами Н. В. Гоголя: «*Дивишься драгоценности нашего языка что ни звук, то и подарок; всё зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название ещё драгоценнее самой вещи*»[6]. К. Г. Паустовский начинает свои рассуждения, акцентируя внимание на тех же качествах русского слова, что подчёркнуты Н. В. Гоголем: «*Многие русские слова сами по себе излучают поэзию, подобно тому, как драгоценные камни излучают таинственный блеск*»[7]. Продолжают эти рассуждения примеры «драгоценных» русских слов, сопровождаемые глубоким и многоаспектным авторским комментарием, в которых отражено присущее писателю уникальное чувство языка, отточенный языковой вкус:

> *Аквамарин считается по своему имени (аква марин — морская вода) камнем, передающим цвет морской волны. ... Очевидно, эти цветовые и световые особенности аквамарина и других драгоценных камней и вызывают у нас чувство таинственности. Их красота нам все же кажется необъяснимой.*
>
> *Сравнительно легко объяснить происхождение «поэтического излучения» многих наших слов.* ***Очевидно, слово кажется нам поэтическим в том случае, когда оно передаёт понятие, наполненное для нас поэтическим содержанием.***

Но действие самого слова (а не понятия, которое оно выражает) на наше воображение, хотя бы, к примеру, такого простого слова, как «зарница», объяснить гораздо труднее. Самое звучание этого слова как бы передаёт медленный ночной блеск далекой молнии.

Конечно, это ощущение слов очень субъективно. *На нём нельзя настаивать и делать его общим правилом.* ***Так я воспринимаю и слышу это слово.*** *Но я далёк от мысли навязывать это восприятие другим* («Родник в мелколесье») (выделение наше. — *И. З.*).

От этих поразительных тонких, воплотивших уникальность мировидения и мировосприятия наблюдений над качествами русских слов, отличающихся особой таинственностью, «мерцанием» разных граней их семантики и символики, писатель абсолютно закономерно переходит к перечислению качеств носителя языка, которые необходимо развить для полноценного «погружения» в родной язык, — качеств, лежащих в основе максимально полного и эффективного овладения и пользования этим даром. Одно из таких качеств, по мнению Константина Паустовского, — владение *всеми* пластами общенародного языка, а не только его литературным ядром. Особое место в системе общенародного языка писатель отводит языку народному, воплощаемому в таких коммуникативно-речевых сферах, как литературно-разговорная, диалектная, просторечие и социолекты (включая некоторые из профессиональных жаргонов):

Я уверен, что для полного овладения русским языком, для того, чтобы не потерять чувство этого языка, нужно не только постоянное общение с простыми русскими людьми, но общение с пажитями и лесами, водами, старыми ивами, с пересвистом птиц и с каждым цветком, что кивает головой из-под куста лещины («Язык и природа»).

Диалектная речь особо ценна своей органичной связью с природой — именно в диалектах отражена широчайшая палитра всех нюансов существующих в природе явлений, для которых в литературном языке имеется, как правило, значительно меньше номинаций (иногда — лишь единственная), к тому же с не столь выраженным оценочным и / или образным компонентом, а иногда и с полным отсутствием последнего. В очерках: «Родник в мелколесье», «Язык и природа» и др., входящих в главу «Алмазный язык», — множество словесных этюдов и зарисовок, посвящённых обозначениям того или иного явления, которые не только существенно расширяют палитру номинаций литературного языка, но также оценивают, образно конкретизируют и т. п. обозначаемое явление с позиций носителей определённого участка русской лингвокультуры:

Сколько превосходных слов существует в русском языке для так называемых небесных явлений!

Летние ***грозы проходят*** *над землей и* ***заваливаются*** *за горизонт. В народе любят говорить, что* ***туча*** *не прошла, а* ***свалилась.***

Молнии *то с размаху* ***бьют*** *в землю прямым ударом, то* ***полыхают*** *на чёрных тучах, как вырванные с корнем ветвистые золотые деревья.*

Радуги сверкают *над дымной, сырой далью.* ***Гром перекатывается, грохочет, ворчит, рокочет, встряхивает*** *землю* («Язык и природа») (выделение наше. — *И. З.*).

Однако открыться во всей полноте своего богатства и многообразия русский народный язык может, по мнению автора, лишь человеку, который не только *способен*, но и *достоин* воспринимать как неповторимость, уникальность окружающего его природного мира, так и языка, вобравшего и запечатлевшего в себе эти удивительные качества:

> *Русский язык открывается до конца в своих поистине волшебных свойствах и богатстве лишь тому, кто кровно любит и знает «до косточки» свой народ и чувствует сокровенную прелесть нашей земли* («Родник в мелколесье»).

В книге «Беспокойная юность» — одном из произведений, входящих в серию из шести книг «Повесть о жизни» (книга 2) — К. Г. Паустовский выскажется об этом человеческом качестве значительно более жёстко и определённо, и вместе с тем — абсолютно, с нашей точки зрения, справедливо:

> *Нет ничего омерзительнее, чем равнодушие человека к своей стране, её прошлому, настоящему и будущему, к её языку, быту, к её лесам и полям, к её селениям и людям, будь они гении или деревенские сапожники*[8].

Без любви к своей *родине*, органичной частью которой есть *родной язык*, человек, по мнению писателя, не может состояться как полноценная личность:

> *По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности.*
>
> *Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку.*
>
> *Человек, равнодушный к родному языку, — дикарь. Он вредоносен по самой своей сути потому, что его безразличие к языку объясняется полнейшим безразличием к прошлому, настоящему и будущему своего народа* («Поэзия прозы»)[9].

Для писателя же это свойство не только жизненно необходимо, но и должно сочетаться с ***зоркостью***, которой человек наделяется лишь в том случае, когда писательский труд — призвание:

> *Писательство — не ремесло и не занятие. Писательство — призвание. Вникая в некоторые слова, в самое их звучание, мы находим их первоначальный смысл. Слово «призвание» родилось от слова «зов».*
>
> *Человека никогда не призывают к ремесленничеству. Призывают его только к выполнению долга и трудной задачи.*
>
> *Что же понуждает писателя к его подчас мучительному, но прекрасному труду?*
>
> *Прежде всего — зов собственного сердца. Голос совести и вера в будущее не позволяют подлинному писателю прожить на земле, как пустоцвет, и не передать людям с полной щедростью всего огромного разнообразия мыслей и чувств, наполняющих его самого.*
>
> ***Тот не писатель, кто не прибавил к зрению человека хотя бы немного зоркости*** (выделение наше. — *И. З.*) («Надпись на валуне»)[10].

Концепция писательского труда, теснейшим образом связанная в представлении К. Г. Паустовского с феноменом родного языка, настолько глубока и многопланова, что, конечно же, заслуживает отдельных,

значительно более глубоких и разноплановых исследований — в данной публикации лишь намечен ряд аспектов, которые могут быть разработаны в работах такого характера.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Петрановская Л.* К читателю // Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык / гл. ред. М. Д. Аксёнова. М.: Аванта +, 1998. С. 6.

[2] *Паустовский К. Г.* Золотая роза [Электронный ресурс]. — URL: https://librebook.me/zolotaia_roza/vol1/10 (дата обращения: 05.03.2023).

[3] *Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н.* Современная русская литература: 1950–1990-е годы: пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 т. Т. 1: 1953–1968. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 32.

[4] *Паустовский К. Г.* Алмазный язык [Электронный ресурс] // Паустовский К. Г. Золотая роза. — URL: https://librebook.me/zolotaia_roza/vol1/10 (дата обращения: 05.03.2023).

[5] См., в частности: *Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н.* Указ. соч.

[6] *Паустовский К. Г.* Указ. соч.

[7] Здесь и далее цитаты из произведения «Алмазный язык» приводятся по указанному источнику.

[8] *Паустовский К. Г.* Беспокойная юность [Электронный ресурс]. — URL: http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/text/kniga-o-zhizni/bespokojnaya-yunost_7.htm (дата обращения: 05.03.2023).

[9] *Паустовский К. Г.* Поэзия прозы [Электронный ресурс] // Знамя. 1953. № 9. — URL: http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/public/poeziya-prozy.htm (дата обращения: 05.03.2023).

[10] *Паустовский К. Г.* Надпись на валуне [Электронный ресурс] // Паустовский К. Г. Золотая роза. — URL: https://librebook.me/zolotaia_roza/vol1/10 (дата обращения: 05.03.2023).

Zaitseva, I. P.

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Belarus

FIGURATIVE AND VALUABLE COMPREHENSION OF THE PHENOMENON OF THE NATIVE LANGUAGE IN THE WORKS BY KONSTANTIN G. PAUSTOVSKY

The article analyzes statements about the essence of the native language and its obvious significance for the personal development of the outstanding Russian writer of the 20th century Konstantin G. Paustovsky, which are contained in the artistic and publicistic works of this one of the most talented and original representatives of Russian prose. It is demonstrated that the figurative understanding of this phenomenon contributes, among other things, to a deeper, more comprehensive and adequate understanding of its characteristics as a research category.

Keywords: native language; personal self-identification; national language; literary language; individual author's worldview.

Иванова Неля Стефанова

Университет им. А. Златарова, Болгария

nelya_ivanova@yahoo.com

Чудова Ирина Алексеевна

Научно-издательский центр «Ладомир», Россия

mynewpost2013@gmail.com

СЕМАНТИКА «УСПЕХА» В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ПОСТПЕРЕСТРОЕЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК МАРКЕР НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Социально-экономические и политические изменения в постперестроечном обществе России XXI века вызвали появление ярких публицистических текстов и литературных произведений русских писателей В. Распутина, Е. Водолазкина и др., в которых тема успеха и успешности русского человека раскрывается авторами с позиций русской ментальности и формирования русского национального сознания в связи с кризисом национальной идентичности в эпоху перемен. В статье проводится анализ контекстных значений слова «успех» и его словоформ: *успешный человек, успешность, безнравственная успешность* и др., а также способов его имплицитного выражения в художественных текстах.

Ключевые слова: успех; успешность; русская литература; постперестроечный период; В. Распутин; Е. Водолазкин; Н. Б. Иванова; национальная идентичность.

Феноменальная сущность успеха сегодня имеет проекции в самых разнообразных концепциях, практических и теоретических исследованиях, научных и литературных сочинениях. Успех рассматривается с точки зрения экзистенциальных вопросов о смысле жизни человека и в связи с такими базисными философскими категориями, как счастье, богатство, слава, мораль, которые имеют прямое отношение к потребностям и моделям поведения человека, к их ценностным основам. В широком социально-культурном контексте, в котором проявляется логика следования исторически сформировавшимся идеалам и принципам и обозначаются социальные приоритеты, тема успеха и достижения успеха в современном обществе приобретает национально-культурное измерение. Она находится в центре дискуссий о ценностных установках и национальной идентичности современного человека, об изменении его личностных и социальных ориентиров в эпоху общественных перемен, о сохранении национального сознания. В потоке противоречивых мнений и суждений особенно значим голос писателей с их чутким отношением к духовным и нравственным проблемам общества, с их тонким пониманием выразительной силы языка в названии и описании новых явлений. Русские писатели и литературоведы не составляют исключения в этом отношении: тема успеха и успешности в постперестроечном обществе России XXI века является предметом их размышлений и публикаций.

Литературовед Н. Б. Иванова в статье «Советский — имперский – гламурный» (2007) определяет период, прожитый культурой от эпохи «гласности» до актуального времени, как время перехода «от больших надежд к утраченным иллюзиям» и отмечает: «В современной культуре гламур составляет конкуренцию не «высокой» культуре, а массовой... Дорогой гламур дополняет дешевый глянец, внутренняя установка которого — рассказ для бедных и неуспешных о жизни богатых и успешных»[1]. Согласно теории «новояза», *бедный=неуспешный, богатый=успешный.*

Статья выдающегося русского писателя, публициста и общественного деятеля В. Г. Распутина (1937–2015) «Нравственность или успешность?» (2009) построена как диалог с журналистом газеты «Правда». Помещенная в книгу, она входит в главу «Когда отринуты моральные законы». Четырехчастная структура статьи содержит смысловые доминанты: «Что значит быть успешным», «Призывают зарабатывать, не работая», «Максим Галкин* затмил Юрия Гагарина» и «Можно ли служить одновременно Богу и мамоне». Здесь Распутин манифестирует свою гражданскую позицию, затрагивая комплекс политических, социально-общественных и конфессиональных проблем. Рассуждения писателя на тему *успеха* и *успешности* фокусируются на культурном архетипе. Речь заходит о появлении словоформ ***успешный человек*** и ***успешность*** в современном русском языке, а также о возникновении окказионализма ***безнравственная успешность*** в русском общественном сознании.

Писатель обращается к этимологии слова: *успех* у В. И. Даля — ‘достижение желаемого’, а в XVI–XVII вв. *успех* — ‘поспешность’. *Сорвать куш* — ‘иметь успех’.

> *«„Поспешность“, „успешность“ как были, так и остались родными братьями, только первое несет в себе физическое действие, а второе — нравственное, вернее, переступающее нравственные законы,* — подчеркивает он. — *Но... мне в слове „успешность“ слышится скорее бесстыдство людей среднего порядка. Оно больше приложимо к хватким чиновникам, ворам в законе, ловкачам разного рода, остающимся в тени, и целой армии бизнесменов, только еще поднимающихся на орбиту. Для поднебесного положения олигархов понятие «успешность» — дело копеечное, их фигуры достигли такого размаха, что и Россия мала, им требуется весь мир. Но начиналось, конечно, с „успешности“»*[2].

Изменения в обществе за последние 20 лет Распутин считает гораздо большей бедой, чем Мамаево побоище:

> *«Россия живет сейчас в двух ипостасях: в глубинке из последних сил держатся за родное; а на виду — вся пропаганда и агитация, говоря старым языком, то есть телевидение, радио, бесконечные, вытряхивающие вкус сериалы, культура бесноватых с громкими именами, — вся эта „успешность“ круговой поруки продолжает властвовать и калечить людей»*[3].

Антитетической конструкцией названия статьи (*нравственность vs. успешность*) писатель выражает свое кредо с точки зрения традиционного русского сознания, а в насаждении *успешности* как меры дея-

* Физическое лицо, выполняющее функции иноагента в Российской Федерации.

тельности человека видит кризис национальной идентичности. «Для традиционного русского сознания характерно признание *нравственности* высшим критерием оценки», — утверждается в «Словаре русской ментальности»[4].

Особое внимание теме успеха и успешности человека в русской культуре XXI века уделяет известный писатель, ученый-медиевист Е. Г. Водолазкин (род. в 1964 году). О замысле романа «Лавр» (2012) он писал:

> «***Культу успеха*** *господствующему в современном обществе,* (Здесь и далее текстовые выделения. — *Н. И., И. Ч.*) *мне хотелось противопоставить нечто иное <...> рассказать о человеке, способном на жертву. Не какую-то великую однократную жертву, для которой достаточно минуты экстаза, а ежедневную, ежечасную жизнь-жертву*»[5].

Таков Лавр, человек XV века. Как отмечает Н. Б. Иванова, «средневековые хронотопы организуют у Водолазкина движение сюжета, поставляют героев, рождают жанр и стиль повествования <...> на стилистически ином, почти молекулярном уровне: на уровне языка»[6].

Можно утверждать, что в «Лавре» понятию *успех*, закрепившемуся в общественном сознании постперестроечного социума, Е. Водолазкин имплицитно и ретроспективно противопоставляет тот объем значений и ситуаций бытования этого понятия, который органично развился в средневековой Руси в народном сознании. Слово *успех* табуировано автором в тексте романа, кроме 2 контекстов в финале. В одном из них рассказывается о том, как итальянка, живущая в XX веке, издав книгу о своем древнем предке, имела **«бешеный успех»** и **«стала богатой и знаменитой»**[7]. Так слово *успех* приближается к современному значению и сегодняшней сфере употребления. С позиций высокой нравственности средневекового героя слово *успех* девальвируется в заключительной главе романа. Лавр обращается к исцеленным и спасенным им от смерти слобожанам с просьбой помочь роженице, приютившейся в его пещере, но: **«С тем же успехом** к ним мог прийти Кириллов монастырь»[8].

Восхождение главного героя к высотам профессионализма и нравственности автор вербализует с помощью лексем, составляющих понятие *успех*: в контекстах средневековых реалий и древнерусской ментальности. В «Пролегомене» врач Арсений репрезентируется как превосходящий это именование целитель:

> «***Слава*** *его была велика; От года к году его врачебное искусство совершенствовалось и в защите жизни* ***достигло высот, недоступных****, казалось,* **человеку»**[9].

Семантика *успеха* в средневековую эпоху расширяется за счет синонимичных оборотов в сфере предпринимательства:

> «*Христофору было известно, что трава осот с корнем светлым, как воск,* ***приносит удачу****. Ее он давал торговым людям, чтоб, куда бы они ни шли,* ***принимаемы*** *были* ***с честью*** *и* ***вознеслись бы великою славой****»*[10].

Образное значение *успеха* — примета художественного стиля автора:

> «*Арсений двинулся в деревню Лукинскую, но* ***слава*** *встречала его…* ***в облике деревенской бабы с караваем***»[11].

В «Книге покоя» Арсений разрешает свои сомнения:

> «*Со своими вопросами ты дошел до Иерусалима, хотя мог бы задавать их, скажем, и из Кириллова монастыря <…> Не уподобляйся лишь любимому тобой Александру [Македонскому], имевшему путь, но не имевшему цели. И не увлекайся горизонтальным движением паче меры. А* ***чем увлекаться****, спросил Арсений.* ***Движением вертикальным****, ответил старец и показал* вверх»[12].

Этот ключевой диалог из романа подводит читателя к выражению писателем своего кредо: «Есть то, о чем легче говорить в древнерусском контексте. Например, о Боге. Мне кажется, связи с Ним раньше были прямее. Важно уже то, что они просто были. Сейчас вопрос этих связей занимает немногих, и это озадачивает. Неужели со времен Средневековья мы узнали что-то радикально новое, что позволяет расслабиться?» (цитата помещена на переплете книги).

В романе «Брисбен» Е. Водолазкин актуализирует ситуацию, когда человек XXI века достиг поставленной цели, но вынужден искать новую точку опоры в новых обстоятельствах. Артистический успех не гарантирует Глебу Яновскому плавного продолжения успешной карьеры. «***На пике успеха***» он утрачивает силу творческой энергии из-за болезни и стремится к обретению иного смысла жизни. Внешним стимулом для пересмотра прошлого стала подготовка книги о нем в 2012 году. Прошедшее время предстает для героя в новом свете: вместе с приятными ассоциациями приходит понимание конечности успешного движения вперед. Перспектива жизни Глеба, едущего «не на ярмарку, а с ярмарки», как о нем высказался автор ad marginem, предопределена его воспоминаниями: особенно о последней встрече с дедом и воспоминанием о ленинградской юности, когда он попал на лекцию дальней родственницы Лизы, преподающей в Ленинградском университете в 1980-м.

Глеб признается деду, что смотрел на свою жизнь с ее постоянным развитием как на раскатывающийся великолепный ковер. И вдруг он кончился. Мудрый старик объясняет внуку, что по ковру можно двигаться не только вперед:

> «*Развитие — это разворачивание чего-то свитого. Этого самого ковра. Вот он кончился, ты стоишь и смотришь вперед. А за спиной у тебя тканые узоры — ходи по ним сколько хочешь.<…> Так что жизнь — это не момент настоящего, а все прожитые тобой моменты.<…>* [будущее] *приходит только в виде настоящего и очень… отличается от наших представлений о нем*»[13].

Очевидно, что лексемы ***развитие*** / ***свитый*** – ключевые слова понятия *успех*.

Е. Водолазкин эксплицирует понимание *успеха* как маркера национальной идентичности в речи ленинградского филолога Лизы

на занятии, посвященном развитию значения слов. Слово *успех*, объясняла она, в древности имело три основных значения. Первое, самое важное — '*польза*' (польза духовная прежде всего). *На успех людям* творились добрые дела. Второе значение — '*движение вперед*', '*продвижение*' (по службе, например). Третье значение — '*поспешность*' (*встать с успехом* обозначало поспешное вставание). В словарях современного языка в этом слове выделяют два значения: 1) '*положительный результат*', '*удачное завершение*'; 2) '*общественное признание*'. С пользой оба значения не связаны. Положительный результат достигается не обязательно в положительном деле и может быть неполезным. Сегодня общественное признание достается не тем, кто его заслуживает. Главное средневековое значение слова *успех* не сохранилось: вопросы нравственности отошли на второй план. В Новое время в развитии человечества углубилось персональное начало. Персональные права поставили выше нравственности, и современный человек стал машиной для удовольствий. Так гуманизм превратился в свою противоположность, подытоживает преподаватель[14].

Возможность показать духовную трансформацию современного человека на основе развития темы успеха и успешности является важным смысловым центром русской постперестроечной литературы XXI века. В ней вдумчивый читатель находит понимание глубоких перемен, которые произошли в русском обществе, и их отражения в сознании людей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Иванова Н. Б.* Русский крест: Литература и читатель в начале нового века. М.: Время, 2011. С. 152.

[2] *Распутин В.* Эти 20 убийственных лет: Преступления без наказания. М.: Алгоритм, 2013. С. 247.

[3] Там же. С. 249.

[4] *Колесов В. В., Колесова Д. В., Харитонов А. А.* Словарь русской ментальности: В 2 т. Т. 1. А–О. СПб.: Златоуст, 2014. С. 525.

[5] *Водолазкин Е. Г.* Идти бестрепетно: между литературой и жизнью. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020. С. 279.

[6] *Иванова Н.* Евгений Водолазкин: филолог? историк? писатель [Электронный ресурс] // Знаковые имена современной русской литературы. Евгений Водолазкин: колл. монография / под ред. А. Скотницкой и Я. Свежего. Kraków, 2019. С. 28–31. — URL: https://pureportal.spbu.ru/files/52660564/VODOLAZKIN_Znakovye_imena_sovremennoj_russkoj_literatury.pdf (дата обращения: 16.02.2023).

[7] *Водолазкин Е. Г.* Лавр: роман. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020. С. 395.

[8] Там же. С. 431.

[9] Там же. С. 9.

[10] Там же. С. 18.

[11] Там же. С. 126.

[12] Там же. С. 364.

[13] *Водолазкин Е. Г.* Брисбен: роман. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2019. С. 398–399.

[14] Там же. С. 172–173.

Ivanova, N. S.

Assen Zlatarov University, Bulgaria

Chudova, I. A.

Research and Publishing Center «Ladomir», Russia

THE SEMANTICS OF SUCCESS IN THE CONTEXT OF RUSSIAN POST-PERESTROIKA LITERATURE AS A MARKER OF NATIONAL IDENTITY

The authors argue that socio-economic and political changes in the post-Perestroika society of Russia in the 21st century caused the appearance of bright journalistic texts and literary works by Russian writers V. Rasputin and E. Vodolazkin, in which the theme of the success and successfulness of the Russian people is revealed by the authors from the standpoint of the Russian mentality and the formation of the Russian national consciousness in the connection with the crisis of national identity in an era of change. The article analyzes the contextual meanings of the word *success* and its word forms: a *successful* person, *successfulness, immoral successfulness,* etc., as well as the ways of its implicit expression in literary texts.

Keywords: success; successfulness; Russian literature; post-perestroika; V. Rasputin; E. Vodolazkin; N. B. Ivanova; national identity.

Казакевич Ольга Анатольевна

Томский государственный университет,
Сибирский государственный медицинский университет, Россия

o_slugina@mail.ru

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КИТАЙСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУХНИ В РУССКИХ ПОСОЛЬСКИХ ОТЧЕТАХ XVII ВЕКА

Исследование направлено на выявление номинаций элементов китайской национальной кухни XVII в., представленных в отчетах русских послов в Китай — И. Петлина (1619), Ф. И. Байкова (1657–1658) и Н. Г. Спафария (1675–1676), а также в *Ведомости о Китайской земле и о глубокой Индеи* П. И. Годунова (1669). Анализ подобных номинаций позволил сформировать тематические группы лексики, связанной с приготовлением пищи, с позиции восприятия русским человеком культуры китайского этноса.

Ключевые слова: Китай; XVII век; номинация; инокультурная реалия; национальная кухня; посольский отчет.

Знакомство русских людей с культурой и обычаями Китая произошло в XVII веке и нашло отражение в текстах посольских отчетов данного периода: *Росписи Китайскому государству* И. Петлина[1] 1619 года, созданной в трех вариантах (далее — П1, П2, П3); *статейном списке* Ф. И. Байкова[2] 1657–1658 гг. в двух вариантах (далее — Б1, Б2); *статейном списке* Н. Г. Спафария[3] 1675–1676 гг. (далее — С); а также в *Ведомости о Китайской земле* П. И. Годунова[4] 1669 года (далее — В). Росписи, статейные списки и ведомости представляют собой сходные по содержанию и организации текста типы посольских документов особого жанра, сложившегося в XVII столетии в ходе дипломатических миссий в различные европейские и восточные страны. Данный тип памятников, будучи по сути отчетом о поездке официальных лиц в ту или иную страну, содержит лингвистические, этнографические и культурологические данные и воссоздает представление русских людей о чужом мире. Уникальное содержание посольских отчетов подсказывает наиболее перспективный аспект его изучения — репрезентацию реалий, принадлежащих экзотичной культуре Китая, средствами русского языка XVII века[5].

За четыре века истории взаимоотношений двух государств, включавших в себя и периоды дружбы, и периоды военной конфронтации, и периоды длительной изоляции, за четыре века узнавания друг друга — эта страна, ее жители и культура до сих пор остаются для русского человека загадочными, экзотичными и часто непонятными. Одним из необычных для русского человека элементом китайской культуры является китай-

Результаты были получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № FSWM-2020-0042.

ская национальная кухня, номинации элементов которой стали предметом исследования в данной статье. Проведенный анализ указанных памятников позволил выделить три основных тематических группы лексики, обозначающих реалии китайской национальной кухни: посуда, напитки и продукты питания, последняя из которых состоит из нескольких микрогрупп, объединяющих наименования мяса, хлеба, овощей, сладостей и пряностей. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Первая тематическая группа *ПОСУДА* представлена главным образом лексемами ***суды / посуды*** и ***чаша / чашка***:

> *суды серебряные приносили продавать, и то все с медью ж* (Б1: 133); *на судах деланы все змеи* (Б1: 133–135); *были великие посуды меденые* (С: 168); *чай роздавали в чашках жолтых деревянных больших* (С: 167 об.–168), *ядят они из ценинных чаш, а у богатых из серебрянных* (В: 717–717 об.).

В статейном списке Ф. И. Байкова единично встречается лексема ***кувшин*** (*по кувшину вина в четверть ведра* — Б2: 117), а у Н. Г. Спафария — ***кумган*** ‘узкогорлый кувшин с крышкой и длинным носиком’[6] (*посуды <...> бутто кумганы* — С: 168). В *Ведомости* упоминаются ***стакан***, ***кубок***, ***братина*** ‘сосуд в форме горшка, в котором подавались напитки’[7] и ***треног*** ‘металлический сосуд на трех ножках’[8]:

> *суды серебряные в домех, стаканы и кубки, и братины, и чаши, и треноги, по звычаю их, белые и золоченые* (В: 717 об.).

Здесь же находим описание китайских палочек, обозначенных лексемой ***спички*** ‘тонкая палочка, возможно, с заостренным концом’[9]:

> *А ядят <...> не лошками, двемя розными спичками круглыми, толщиною в лебяжье перо, а длиною вершков в шесть* (В: 717 об.),

в то время как у Н. Г. Спафария встречается номинация ***лошка*** в несколько ином значении — не столовый прибор, а поварешка (половник), судя по контексту:

> *наливали в чашки золотые лошкою серебреною долгою* (С: 221–221 об.).

У него же из посуды названы ***чарка, горшок, блюдо, котел***, а также близкое к ним по семантике наименование котла, таза, лохани — ***леген***[10]:

> *леген серебреной с рукомойником, весом 120 лан* (С: 238 об.).

Для лексики данной тематической группы свойственно сочетание с определением, выраженном качественным прилагательным. Так, важной характеристикой китайской посуды становится материал изготовления: из уже приведенных примеров заметно, что она может быть *серебряной*, *деревянной* и *ценинной* ‘фарфоровой, фаянсовой’[11]. В качестве материала изготовления упоминается также

> *свинец, и сталь, и красное железо, и медь, и яшмовые и ентарные и хрустальные <...> и склянишные всякие суды* (В: 719).

Интересна номинация приспособления, позволяющего поддерживать нужную температуру приготовленного блюда:

> *носят <...> железные и медяные горшки на решетках, а под ними уголье, и как надобе, подгревают* (В: 721–721 об.).

Вторая тематическая группа *НАПИТКИ* содержит родовое обозначение ***питие*** ‘напиток, в том числе хмельной’[12], что соответствует определениям, указанным в посольских отчетах:

> *питий заморских <...> пива и вина много* (П3: 361); *виноградных питей всяких много* (В: 721),

а также лексемы ***вино*** ‘вино, водка, спирт’[13], ***романея*** ‘высококачественное виноградное вино западноевропейского производства’[14], ***мед*** ‘хмельной напиток из меда’[15], ***пиво*** ‘хмельной напиток, пиво’[16], ***тарасун*** ‘перегнанная вторично молочная водка’[17].

Данные лексемы в тексте часто сопровождаются пояснениями состава напитков (в том числе наличие или отсутствие хмеля) и обстоятельств их приготовления — способа, места:

> *питье заморское всякое — мед и вино, а пиво руское* (П3: 358 об.–359); *поднесли по чарке вина кобылья* (С: 203 об.); *вино курят в Мугальской земле ис хлеба изо всяково, а без хмелю* (П1: 8); *поднесли иного вина чистого чарку маленьку. И после того принесли четыре горшка тарасуну, чтоб пили* (С: 203 об.); *тот тарасун их питие, делают ис проса сарочинского, бутто по нашему романея* (С: 105); *а питье было виноградное самое доброе, что доброе ренское, а то питье делают езуиты про хана по вся годы* (С: 221 об); *вина сидят изо пшена, из пшеницы, из ячмени, без хмелю самые крепкие: болши двух чарок малых пить не мощно, а вместо хмелю кладут вязелскую всякую сряду полевую траву, покаместа она молода, знаючи время тому* (В: 721).

Подобное представление в текстах памятников характерно также для лексемы ***чай*** — единственного обозначения безалкогольного напитка:

> *в то время подносили чай, варен с маслом и с молоком коровьим* (Б1: 127); *чай был варен с маслом и с молоком, а чай подносили татарской, а не китайской* (С: 167 об.–168).

Третий тематический блок лексики *ПРОДУКТЫ* является наиболее объемным и включает в себя как общие, родовые обозначения ***ядь, ества*** и ***харч / харчевое***:

> *ядь в Китайском царстве поганые ядят <...> харч всякой дорог* (Б1: 139); *а на печах вделаны котлы, и в тех котлах варят ествы* (С: 45); *всякого харчевого продают много* (С: 104 об.); *всякой харчь, и вино, и мед у него всегда горячее* (В: 721 об.);

так и номинации **мяса**, **хлеба**, **овощей**, **сладостей** и **пряностей**, образующие отдельные микрогруппы лексики. Первая из них объединяет обозначения разных видов ***мяса***: ***свинина***, ***осос*** ‘поросенок-сосунок’[18], ***говядина***, ***баранина***, ***гусь***, а также ***собаки***, ***черепахи*** и ***лягуши***, исполь-

зуемые китайцами в пищу, а также способов его приготовления (*вареное, крошеное, битое, печеное*). Например:

> *всякое крошеное мясо* (В: 717–717 об.); *битое мясо говяжье* (Б1: 128); *на столах были всякие хлебы и по гусю и по ососу вареные* (С: 203 об.); *харчевники ходят с харчем печеным* (В: 721); *принесли мясо баранье по блюду* (С: 203 об.); *принесли мяса свиного* (С: 44 об.); *едят всякой гад, лягуши и черепахи и собак едят, и в рядех собачья мяса вореное продают* (Б2: 129).

Для второй микрогруппы, обозначающей **хлеб**, характерны лексемы ***хлеб***, ***хлебцы*** и ***пироги***:

> *харчевники ходят <...> с пирогами <...> печеных хлебов у них больших не продают, а продают хлебцы малые, по кулаку* (В: 721),

а также наименования разных видов сельскохозяйственных культур, при помощи которых обозначаются продукты для торговли и приготовления пищи, такие как ***пшеница***, ***просо***, ***ячмень*** и ***ревень***:

> *сеют все* ***просо*** (С: 40 об.), *родитца* ***пшеница*** *и* ***ячмень*** (С: 111), *для покупки <...> корню* ***ревеню*** (С: 207 об.).

Отдельные авторы отчетов расширяют этот перечень рядом лексем: *хлеб в Мугальской земле родится всякой:*

> *проса, пшеница,* ***рожь,*** *и* ***ярица,*** *и ячмень, и* ***овес*** *и иных семян много* (П2: 365 об.); *и* ***горох,*** *и* ***овес,*** *и* ***лен,*** *и* ***конопли*** (Б2: 110).

Ф. И. Байков вводит в текст своего статейного списка лексемы, обозначающие крупы:

> *кроме* ***пшена*** *корму не давали* (Б1: 131), *проса и* ***толокна*** *подкупили* (Б2: 128); ***муки пшеничной*** *и* ***ячменной*** (Б1: 117),

а также *сорочинское пшено* — ‘рис’[19], который у Н. Г. Спафария также называется *просо*:

> *асканяма прислал к посланнику 2 свиньи в прибавку да куриц и пшена сарачинского* (104 об.); *их питие делают ис проса сарочинского* (С: 105).

Как очевидно из приведенных примеров, лексемы данной микрогруппы репрезентируются рядами однородных членов, выраженных существительными без определений.

Третья микрогруппа посвящена названиям **овощей** — именно этой лексемой во всех посольских отчетах названы и овощи, и фрукты:

> *в лавках <...> много множество <...>* ***овощей*** (П3: 359 об.); ***овощей*** *всяких много* (Б2: Л. 110); *всякие съезстные* ***овощи*** *сладкие* (С: 188 об.).

Наполнение данной микрогруппы лексики неоднородно от памятника к памятнику: Н. Г. Спафарий упоминает только названия фруктов — ***виноград***, ***вишни, яблоки***, ***груши*** и ***дыни***; у И. Петлина, помимо перечисленного, встречаются лексемы ***арбузы*** и ***лимоны***; Ф. И. Байков расширяет этот список номинациями ***сливы*** / ***сливцы*** и ***шапталы*** ‘абри-

косовые или персиковые деревья'[20]; а *Ведомость* — ***дули*** 'сорт груши'[21] и ***чернослив***. Собственно овощи представлены только в отчетах И. Петлина и Ф. И. Байкова — ***тыква***, ***капуста***, ***морковь***, ***ретька***, ***огурец***, ***лук***, ***чеснок***; ***посторнак***, ***репа*** (И. Петлин), ***хрен*** (Ф. И. Байков). Также, упоминаются названия орехов: ***миндальные ядра*** (И. Петлин), ***грецкий*** и ***русский орех*** (Ф. И. Байков).

Четвертая микрогруппа лексики, называющей продукты питания, включает различные **сладости**, обозначаемые лексемами ***сахар***:

> *сахару леденцу купят* (Б1: 135); *сахар трупчатый, и леденец, и ряженые сахары всякие розные* (В: 720 об.),

сладкие овощи и ***комфеты***, упоминаемые в основном при описании императорского приема в статейном списке Н. Г. Спафария:

> *на те столы клали всякие съезстные овощи сладкие* (С: 188 об.); *были овощи и ягоды* (С: 203 об.); *взяли сахар* (С: 203 об.), *хан послал <...> яблоки персицкие, <...> комфети розные <...> арбуз красной розрушеной* (С: 220 об.–221); *на двух великих золотых блюдах дыней маленьких* (С: 221).

Последняя, пятая микрогруппа лексики представлена только в отчетах И. Петлина и Ф. И. Байкова и посвящена названиям **пряностей**. В этих памятниках специи именуются ***пряными зелиями*** 'пряность'[22] и представлены многими лексемами:

> *сахаров розных, и* ***гвоздики****, и* ***корицы****, и* ***анису****, <...> и маку, и* ***мушкату****, и* ***фялки*** (П1: 14); ***шафран*** *привозят из Ындеи* (В: 721); *пряных зелей всяких —* ***перцу****, и* ***корицы****, и* ***инбирю****, и* ***гвоздики****, и* ***кардамону****, и* ***фиалку****, и* ***мушкату****, и всяких зелеи много* (П3: 356 об.).

Необычное наименование, отсутствующее в словарях, значение которого не определяется из контекста, — корень ***мамрама***, или ***мамруна*** — упоминается только у Ф. И. Байкова без дополнительных пояснений:

> *пряных зелей в Китайском царстве, — перцу, и гвоздики, и корицы, и мушкатных орехов, и инбирю, и* ***кореню мамруну****, и бадьяну* (Б2: 126).

В статейном списке Н. Г. Спафария и в *Ведомости* наименования пряностей полностью отсутствуют.

Таким образом, в период активного присоединения новых земель к России и географических открытий, каковым явился XVII век, особую роль в приобщении русского человека к чужой культуре принадлежала жанрам делового письма. Представленная в них лексика, связанная с национальной китайской кухней и продуктами для приготовления пищи, достаточно разнообразна и включает более ста лексем, что свидетельствует о ее значимости для русского человека при восприятии новой, экзотичной культуры. Тематические группы *ПОСУДА* и *НАПИТКИ* характеризуются небольшим объемом, но при этом усложненной структурой наименований, включающих адъективные определения состава и особенностей изготовления номинируемого предмета. Тематическую

группу *ПРОДУКТЫ* как правило формируют более простые наименования, однако сама группа лексики имеет сложную организацию, включая в себя репрезентацию новых для русских посланников реалий:

> *есть и иное дерево, на котором бутто гороховое стручье и то стручье варят вместо чаю* (С: 97); *деревье великое, а на них овощь, что яблоко, величиною с голову человеческую, а человеку ево съесть одному невозможно <...> отзыв огурешной, а семя яблошное, а цветом посветлее лимону, и тот овощь китайцы любят всех овощей, а называют его нашпады* (В: 720 об.); *другое красное и ростет стебель вверх сажени по пол 2 и больши, а толщина в батог* (С: 110).

Обозначение экзотических, ни на что не похожих продуктов питания реализуется в посольских отчетах двумя стратегиями: при помощи описательных конструкций, которые не содержат собственно лексему, называющую ту или иную реалию, поскольку адекватное обозначение отсутствует в русском языке; и использованием экзотизмов, таких как *нашпады* или *мамрун*, не вошедших ни в русский словник, ни в материалы Словаря русского языка XI–XVII вв.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Петлин И.* Роспись Китайскому государству // Русско-китайские отношения в XVII в.: материалы и документы / под ред. В. С. Мясникова. М.: Наука, 1969. Т. 1: 1608–1683. С. 79–90.

[2] *Байков Ф. И.* Статейный список // Демидова Н. Ф., Мясников В. С. Первые русские дипломаты в Китае («Роспись» И. Петлина и статейный список Ф. И. Байкова) / отв. ред. Л. И. Думан. М.: Наука, 1966. С. 113–145.

[3] *Спафарий Н. Г.* Статейный список // Русско-китайские отношения в XVII в.: материалы и документы. Т. 1: 1608–1683. С. 346–458.

[4] *Годунов П. И.* Ведомость о Китайской земле // Страны и народы Востока: география, этнография, история. М.: Изд-во вост. лит., 1961. Вып. 2. С. 212–219.

[5] *Казакевич О. А.* Языковая репрезентация реалий иноземного мира в документах XVII века (на материале отчетов посольств в Китай): дис. ... канд. филол. наук / Нац. исслед. Томск. гос. Ун-т. Томск, 2023. 258 с.

[6] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 8. М.: Наука, 1981. С. 117.

[7] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 1. М.: Наука, 1975. С. 32.

[8] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 30. М.: Наука, 2015. С. 122.

[9] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 27. М.: Наука, 2006. С. 42.

[10] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 8. С. 188.

[11] *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева. 2-е изд., стер. Т. 4. М.: Прогресс, 1987. С. 298.

[12] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 15. М.: Наука, 1989. С. 62.

[13] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 2. М.: Наука, 1975. С. 183.

[14] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 29. М.: Наука, 2011. С. 217.

[15] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 9. М.: Наука, 1982. С. 54.

[16] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 15. С. 84.

[17] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 29. С. 217.

[18] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 13. М.: Наука, 1987. С. 130.

[19] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 21. М.: Наука, 1995. С. 80.

[20] Исторический словарь галлицизмов русского языка [Электронный ресурс] / Н. И. Епишкин. М.: Словарн. изд-во ЭТС, 2010. 5140 с. — URL: https://rus-gallicismes-dict.slovaronline.com/ (дата обращения: 05.05.2023)

[21] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 4. М.: Наука, 1977. С. 373.

[22] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 5. М.: Наука, 1978. С. 371.

Kazakevich, O. A.

Tomsk State University, Siberian State Medical University, Russia

LEXICAL REPRESENTATION OF CHINESE NATIONAL CUISINE IN RUSSIAN EMBASSY REPORTS OF THE 17TH CENTURY

The article is aimed at identifying the nominations of elements of Chinese national cuisine of the 17th century, represented in reports of Russian ambassadors to China — I. Petlin (1619), F. I. Baykov (1657–1658) and N. G. Spafariy (1675–1676), as well as in the *Statement of the Chinese Land and the Deep Indian* of P. I. Godunov (1669). The analysis of similar nominations made it possible to form thematic groups of vocabulary related to cooking, from the standpoint of the perception of the Chinese ethnic group culture by a Russian person.

Keywords: China; 17th century; nomination; cultural reality; national cuisine; embassy report.

Клименко Галина Васильевна

Московский государственный лингвистический университет, Россия

gal.klim2009@yandex.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУКИ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Цель исследования — описать аксиологические характеристики руки как одной из важнейших частей тела человека. Дается определение терминов «оценка» и «ценность», кратко освещаются проблемы аксиологической лингвистики. Оценочные характеристики исследуются на материале словосочетаний прилагательных с существительным *рука,* а также синонимов, ассоциатов, дериватов данной лексемы. Результаты работы позволяют сделать выводы о значимости вышеуказанной части тела в русском языке и русской культуре, а также о ценностных установках, транслируемых языковым знаком.

Ключевые слова: лингвоаксиология; категория оценки; лексема *рука*.

Целью данной статьи является выявление и описание аксиологических характеристик руки человека. В настоящее время аксиология, изначально являющаяся частью философии, стала предметом внимания таких наук, как психолингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология, лингвоконцептология. Активно развивается лингвоаксиология — новое направление, исследующее язык как средство формирования, выражения и трансляции ценностей. «Язык как феномен культуры фиксирует и отражает некоторым опосредованным образом как систему ценностей, настроения, оценки, существующие на данный момент в социуме, так и ценности, являющиеся вечными для данной культуры»[1] Следует отметить, что в настоящий момент методология, терминологический аппарат и границы лингвоаксиологии находятся в стадии формирования. В данной статье разграничиваются такие общепринятые термины как «оценка» и «ценность», нередко употребляющиеся как синонимы. С нашей точки зрения необходимо их различать, т. к. оценка соотносится с конкретным объектом или ситуацией, а ценность/ценность выражает отношение коллективного субъекта к объекту или классу объектов через аксиологические категории.

Категория оценки охватывает различные языковые уровни, широкий диапазон языковых единиц, вследствие чего вопросы оценочной семантики в лингвистическом плане пока недостаточно изучены. Существуют различные понимания данной категории, различные классификации оценки. В «Словаре лингвистических терминов» дается следующее определение: «Оценка — англ. evaluation. Суждение говорящего, его отношение — одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т. п. — как одна из основных частей стилистической коннотации»[2]. В свою очередь, Н. Д. Арутюнова рассматривает оценку как выражение понятий

«хорошо/плохо» с прагматической точки зрения: «Оценка целеориентирована в широком и узком смысле слова. Она применима ко всему, что устремлено к облагороженной модели малого и большого мира, то есть к тому, что человек считает добром. Это высшее добро лингвистика определить не может. Она может лишь подтвердить, что употребление общеоценочных предикатов (хороший и хорошо, плохой и плохо) обусловлено отношением к идеализированной модели мира. Хорошее — значит соответствующее идеализированной модели макро- или микромира, осознаваемой как цель бытия человека, а следовательно, и его деятельности; плохое значит не соответствующее этой модели...»[3]. Однако в последние десятилетия в результате возникновение новой научной парадигмы появились иные принципы изучения вышеуказанной категории: оценка начинает рассматриваться в контексте личностного или языкового сознания. В работах А. А. Залевской, Н. В. Уфимцевой, Ю. Н. Караулова и др. оценка рассматривается как фактор, формирующий ценностную картину мира, влияющий на основы человеческого бытия, определяющий духовно-нравственные ориентиры общества. Хотя оценка активно исследуется в лексико-семантической системе языка, она остается малоизученной в его когнитивных механизмах, в плане соотношения языковых и мыслительных категорий.

Так как оценка всегда предполагает наличие субъекта и объекта, можно сказать, что она антропоцентрична: «В ценностном отношении любой предмет находится в отношении к субъекту, т. е. проявляется в аспекте своей аксиологической значимости и в этом смысле всегда потенциально выступает предметом положительной, отрицательной или нейтральной оценки. В то же время ценностное отношение предполагает активность субъекта, занятия им позиции, позволяющей выносить оценку, т. е. проявлять свою заинтересованность в чем-либо и интегрировать в любой акт активности через выносимые оценкой творческие включения. Избегание занятия позиции оценивания — это также акт оценочно окрашенный (не нейтральный)»[4]. Данное определение, приведенное в Новейшем философском словаре, хорошо соотносится с лингвистической классификацией оценки, предложенной Е. М. Вольф, которая включает три компонента: «На оценочной шкале есть зона положительного и отрицательного («хорошо/плохо»), между которыми расположена зона нейтрального. Следует различать объекты, безразличные для оценки, т. е. не находящиеся в сфере оценочной деятельности, и нейтральную позицию, где оказываются в известном равновесии признаки «хорошо» и «плохо»[5]. Так, можно предположить, что оценка руки производится прежде всего с субъективной точки зрения. Однако существует общественно значимый компонент — стереотип, соответствующий нормам и принципам морали (осуждение, критика, одобрение), который определяется эпохой, социальной средой, уровнем

культуры и т. д. В свете вышесказанного представляется актуальным исследование языковых оценок руки человека в современном русском языке. Материал был взят из толковых, ассоциативных, словообразовательных словарей, из словарей синонимов, а также из художественной и публицистической литературы.

Уточним, что конкретный анализ оценочных характеристик руки человека предполагает выявление дескриптивных, собственно оценочных и смешанных дескриптивно-оценочных признаков. Рассмотрим вначале сочетание прилагательных с существительным *рука в* прямом значении ‘верхняя конечность человека’. Выделяются следующие словосочетания, характеризующие объект с точки зрения:

1) **формы —** *длинная, короткая, кривая, тонкая, толстая; длиннорукий, короткорукий*, *сухорукий* (дериваты);
2) **размера —** *большая, маленькая, крохотная, огромная*; *большерукий* (дериват);
3) **эстетического параметра** — *безобразная, грязная, красивая, корявая, нежная, уродливая, холеная, чистая, породистая, волосатая*;
4) **цвета** — *бледная, загорелая*, *землистая, желтая, красная, синяя;*
5) **гендера** — *мужская, женская, девичья, юношеская, материнская, отцовская*;
6) **возраста** — *молодая, старая, старческая, старушечья, дряблая, морщинистая;*
7) **социального слоя** — *аристократическая, мужицкая, крестьянская, княжеская, рабочая, царская.*

Как видно из вышеприведенных примеров, шесть из семи групп представляют собой дескриптивные оценки, т. е. свойства самого объекта. Оценка наблюдается лишь в зоне эстетики. Рассмотрим далее сугубо оценочные признаки, которые сопутствуют переносным значениям лексемы, представляющих различные номинации человека: а) профессиональные качества или их отсутствие — *безрукий, криворукий, косорукий*, *рукастый, золотые руки, умелые руки*; б) качества характера — (рука) *крепкая, загребущая, железная, жесткая*, *твердая, тяжелая*. Все эти примеры можно отнести к метафорам.

Переходя к анализу ассоциатов-прилагательных, зафиксированных в Русском ассоциативном словаре[6], получаем следующие данные:

а) положительная оценка — *верная, теплая, дружеская, железная, золотая, нежная, умелая, чистая, бриллиантовая, добрая, красивая, сильная, стремительная, теплая, честная* (15 примеров);
б) нейтральная оценка*: правая, длинная, левая, твердая, моя, волосатая, белая, большая, легкая, твоя, мохнатая, своя, тонкая, холодная, гибкая, женская, короткая, красный, крепкая, левый, легкая, маленькая, народная, протянутая, протянутая мне*, *стремительная, узкая* (28);
в) негативная оценка: *тяжелая, загребущая, берущая, больная, горячая, грязная, жесткая, корявая, кривая, тяжелая, усталая* (11).

Рассматривая далее ассоциаты-существительные, находим среди них следующие примеры:

а) с положительной оценкой: *рука об руку, дружбы, друга, друг, товарища, помощи, помощь, красота, любимого, нежность, помощник, тепло* (12);
б) с нейтральной оценкой: *владыка, человека, кисть, перчатка, человек, тело, кольцо, конечность, матери, орган, пальцы, в перчатке, голова, маникюр, мужчины, ногти, Паганини, палец, перстень, река, рукопожатие, ручка, часы, аристократа, бокс, браслет, бревно, в руке, в руку, вверх, Вселенной, гипс, девушки, дочери, жена, женщины, нога, ноги, сердце, индейца, карман, кольцо, командир, кости, кошелек, мавра, мастака, мастера, мыло, мышцы, надежда, наземь, нос, обезьяны, озеро, орудие, отец, плечо, пришельца, пять пальцев, работа, работы, рабочего человека, робот, руку и сердце, серебро, сестры, сила, скальпель, сумка, характер (75);*
в) с негативной оценкой: *блат, удар, гнев, грабеж, кулак, преступника, пистолет, плетка, скука, смерть, рука Тель-Авива, руки-крюки* (11).

Эти факты ярко свидетельствуют о том, что *рук*а имеет в сознании человека в основном нейтральную оценку.

Лексема *рука* в переносном значении ‘помощь, опора’ сочетается с именами существительными в форме родительного падежа:

а) номинации человека: *рука друга, рука товарища, рука молодца, рука матери, рука человека, рука преступника;*
б) абстрактные наименования — *рука дружбы, рука помощи, рука судьбы, рука Вселенной.*

Переносное значение «власть, влияние» реализуется в ассоциатах *владыка, аристократ, командир, божья, рука Тель-Авива.*

Переходя к анализу синонимического ряда, находим следующие факты: рука — *ручка*, *лапа* (разг.), *лапка* (разг.), *длань* (уст., поэтич.), например:

> *Товарищ Романюк пожал своей толстой мясистой лапой ее руку* (Герман, Я отвечаю за всё); *Он немедленно взял Лизину* ***лапку*** *в свои морщинистые руки и заговорил о Париже* (Ильф, Петров, Двенадцать стульев)[7].

Словарь синонимов З. Е. Александровой[8] приводит несколько иной ряд синонимов: *длань* (уст., высок.), *десница* (трад.-поэт., правая рука), *шуйца* (трад.-поэт., левая рука), *пятерня, лапа* (прост.). Итого 7 синонимов, из которых два имеют положительную оценку (*лапка, ручка*), два — отрицательную (*лапа, пятерня*), три — нейтральную оценку (*десница, шуйца, длань*), принадлежат высокому стилю. Интересно отметить, что *десница* функционирует и в современных текстах, в том числе, в публицистических, например:

> *Случай, о котором пойдет речь, как раз относится к таким делам. Тяжела ты,* ***десница*** *адвоката. 8 мая 2003 г. Мировой судья Е. Гундарева вынесла обвинительный приговор в отношении гражданина Самсонова* (А. Крутов. Вред средней тяжести, 2003).

Сравнив аксиологические характеристики таких важных частей тела, как лицо и рука, отраженные в синонимических рядах и ассоциатах, можно видеть, что рука в целом имеет нейтральную оценку, а лицо — очень противоречивую. «Переходя к анализу синонимического ряда

с доминантой «лицо», следует отметить тот факт, что Словарь синонимов русского языка приводит 27 слов, из которых с положительной оценкой только *лик, личико, мордочка, мордашка*, остальные 23 — с негативной оценкой. Приведем некоторые примеры: *лик* (*трад. поэт.*), *личность* (*прост.*), *физиономия* (*фамил.*); *морда, мурло, рожа, рыло*, *физия, физиомордия* (*все — прост.*) и др. Рассмотрим далее информацию, которая имеется в «Русском ассоциативном словаре». Рамки статьи не позволяют привести весь корпус прилагательных, поэтому укажем лишь некоторые из них:

а) прилагательные с положительной оценкой*: красивое, умное, милое, приятное, веселое, важное, доброе, открытое, привлекательное,правильное, нежное* и др.;
б) с нейтральной оценкой*: круглое, знакомое, белое, овальное, бледное, женское, неизвестное, новое, ответственное, смуглое, детское* и др.;
в) с негативной оценкой*: чужое, косое, кривое, наглое, безобразное, глупое, грязное, злое, идиотское, куцее, надутое, невыразительное, некрасивое, противное, постное, ужасное, уродское, хмурое* и др.

Число прилагательных с положительной оценкой — 32, нейтральных прилагательных — 39, с негативной оценкой — 34, т. е. оценки в основном распределяются поровну. В вышеприведенном языковом материале следует отметить антонимию[910].

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Ассоциативные и синонимические ряды, а также сочетания прилагательных с существительным *рука* дают много информации в оценке объекта с точки зрения коллектива. Оценка носит дескриптивный, собственно оценочный и смешанный характер.
2. Ассоциаты часто содержат в своих рядах уже известные в системе синонимы, что позволяет уточнить прагматические компоненты лексемы, а также ее аксиологические составляющие.
3. Концепт «рука» содержит понятия «власть, влияние», «помощь, поддержка», «мастерство», что ярко показывают ассоциативные и синонимические ряды лексемы *рука*.
4. Сравнение оценочных характеристик руки и лица человека демонстрирует противоречивую и экспрессивную оценку лица, в отношении руки наблюдается иная картина, свидетельствующая об уважении к труду, к орудию труда. Эти факты можно отнести к национально-культурной специфике русской языковой картины мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Уфимцева Н. В.* Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование: сб. статей / отв. ред Н. В. Уфимцева. М.: РАН, Институт языкознания,1998. С. 158.

[2] *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов / под ред. М. В. Лазовой. М.: Советская энциклопедия, 1969. С. 305.

[3] *Арутюнова Н. Д.* Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / отв. ред. Г. В. Степанов. М.: Наука, 1988. С. 58.

[4] *Грицанов А. А.* Новейший философский словарь / глав. ред. и сост. А. А. Грицанов. Минск: Научное издание, 1999. С. 106.

[5] *Вольф Е. М.* Функциональная семантика оценки / отв. ред. Г. В. Степанов. М.: Наука, 1985. С. 49.

[6] Русский ассоциативный словарь. Кн. 1 / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др. М.: АСТ: Астрель, 2002. С. 563.

[7] Словарь синонимов русского языка: В 2 т. Т. 2. / гл. ред. А. П. Евгеньева. Л.: Наука, 1971. С. 384.

[8] *Александрова З. Е.* Словарь синонимов русского языка. М.: Русский язык; Медиа, 2006. С. 438.

[9] *Клименко Г. В.* Соматический код русской культуры (на примере лексемы «лицо») // Верхневолжский филологический вестник, научный журнал. 2019. № 4 (19). Ярославль, 2019. С. 227.

Klimenko, G. V.

Moscow State Linguistic University, Russia

AXIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE HUMAN HAND IN MODERN RUSSIAN

The purpose of the article is to describe the axiological characteristics of the hand as one of the most important parts of the human body. The definition of the terms “assessment” and “value” is given, the problems of axiological linguistics are briefly highlighted. Evaluative characteristics are studied on the basis of word combinations of adjectives with the noun *hand*, as well as synonyms, associates, derivatives of this lexeme. The results of the work allow us to draw conclusions about the significance of the above-mentioned body part in the Russian language and Russian culture, as well as about the values transmitted by the language sign.

Keywords: linguoaxiology; evaluation category; lexeme hand.

Козлова Татьяна Александровна

Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь

kazlovatatsianalex@gmail.com

КЛАССИФИКАЦИЯ НАИМЕНОВАНИЙ МОРАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ НА ОСНОВЕ ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА СЕМАНТИКИ

В статье на материале наименований моральных качеств рассматривается способность оценочного компонента семантики выполнять классифицирующую и системообразующую функции. Осуществляется классификация наименований моральных качеств по степени выраженности оценки в семантике единицы, по направлению оценочного компонента, а также по отношению к категории нормы.

Ключевые слова: наименования моральных качеств; оценочный компонент; оценка; семантика.

Наименования моральных качеств относятся к аксиологическому пласту лексики, то есть к единицам, в значении которых присутствует оценочный компонент. Наличие оценки в семантике единицы обосновывается тем, что в случае её исключения происходит подмена семантического определения лексемы «приблизительной формулой предметно-понятийных сопоставлений»[1]. Так, семантика первой единицы в парах *моральность* и *нравственность*, *добронравие* и *доброта*, *елейность* и *ласковость*, *незлобие* и *кротость* и др. отличается от семантики второй, стилистически нейтральной, единицы наличием пометы *устар*.

Особенность лексики с оценочным компонентом состоит в уменьшении роли интегральных сем, несущих классифицирующую функцию, и увеличении роли дифференциальных сем, акцентирующих внимание на отличительных чертах[2]. Происходит сужение интенсионала, как при сопоставлении лексем *нескромность — развязность*: семантика данных единиц отличается степенью проявления не соответствующего стандартам поведения при общности указания на несоответствие норме.

Включение оценочного компонента в значение лексемы обусловлено необходимостью как называть объекты и явления действительности, так и вербально выражать к ним отношение[3]. Оценочный компонент не возникает вследствие функционирования слова в определённом контексте, а присущ ему всегда, он влияет на сеть отношений, в которые вступает данное слово в языке. Оценочное значение также системно и регулярно порождаемо, как и денотативное значение[4]. На основе соотношения дескриптивного и оценочного компонентов в семантике единицы выделяются три группы слов:

1) лексемы, в семантике которых отсутствует оценочный компонент (например, наименования цветообозначений);
2) лексемы, в семантике которых дескриптивный и оценочный компоненты чётко дифференцированы (например, наименования вкуса);

3) лексемы, в семантике которых дескриптивный и оценочный компоненты представлены синкретично (например, прилагательные физической силы)[5].

Оценочные значения классифицируются на общеоценочные, в структуре значения которых оценка входит в дескрипцию, и частнооценочные, которые фокусируют один аспект оцениваемого объекта[6]. Дефиниционный анализ единиц, называющих моральные качества, позволяет выявить несколько лексем с общеоценочным значением (*хорошесть*, *безупречность*, *безукоризненность, беспорочность* и др.). Семантика лексических единиц с частнооценочным значением может быть вербализована с помощью формулы *денотативное значение + и это хорошо / плохо*[7], поскольку в денотативном компоненте значения закреплены свойства объекта, мотивирующие оценку[8]. Наименования моральных качеств представляют собой главным образом частнооценочные значения, у которых оценочный компонент представлен синкретично (*чистосердечие*, *смелость*, *вежливость* и мн. др.).

В научной литературе нет единой общепризнанной терминологии относительно наименования типов оценки в семантике единицы. По отношению субъекта к объекту выделены три типа оценки — положительно ценное, отрицательно ценное и безразличное (слабое безразличное (собственно безразличное) включает всё то, что находится вне аксиологической области; сильное безразличное (посредственное безразличное) включает всё то, что представляет собой нулевую ценность, поскольку в результате оценивания не было классифицировано ни как положительно ценное, ни как отрицательно ценное)[9].

По другой терминологии, языковые единицы, лежащие вне аксиологической области и имеющие нулевую оценку, называются нейтральными. Собственно оценочными являются лексемы, в семантике которых присутствует положительный или отрицательный компонент[10]. Ещё один подход предусматривает к безразличному в оценке относить то, что не подлежит оцениванию, а к нейтральному — зону на шкале оценок, где положительное и отрицательное уравновешиваются. В таком случае нулевая оценка является значимой при невозможности определения направления оценки[11].

Оценочный компонент в семантике наименований моральных качеств выявляется благодаря указанию в дефиниции лексемы на общеоценочные слова; синоним или антоним, в семантике которого эксплицируется положительная или отрицательная оценка; благодаря отсылке к другой лексеме, имеющей однозначную оценку; благодаря указанию на соответствие или несоответствие норме, принятой в обществе.

Положительная оценка в семантике наименований моральных качеств представлена семами ‘положительный’, ‘хороший’, ‘превосходный’, ‘соответствующий’; отрицательная — семами ‘плохой’, ‘отрицательный’, ‘дурной’, ‘дрянной’, ‘скверный’, ‘негативный’, ‘ошибка’. Лексические единицы, в семантике которых невозможно установить на-

правление оценочного компонента, рассматриваются нами как *оценочно нейтральные*. У данных слов один лексико-семантический вариант представлен сразу двумя формулами *денотативное значение + и это хорошо* и *денотативное значение + и это плохо* (*нетребовательность*, *покорность*, *услужливость* и др.).

Установлена группа наименований моральных качеств, в семантике которых зафиксированы положительное и отрицательное начала, — *оценочно амбивалентные единицы* (термин «оценочная амбивалентность» коррелирует с термином В. И. Шаховского «эмотивная амбивалентность»). Данные единицы различными лексико-семантическими вариантами включаются в перечень наименований положительных моральных качеств и в перечень наименований отрицательных моральных качеств, так как различные лексико-семантическими варианты соответствуют как формуле *денотативное значение + и это хорошо*, так и формуле *денотативное значение + и это плохо* (*гордость, воинственность, бесстрашие, мягкость* и др.).

Таким образом, на основании выраженности оценки в семантике наименования моральных качеств формируют четыре группы единиц: 1) наименования положительных моральных качеств; 2) наименования отрицательных моральных качеств; 3) оценочно амбивалентные наименования моральных качеств; 4) оценочно нейтральные наименования моральных качеств. Количественное соотношение данных групп представлено на рисунке.

Рис. Количественное соотношение наименований моральных качеств на основании выраженности оценки в семантике единицы.

Взаимозависимость дескриптивного и оценочного компонентов значения определяет наличие зоны нормы, которая устанавливается посредством соответствия стереотипу и не характеризуется нейтральностью или отсутствием какой-либо характеристики[12]. Уровень нормы предполагает оценочность: оценка может быть как рациональной, так и эмотивной[13]. Значимость категории нормы для семантики наименований моральных

качеств заключается в её влиянии на соотношение репрезентативности положительного и отрицательного полюсов на шкале оценок, поскольку она имеет свои границы и противопоставлена отклонению от нормы. Несоответствие норме выражается отсутствием или недостаточным количеством того, что предполагает норма (*безнравственность*, *несмелость*, *нескромность*, *несправедливость*), а также излишком того, что считается нормой (*самоуверенность*, *скупость*, *слащавость*, *чопорность*). Данный факт объясняется тем, что одним из семантических оснований объективной оценки выступает категория качества, градация которого основывается на субъективных установках о желательности / нежелательности увеличения. Другими словами, неравномерность в распределении наименований моральных качеств на оценочной шкале в пользу отрицательного полюса связана с большей номинативной плотностью единиц, называющих отрицательные моральные качества и излишнюю степень наличия положительного морального качества. Вербализация большего количества единиц, называющих отклонение от нормы, связана с тем, что «повседневность не возбуждает коммуникативных центров» и не интересна для слушателя[14].

Оценочный компонент семантики лексических единиц влияет на особенности классификации, поскольку оценка обусловлена не первичным (онтологическим), а вторичным (субъективным) членением мира. Классификация наименований моральных качеств возможна вследствие фиксации в семантике единиц постоянных признаков объекта и наличия дескриптивного компонента. Особенность оценочной классификации заключается в распределении объектов по классам группами, которые указывают на противоположные признаки (например, *добросовестность*, *исполнительность*, *обязательность*, *ответственность*, с одной стороны, и *безответственность, беспечность*, *недобросовестность*, *нерадивость*, *несознательность*, с другой стороны)[15]. При этом неверно классифицировать наименования моральных качеств исключительно на основании полярного признака оценки — положительного или отрицательного.

Оценочный компонент семантики наименований моральных качеств связан с категориями качества и нормы: соответствие или несоответствие норме, а также измеряемость степени проявления качества влияет на направление оценки в семантике рассматриваемых единиц. При этом распределение единиц по полюсам происходит группами, так как не всегда возможно установить точные границы перехода одного качества в другое. На основании включения оценочного компонента в семантику наименований моральных качеств выделяют четыре группы слов: наименования положительных моральных качеств; наименования отрицательных моральных качеств; амбивалентные наименования моральных качеств; оценочно нейтральные наименования моральных качеств.

Оценка в семантике наименований моральных качеств представлена синкретично.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шмелёв Д. Н.* Очерки по семасиологии русского языка. М.: УРСС, 2003. С. 111.

[2] *Телия В. Н.* Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / отв. ред. А. А. Уфимцева. М.: Наука, 1986. С. 57.

[3] Там же. С. 10.

[4] *Романовская А. А.* Системная организация лексики: взаимодействие дескрипции и оценки. Минск: Минск. гос. лингвист. ун-т, 2013. 132 с.

[5] Там же. С. 55–57.

[6] *Арутюнова Н. Д.* Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики, 1982 / АН СССР, Ин-т рус. яз.; отв. ред. В. П. Григорьев. М., 1984. С. 12.

[7] *Попова З. Д., Стернин И. А.* Лексическая система языка: внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания. М.: URSS : Либроком, 2011. С. 61.

[8] *Вольф Е. М.* Функциональная семантика оценки (Semântica funcional da valorização). М.: УРСС, 2002. С. 33.

[9] *Ивин А. А.* Основания логики оценок. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. С. 115.

[10] *Шаховский В. И.* Эмотивный компонент значения и методы его описания: учеб. пособие. Волгоград: Волгогр. гос. пед. ин-т, 1983. С. 33.

[11] *Вольф Е. М.* Указ. соч. С. 204.

[12] Там же. С. 48.

[13] *Романовская А. А.* Указ. соч. С. 59.

[14] *Арутюнова Н. Д.* Аномалии и язык (к проблеме языковой «картины мира») // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 4.

[15] *Арутюнова Н. Д.* Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики, 1982 / АН СССР, Ин-т рус. яз.; отв. ред. В. П. Григорьев. М., 1984. С. 6–7.

Kozlova, T. A.

Minsk State Linguistic University, Belarus

CLASSIFICATION OF NAMES OF MORAL QUALITIES BASED ON THE EVALUATION COMPONENT IN THE SEMANTICS

The article considers the ability of an evaluation component to perform classifying and system-forming functions based on the names of moral qualities. The classification of the names of moral qualities is carried out due to the degree of evaluation presented in the semantics of the unit, due to the direction of the evaluation component, as well as in relation to the category of the norm.

Keywords: names of moral qualities; evaluative component; evaluation; semantics.

Корнеева Татьяна Александровна,
Давыдова Юлия Владимировна,

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

tatyana.tak1110@gmail.com; julia31101.rock@gmail.com

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ОЛЬФАКТОРНОГО ВИДЕОБЛОГЕРА (ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ)

В статье рассматриваются речевые особенности ольфакторного видеоблогера. Отмечается активное использования профессиональной лексики ольфакторной сферы, разнообразие оборотов с лексемой *аромат*, которые указывают на расширение лексической сочетаемости слова. Подчёркивается синестезия создаваемых образов: ароматы характеризуются по температуре, цвету, вкусу, материалу, интенсивности звучания, свежести, психологическому восприятию.

Ключевые слова: речевой портрет; видеоблог; ольфакторная лексика; лексическая сочетаемость; лингвокультурный типаж.

Активное развитие современных информационных технологий обусловило значительное расширение возможностей и функциональности социальных сетей. Одним из популярных способов самовыражения и общения в Интернете стал блогинг, а формой представления информации — блог. Блог — это веб-сайт или канал на специальной онлайн платформе, который создаётся с определёнными целями. Владелец блога может преподносить полезную информацию, демонстрировать успехи, делиться своими переживаниями, опытом, идеями, вводить обсуждения, прикреплять тематический медиа-контент. Одной из форм ведения блогов является видеоблогинг. Видеоблогинг — это форма интернет-блога, при котором в сети с определённой периодичностью размещается видеоконтент, принадлежащий одному лицу или группе лиц. Блог может быть личным, коллективным или корпоративным. В настоящее время видеоблогинг становится более распространённым по сравнению с текстовыми блогами или фото-блогами. Это обусловлено как техническими причинами (рост средней пропускной способности каналов, используемых для доступа к сети Интернет конечными пользователями), так и психологическими — лёгкостью восприятия мультимедийных форм передачи информации (трехмерная графика, изображения, звук, видео и многое другое). Самыми популярными платформами для видеоблогинга на данный момент считаются видеохостинги YouTube и TikTok.

Видеоблог является доступным средством предоставления и получения информации. Каждый заинтересованный человек имеет возможность создать видеоблог определённой тематики, где он не только сможет делиться информацией, но и взаимодействовать с людьми, которым данная тема интересна. В научной литературе рассматривается четыре вида влогов[1]:

1) обучающее видео, где зрителю предлагаются знания в той или иной сфере: в сфере культуры, математики, науках, кулинарии, рисовании и т. д.;
2) видеообзор — тестирование определённого товара, в котором заинтересована аудитория;
3) многосерийные видеоролики;
4) музыкальные видеоблоги.

Внимание исследователей привлекают тематические блоги. Так, предметом изучения стали кулинарные блоги, каналы по типу «Сделай сам», где даются полезные советы по самодельному творчеству, и видео, связанные с подачей учебных материалов. Популярностью в сети пользуются видеоблоги-обзоры, предлагающие обзоры новинок модной одежды, книг, гаджетов, т. е. всего, что может быть полезно интернет-серферу.

К видео-обзорам можно отнести и блоги, которые относятся к ольфакторной тематике. Ольфакторные видеоблоги — это профессиональные или тематические обзорные ролики длительностью от десяти до сорока минут, в которых видеоблогер делает обзоры парфюмерии в зависимости от цели видео: это могут быть рекомендации ароматов для определённого сезона, события, настроения; впечатления о новых ароматах; советы по нанесению тех или иных духов. Часто блогеры отвечают на вопросы, которые подписчики оставляют под предыдущими видео. Таким образом блогеры понимают, что интересно зрителю и какие идеи для последующих видео будут восприняты положительно. Основную часть каналов, нацеленных на описание парфюмерии, её анализа и даже критики, составляет женская аудитория. На ольфакторные видеоблоги подписываются девушки и женщины, которые заинтересованы в сфере парфюмерии, разбираются в ней или желают разобраться, послушать советы от действительно разбирающихся в данной сфере людей. При этом для блогеров с описательным контентом особо важным является способ подачи информации, использование такой лексики и таких языковых конструкций чтобы зрители в полной мере могли представить себе особенности тех или иных ароматов.

К наиболее популярным ольфакторным блогам на платформе YouTube можно отнести каналы Духи.РФ, Фетишист, Илья Парфюмер, Kristen Vovk, Вебер Ксения и др.

Одним из наиболее интересных с точки зрения языкового воплощения ольфакторной тематики является русскоязычный канал, принадлежащий Лейле Насыровой. Название канала — Leila Nasirova, до недавнего времени известный как Leila FG, короткое универсальное название — @LFGstyledigest. На момент исследования на видеоблог было подписано 79,4 тысячи человек, количество видео на канале составляло 158 роликов, 136 из которых снято на тему парфюмерии. Канал был создан 3 октября 2011 года и продолжает существовать в настоящее время. Видеоблог ведётся на русском языке, речь Лейлы Насыровой характеризуется отличительными особенностями среднелитературного

типа речевой культуры, в частности, богатством и разнообразием языковых средств, обилием синонимических рядов, использованием разностилевой лексики при незначительном количестве речевых и грамматических ошибок.

Методом сплошной выборки были рассмотрены видеоролики, выпуск которых пришёлся на 2020–2022 гг. Анализ данных видеороликов позволил выявить основные черты ольфакторного влога (на основе описания характерных черт видео А. А. Балакай[2]):

1) устная форма повествования;
2) условная монологичность речи;
3) неподготовленность речевого высказывания;
4) активная настроенность на зрителя;
5) демонстрация аромата;
6) предоставление технических характеристик аромата;
7) насыщенность речи изобразительно-выразительными средствами языка, метафоричность, образность, преобладание ярких, красочных эпитетов;
8) основной тип речи — описание.

Изучение ольфакторного блога позволяет, с одной стороны, рассмотреть особенности функционирования в речи языковых единиц, связанных со сферой обоняния, а с другой — описать особенности речевого портрета видеоблогера, выявить стереотипное и индивидуально-авторское в манере поведения и повествования.

На вербально-семантическом[3] уровне анализа речевого портрета блогера следует выделить узуальный подуровень, связанный со специальной ольфакторной лексикой и терминологией, и индивидуально-авторский подуровень, отличающийся особой субъективной модальностью используемых языковых и речевых средств.

К профессиональной лексике ольфакторной сферы следует отнести такие понятия, как:

Eau de Toilette — туалетная вода, Extrait de Parfum — духи, пробник — пробный образец, парфюмерная вода, парфюмерное масло, твёрдые духи, эфирное масло, блоттер, ольфакторная пирамида, флагман, фланкер, фужер, отливант, люксовый аромат, нишевый аромат;

лексика, связанная с техническими характеристиками ароматов, например:

семейства духов: цитрусовые, цветочные, кожаные, древесные, амбровые, шипровые, фужерные ароматы;

с составными частями ароматов:

верхние, нижние ноты, основные ноты (ноты сердца), базовые ноты (шлейф).

Основным ольфакторным термином является понятие *аромат*, а также его синоним *запах*. Узуальная сочетаемость лексем *аромат* и *запах*, зафиксированная в словарях русского языка[4], отличается широтой и нередко сходством языковых средств. В изучаемом видеоблоге лексе-

ма *аромат* преобладает, причём наблюдается расширение сочетаемости данного слова. Прилагательные-эпитеты, характеризующие особенности ароматов, подбираются на основе индивидуальных ассоциаций, которые вызывают данные ароматы, это ассоциации:

а) по температуре (*тёплый, прохладный, морозный аромат* и др.);
б) по цвету или оттенку (*бледно-розовый, прозрачный, светлый, тёмный, зеленоватый, красный, кремовый, сочный, яркий, зелёный, золотой аромат* и др.);
в) по вкусу (*сладкий, солёный, вкусный, медовый, кислый, ореховый, сливочный, съедобный аромат* и др.);
г) по материалу (*хрустальный, синтетический, акварельный аромат* и др.);
д) по интенсивности звучания (*глубокий, тяжёлый, лёгкий, простой, громкий, монотонный, тонкий аромат* и др.);
е) по свежести (*свежий, мыльный, припудренный, чистый, порошковый, кремовый аромат* и др.);
ж) по психологическому восприятию (*интеллигентный, наглый, спокойный, оживляющий, романтичный, страстный аромат* и др.).

Нередко видеоблогер использует в качестве определения притяжательное местоимение *свой* (*свой аромат*), которое подчёркивает не принадлежность духов, а соответствие аромата внутреннему миру его «носителя», его «парфюмерному «Я».

Расширяется сочетаемость лексемы *аромат* с именами существительными:

молочность, кокосовость, карамельность аромата; аромат мороженого, железа, свежевыстиранного белья, цветов радуги; аромат задумчивости, пластиковость аромата; аромат в японском стиле; семья аромата; сумасшедшинка в аромате, ДНК аромата и др.

В субъектном значении лексема *аромат* сочетается с глаголами *душит, звучит, звенит, покоряет* и др. В объектном значении — с глаголами *носить, слышать, надевать, препарировать (на ноты), слушать, нюхать, наслаивать аромат; дружить с ароматом* и др., а также с в сочетании с жаргонными ольфакторными глаголами *затестить, задублить («купить два флакона»)*.

Активно представлено в видеоблоге словотворчество автора, которое выражается в свободном образовании от качественных и относительных прилагательных существительных на *-ость* со значением отвлечённого признака: *акватичность, пластиковость, атмосферность, шоколадность, шипровость, шлейфовость, феминность, мускулинность, лактозность, кокосовость* и др. Новообразования вплетаются в конструкции с однородными членами, выраженными узуальными абстрактными существительными с этим же суффиксом: *солоноватость, сложность, стойкость, громкость, рафинированность, молочность* и др.

На грамматическом уровне речь автора видеоблога характеризуется использованием простых предложений, осложнённых однородными определениями или простыми нераспространёнными предложениями,

реже сложными синтаксическими построениями. Как правило, данные конструкции образуют риторические фигуры:

а) анафору (*Она сама искусствовед. Она знает всё об эпохе античной культуры*);
б) эпифору на основе парцелляции (*Его тоже снимают с производства, к сожалению. К моему огромному сожалению*);
в) градацию на основе однородных членов предложения (*Композиция утоплена в мускусе, но это родригесовский мускус, очень чистый, такой вылизанный, выверенный, выбеленный, выглаженный; Тем не менее, он мне кажется тёмным, глубоким, роскошным, шикарным; Это такая очень правильная, дозированная, интеллигентная и неявная, ненаглая гурманика; Мне кажется, он для того, чтобы расслабиться, успокоиться, найти какой-то баланс в себе*);
г) многосоюзие (полисиндетон) (*Под него не надо специально подбирать никакой образ, ни время суток, ни время года, ни мероприятие; Брюнетка в чёрном смокинге на голое тело, в каких-то украшениях ювелирных: либо это золото, либо это драгоценные камни, либо это изумруды или бриллианты*);
д) бессоюзие (асиндетон) (*Ассоциируется с платьями чёрного, тёмного, изумрудного, бордового цвета с велюром, с вельветом, с фактурными тёмными тканями*);
е) повторы (*Человек, его носитель, думающий, человек читающий, человек знающий, образованный; У этого аромата есть своя суть, свой характер*);
ж) контекстуальная антитеза (*Красота звучания и технические характеристики*).

Нередко синтаксические конструкции в речи автора блога объединяются в структуры, включающие три или четыре элемента, так называемые диады и триады, (*нетривиальную, необычную и довльно-таки противоречивую композицию; это очень красиво, это необычно, это противоречиво, это солоно*). Подобные структуры, с одной стороны, облегчают восприятие информации, с другой — способствуют воздействию на слушателя.

В целом обращение к изучению вербально-семантических особенностей речи видеоблогеров способствует выявлению узуального и индивидуального в речевой коммуникации, а дальнейшее исследование речевого портрета позволит определить характерные черты видеоблогера как нового, формирующегося лингвокультурного типажа (В. И. Карасик).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Сипко Е. С.* Популярность блогов в информационном пространстве России // Ученые записки Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. 2016. № 4(68). С. 22–28.

[2] *Балакай А. А.* Активные процессы словообразования в речи современного видеоблогера (на материале русскоязычных вышивальных видеоблогов YouTube) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 21, № 4. С. 22–30.

[3] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и *языковая личность*. М.: Изд-во ЛКИ. 2010. 264 с.; *Карасик В. И. Языковой круг*: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

[4] Словарь сочетаемости слов русского языка: Ок. 2500 словар. статей / Ин-т русского языка им. А. С. Пушкина; под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М.: Русский язык, 1983. 688 с.; *Морковкин В. В., Богачёва Г. Ф., Луцкая Н. М.* Большой универсальный словарь русского языка / ГИРЯ им. А. С. Пушкина; под ред. В. В. Морковкина. М.: Словари XXI в.; АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2016. 1456 с.

Korneyeva, T. A.; Davydova, Yu. V.

Kazan Federal University, Russia

SPEECH PORTRAIT OF AN OLFACTORY VIDEO BLOGGER (VERBAL AND SEMANTIC LEVEL)

The authors argue that theme of the article is devoted to the speech peculiarities of an olfactory video blogger. We explore the professional vocabulary of the olfactory sphere, a variety of phrases with the lexeme aroma, which indicate the expansion of the lexical compatibility of the word. The synesthesia of the created images is emphasized: aromas are characterized by temperature, color, taste, material, sound intensity, freshness, psychological perception.

Keywords: speech portrait; video blog; olfactory vocabulary; lexical compatibility; linguocultural type.

Кузнецова Екатерина Александровна

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

e.a.kuznetsova@list.ru

ПРЕФИКСАЛЬНО-СУФФИКСАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ В ТОПОНИМООБРАЗОВАНИИ: РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

В статье рассматриваются особенности репрезентации топонимической картины мира посредством префиксально-суффиксальной модели топонимообразования (на материале Владимирской области). Выделены основные разновидности модели, определены типичные производящие основы. Установлено, что в проанализированных топонимах отражена специфика освоения пространства языковым коллективом: расселение по берегам рек, указание на локализацию объекта путём привязки к наиболее значимому пространственному ориентиру.

Ключевые слова: ономастика; топонимика; топонимообразование; топонимическая картина мира.

Топонимы, т. е. собственные имена географических объектов, будучи пластом ономастической лексики, на протяжении долгого времени рассматривались исключительно в онтологическом смысле: анализировалась совокупность названий, системные связи, которые они обнаруживают, лингвистические процессы, которым они подвержены. При этом очевидно, что возникновение, развитие и функционирование топонимической системы опосредовано сознанием языкового коллектива, поскольку топонимы не соотносятся напрямую с географическим объектом, а даются людьми.

Антропоцентрическая парадигма современного языкознания даёт возможность говорить о топонимической картине мира, которая, как указывает Л. М. Дмитриева, «манифестирует существование на определенной территории определенной совокупности географических названий, сформировавшихся в региональной языковой среде и, следовательно, отражающей особенности языка, языковой региональной системы; с другой стороны — зафиксировавшей все объективные и субъективные элементы системы, спроецированные языковым сознанием (коллективным и индивидуальным)»[1]. Сопоставляя понятия «топонимическая система» и «топонимическая картина мира», Н. Д. Голев и Л. М. Дмитриева приходят к следующему выводу: «Топонимическая картина мира и топонимическая система представляют собой разные формы бытия: топонимическая картина мира — ментальное, топонимическая система — онтологическое, топонимическая картина мира — это топонимическая система в её ментальном бытии»[2].

Топонимическая картина мира уже по своей сути неразрывно связана с концептом пространства, что определяет её территориальный ха-

рактер, который проявляется в том, что топонимическая картина мира может отражать некоторые особенности языкового коллектива того или иного региона, в частности функционирующие на ограниченной территории географические, исторические, социокультурные стереотипы.

В центре внимания настоящей статьи находятся особенности репрезентации топонимической картины мира посредством префиксально-суффиксальной модели топонимообразования (на материале названий населённых пунктов Владимирской области).

Несмотря на многочисленные исследования, следует признать, что теория топонимического словообразования до сих пор не получила достаточной разработки. Существует множество публикаций, посвящённых изучению особенностей топонимообразования отдельных регионов, есть среди них и исследования, выполненные на материале Владимирской области (см., например, работы Т. В. Хвесько[3], Е. В. Цветковой[4], В. В. Волкова[5]). При этом способы образования топонимов обычно рассматриваются с сугубо структурных позиций, в то время как некоторые словообразовательные модели могут быть проанализированы с точки зрения того, как в них отражаются особенности восприятия и обживания пространства языковым коллективом. Одной из таких моделей является префиксально-суффиксальное топонимообразование.

Префиксально-суффиксальный способ образования слов как частный случай морфологического словообразования предполагает создание новых единиц на базе сочетаний существительного с предлогом, в процессе которого предлог становится префиксом производного слова. В топонимообразовании префиксально-суффиксальная модель указывает на пространственную локализацию называемого объекта относительно другого объекта, который имеет большое значение для языкового коллектива, ср., например: *Зауралье, Подмосковье, Поволжье* и пр. Приставка при таком способе топонимообразования указывает на особенности расположения именуемого объекта.

Остановимся на трёх основных разновидностях префиксально-суффиксальной модели в топонимообразовании Владимирской области.

I. Префиксально-суффиксальная модель, предполагающая присоединение к производящей основе конфикса ***за- + -j(e)***, является наиболее продуктивной для исследуемого региона и имеет общее словообразовательное значение ‘то, что находится за объектом, названным производящей основой’. При этом достаточно разнообразными оказываются объекты, относительно которых производилась локализация именуемого населённого пункта посредством его названия. Подобными объектами могли выступать:

1) реки, которые, будучи местом расселения древнего человека, основным способом передвижения, а также незаменимым источником воды и пропитания, издавна являлись пространственным ориентиром и производящей основой для других топонимов:

а) топонимы могли образовывать от названий конкретных рек, ср., например: *Заколпье* (Гусь-Хрустальный район) — от названия реки *Колпь*, *Зауичье* (Камешковский район) — от названия реки *Уичка*, *Заястребье* (Судогодский район) — от названия реки *Ястреб*;

б) производящей основой могло быть нарицательное существительное «река», ср., например: *Заречье* (Киржачский район), *Заречье* (Селивановский район), *Красное Заречье* (Юрьев-Польский район) и пр.;

2) наименования объектов, важных для конкретного пространства, обживаемого языковым коллективом (в отличие от рек, которые протекают по достаточно обширной территории, данные объекты становились значимым географическим ориентиром для ограниченного числа людей, которые проживали весьма компактно):

а) водные объекты, ср., например: *Заболотье* (Гусь-Хрустальный район), *Заболотье* (Петушинский район) — от слова «болото», *Заозерье* (Гороховецкий район) — от слова «озеро», *Запрудье* (Собинский район) — от слова «пруд» и др.;

б) леса, ср., например: *Заборочье* (Вязниковский район), *Заборье* (Юрьев-Польский район) — от слова «бор», *Залесье* (Гусь-Хрустальный район) — от слова «лес»;

в) заметные формы рельефа (возвышенности, низменности), ср., например: *Загорье* (Судогодский район), *Загорье* (Суздальский район) — от слова «гора», *Завражье* (Вязниковский район) — от слова «овраг» с одновременным стяжением гласных;

г) возделываемые участки местности: *Запажье* (Кольчугинский район) — от слова «пажа» (‘луг, или поле, где пасётся скот’[6]), *Заполье* (Ковровский район) — от слова «поле» и пр.

II. Префиксально-суффиксальная модель с конфиксом ***под- + -j(e)*** является менее продуктивной и имеет общее словообразовательное значение ‘то, что находится под объектом, названным производящей основой, или недалеко от него’.

В топонимии Владимирской области данная словообразовательная модель соотносит именуемый населённый пункт исключительно с характеристикой осваиваемой территории, а в частности с особенностями лесной растительности, ср., например: *Подберезье* (Суздальский район) — от слова «берёза», *Подвязново* (Петушинский район), *Подвязье* (Александровский район), *Подвязье* (Собинский район) — от слова «вяз», *Подсосенье* (Александровский район) — от слова «сосна».

III. Наименее продуктивным является словообразовательный формант ***по- + -j(e)***, который имеет значение ‘то, что находится над объектом, названным производящей основой, или поверх него’. Во Владимирской области данная модель представлена названием деревни *Поречье* (Александровский район), образованным от слова «река».

Итак, результаты анализа возможностей репрезентации топонимической картины мира в топонимообразовании (на материале Владимирской области) дают основания сделать следующие выводы.

1. Префиксально-суффиксальная модель не является ведущей в топонимообразовании исследуемого региона, однако в ней могут отражаться особенности освоения языковым коллективом окружающей действительности.

2. Наиболее продуктивным словообразовательным формантом префиксально-суффиксальной модели является конфикс ***за-* + *-j(е)***. При этом анализ названий, образованных по этой модели, показывает, что они появлялись, чтобы не только локализовать населённый пункт относительно другого объекта (за рекой, за озером и т. п.), но и указать на его расположение относительно места, в котором находился номинатор. Так, название селу *Заястребье* могло быть дано только теми, кто находился на другом берегу реки *Ястреб*, поскольку именно по направлению оттуда село будет располагаться за данной рекой. Таким образом, подобные названия почти всегда имели внешний характер и во многом были связаны с процессом расселения по территории современной Владимирской области.
3. Менее продуктивными являются топонимические форманты ***под-* + *-j(е)*** и ***по-* + *-j(е)***. При этом конфикс ***под-* + *-j(е)*** соотносит локализацию именуемого объекта исключительно с лесной растительностью, тем самым отражая специфику восприятия окружающего пространства языковым коллективом: расселение могло намеренно производиться в лесистой местности, которая давала защиту и пропитание.
4. Префиксально-суффиксальная модель в топонимообразовании Владимирской области во всех её разновидностях отражает информацию о наиболее значимых географических объектах, которые становились пространственными ориентирами в процессе обживания территории: реки, болота, озёра, горы, овраги, поля, пашни, леса.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Дмитриева Л. М.* Онтологическое и ментальное бытие топонимической системы (на материале русской топонимии Алтая): дис. … д-ра филол. наук / Алтайский государственный университет. Барнаул, 2002. С. 81.

[2] *Голев Н. Д., Дмитриева Л. М.* Единство онтологического и ментального бытия топонимической системы (к проблематике когнитивной топонимики) // Вопросы ономастики. 2008. № 5. С. 5–18.

[3] *Хвесько Т. В.* Способы образования топонимов // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 1(018). С. 107–111.

[4] *Цветкова Е. В.* К вопросу о структурно-словообразовательной характеристике топонимов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2012. Т. 18. № 4. С. 106–109.

[5] *Волков В. В.* Типы аффиксации в ойконимии Владимирской области // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 4(82). С. 74–77.

[6] *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1–4. Т. 3. М.: Русский язык, 1990. С. 8.

Kuznetsova, E. A.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

THE PREFIX-SUFFIX MODEL IN THE TOPONYM FORMATION: REPRESENTATION OF THE TOPONYMIC PICTURE OF THE WORLD

The article deals with the specificity of the representation of the toponymic picture of the world through the prefix-suffix model of the toponym formation (on the material of the Vladimir region). The article presents the main modifications of the model and determines typical generating bases. It has been established that the analyzed toponyms reflect the specificity of the territory exploration by the language community: the settlement along the banks of rivers, the indication of the object localization by linking it to the most significant spatial landmark.

Keywords: onomastics; toponymy; toponym formation; toponymic picture of the world.

Лекарева Ирина Николаевна

Кубанский государственный университет, Россия

ilekareva@yandex.ru

Сафонова Ольга Николаевна

Кубанский государственный технологический университет, Россия

ons_61@mail.ru

«ПРАГМА» И «ДРАМА» КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ ПОНЯТИЯ РУССКОЙ ЭТНОЛИНГВИСТИКИ

В статье предлагается и обосновывается использование новых понятий «прагма» и «драма» в этнолингвистическом анализе. Приводятся примеры этого анализа на материале фразеологии и эпизода из «Слова о полку Игореве»

Ключевые слова: этнолингвистика; «прагма»; «драма»; фразеологические единицы; целесообразность; ритуал.

Антропологическая лингвистика, лингвокультурология, лингвострановедение, этнолингвистика — все перечисленные науки изучают связи языка и культуры, а потому во многом дублируют друг друга. Не углубляясь в анализ дефиниций предметной части этих междисциплинарных разделов языкознания (особенно с учетом количества интерпретаций представителями различных научных школ), в данной статье мы кратко укажем те ориентиры, которые помогают разграничить сферы их применения. Антропологическая лингвистика выступает гиперонимом по отношению к остальным наукам этой группы. Лингвокультурология изучает культурные концепты. Лингвострановедение — номинации местных реалий в сфере региональной географии (природных, хозяйственных, культурных, социальных). **Этнолингвистика —** взаимодействие языковых, этнокультурных и этнопсихологических факторов в функционировании и развитии языка.

Например, Наташа Ростова как персонаж романа «Война и мир», носитель эстетико-философских идей и культурных смыслов — это объект лингвокультурологии. Наташа Ростова как персонаж народных анекдотов, как социальный стереотип, носитель определенных черт характера — это уже объект этнолингвистики.

Мы предлагаем следующее определение этнолингвистики: раздел языкознания, который изучает *изменяющееся во времени и отражающееся в речевом поведении взаимовлияние языка, образа мысли и образа жизни народа* (этноса). Считаем важным отметить поведение, т. е. действие, в качестве отличительного признака предмета этнолингвистики. Действие можно обозначить заимствованными из греческого языка

лексемами *прагма* и *драма*. При этом под «прагмой» мы будем понимать целесообразное действие человека в обычной жизни, а под «драмой» — ритуальное действие, символ, замещающий другое действие. Эти понятия мы относим к инструментальным, т. е. вспомогательным, потому что они служат критериями, с помощью которых можно «измерить» (выявить) этнолингвистические номинации.

Также мы убеждены в том, что этнолингвистика в широком понимании не может строиться как этнографический музей славянских древностей. Русский народ сегодня живет не в постановочных исторических реконструкциях, но при этом в новых условиях продолжает пользоваться полезным опытом из обихода своих предков. Поэтому этнолингвистику нужно изучать и на примерах функционирования современного русского языка, потому что носителями народной культуры являются не только сельские жители с их реликтами древних верований, но и горожане, учителя, ученые, воины, писатели, художники, ракетостроители и т. д. По мнению академика А. М. Панченко, образ жизни, т. е. «обиход» «слагается из «прописей», из принятых научной социальной и культурной формацией аксиом о добре и зле, о жизни и смерти, о прекрасном и безобразном, определяющих поведенческие структуры. Обиходный слой весьма консервативен, он меняется гораздо медленнее нежели событийный»[1].

Академик Н. И. Толстой предложил использовать для этнолингвистического анализа цепочку неразрывных звеньев «слово — вещь — действие», согласно которой слова, обозначающие многие вещи и явления, следует изучать в связи с поверьями и ритуалами[2]. Многократно повторяясь в различных обрядах, ритуальные формулы стали устойчивыми сочетаниями и сохранились, правда, утратив первоначальный смысл.

Так, в некоторых актуальных фразеологических единицах можно обнаружить и реликты древних верований и ритуалов («драма»), и напоминания о реальном образе жизни наших предков («прагма»), а также проследить динамику семантики, искажение первоначального смысла называемого действия. Например, пословицу *Пока гром не грянет, мужик не перекрестится* сейчас мы используем для характеристики запоздалого действия, проявления халатности. Прагматика, т. е. целесообразность осенения себя знаком креста была понятной: благодарность за то, что молния ударила мимо, и оберег от будущих ударов. Это пример «прагмы», осмысленного действия, у которого есть цель и польза, а отнюдь не замедленной реакции.

Не плюй в колодец — сгодится воды напиться. Сейчас так говорят в значении: ‘не пренебрегай людьми, вдруг тебе придется обратиться к ним за помощью’. Но возникает вопрос: а зачем нужно было вообще плевать в колодец? С какой целью? Наша гипотеза такова: в колодец действительно плевали, и это делалось для изгнания нечистой силы. Как, например, трижды плевали через левое плечо, приговаривая: «Тьфу!

Чтоб не сглазить!». Плевали на наживку при ловле рыбы на удочку, плевали на ладони перед дракой и т. п. В Словаре В. И. Даля есть пословица: *Знай службу: плюй в ружье, да не мочи дула!*[3]. Мы продолжаем говорить: *плевое дело, раз плюнуть* — это значит быстро и просто сделать что-то. То есть перед важным делом наши предки плевали для того, чтобы все прошло хорошо. Но в периоды эпидемий холеры, чумы, оспы образованные люди начали бороться с этим суеверным обычаем. Так возникла известная пословица, в которой сейчас мы не подразумеваем ее прямое значение — «прагму» и «драму».

Не выноси сор из избы (*Не выноси сор из избы, когда солнце село*). Мы используем это выражение, имея в виду значение: ‘не рассказывайте посторонним о проблемах в своей семье или на работе, решайте эти проблемы в своем кругу’. В первоначальном, прямом, значении этого запрета отразилось суеверие о том, что после захода солнца вместе с сором из дома можно вынести достаток, благополучие. После захода солнца запрещалось вообще давать что-либо на вынос из дома. То же самое представление — о нарушении целостности границ и защиты домашнего пространства лежит, например, в запрете подметать пол в день отъезда кого-либо из дома (*На дорогу не метут*).

Шапками закидаем. В настоящее время это выражение характеризует бахвальство и обещание победить почти без боя малочисленного противника. Применим к этому фразеологизму принцип целесообразности и зададим вопрос: зачем же закидывать врагов шапками? Каков истинный смысл этого, с первого взгляда казалось бы, нелепого образа? Смысл можно увидеть в семиотике жеста бросания (ударения) шапки оземь. Шапка символизирует голову. Ударив шапкой оземь, мужчина показывал решимость идти до конца, ручался за свои слова головой, жизнью. Так могли биться об заклад, подтверждать верность сказанному слову ценой своей жизни. Поэтому и перед битвой киданием шапок на землю (а не в противника) воины показывали готовность умереть, но не отступить. И первоначально смысл жеста и обозначающего его выражения был таков: ‘мы будем биться насмерть’.

Таким образом, исследуя русскую фразеологию с позиций этнолингвистики, связывая прямое значение исходных выражений с этнокультурными представлениями и обычаями, мы можем узнать особенности менталитета наших предков, их образ жизни и оценить те перемены, которые произошли в семантике устойчивых сочетаний и фраз. Вместе с тем активное использование в речи ряда фразеологизмов с затемненной для современного человека этимологией свидетельствует о том, что языковая традиция и стереотипное речевое поведение обладают неосознаваемой, но действующей силой — силой глубинной памяти множества веков бытования народной культуры. Это можно сравнить с действием генов, о котором мы мало знаем, но под влиянием которого живем. По-

этому обращение к этимологии слов и выражений всегда остается в поле интереса не только лингвистов, но и всех носителей русского языка.

Инструментальные понятия «прагмы» и «драмы» можно предложить и для анализа эпизода из «Слова о полку Игореве» — описания плача Ярославны. Плач — выражение боли и горя, также по своей функции плач еще и инструмент воздействия на окружающий мир, призыв о помощи («прагма»). Плач как жанр в мировом фольклоре носит ритуально-магический характер в связи с верой в то, что особым демонстративным плачем-заклинанием можно вымолить помощь и защиту у высших сил («драма»). Птицы и всё, что с ними связано, являются важнейшей частью культуры всех народов мира. Птицы связаны с небом и горним миром и потому их считали вестниками судьбы, связывающими Небо и землю. Плач, или заклинание женой Игоря сил природы и одновременно жалоба, произносится Ярославной на высоте птичьего полёта, на городской стене Путивля. Именно в данном культурном контексте автор «Слова» сравнил плачущую женщину с образом жалобно плачущей *птицы* (по мнению А. К. Югова — пронзительно кричащей белокрылой чайки, а не монотонной кукушки)[4].

Так в этнолингвистике «прагма» соединяется с «драмой», целесообразное действие — с ритуальным действием, символом.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Панченко А. М.* О русской истории и культуре. СПб.: Азбука, 2000. С. 15.

[2] *Толстой Н. И.* Славянские верования [Электронный ресурс]. — URL: https://www.liveinternet.ru/users/1758119/post126554774/ (дата обращения: 10.04.2020).

[3] *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1990.

[4] *Югов А. К.* Пояснения к переводу «Слова о полку Игореве» [Электронный ресурс]. — URL: old_rus2.chat.ru/yugov/yugov_c.html (дата обращения: 01.01.2022).

Lekareva, I. N.

Kuban State University, Russia

Safonova, O. N.

Kuban State Technological University, Russia

“PRAGMA” AND “DRAMA” AS INSTRUMENTAL CONCEPTS OF RUSSIAN ETHNOLINGUISTICS

The article suggests and justifies the use of new concepts “pragma” and “drama” in ethnolinguistic analysis. Examples of this analysis are given on the material of phraseology and an episode from the “Words about Igor’s Regiment”.

Keywords: ethnolinguistics, “pragma”, “drama”, phraseological units, expediency, ritual.

Люй Бинь

Шанхайский университет иностранных языков, Китай

lvbin2557@163.com

КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ КВАЗИМЕР СКОРОСТИ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В данной работе рассматриваются квазимеры скорости в русской и китайской лингвокультурах и их культурные коды. В обоих языках наблюдается специфика выражения скорости культурными кодами, что позволяет выявить сходства и различия национальных представлений образов, кодирующих культуру в русской и китайской языковой картине мира.

Ключевые слова: культурный код; квазимеры; языковая картина мира; антропоморфный код.

Проблема взаимоотношения языка и культуры всегда вызывала неподдельный интерес ученых и не утратила своей актуальности в настоящее время. Культура (концепты культуры) может репрезентироваться разными семиотическими средствами по общим ментальным признакам, в центре семиотических рядов лежит культурный код[1]. Исследованию культурного кода посвящены работы М. Л. Ковшовой, В. В. Красных, Г. В. Токарева. По мнению М. Л. Ковшовой и Д. Б. Гудкова, код культуры определяется как «система знаков материального и духовного мира, ставших носителем культурных смыслов; способ сохранения и передачи культурной информации, тип культурной памяти»[2]. По словам В. В. Красных, «код культуры понимается как сетка, которую культура набрасывает на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его»[3]. Код культуры соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека[4] и приобретает актуальное значение для понимания сущности национальной культуры и менталитета. Культурные коды обладают универсальным и национальным свойствами, они в большой степени детерминированы национальной культурой.

Соотнесение фразеологизма с кодами культуры осуществляется через составляющими его словами-компонентами: живыми существами, артефактами, ментофактами, действиями человека, которые явились предметами их осмысления и оценивания в процессе жизнедеятельности[5]. В. В. Красных выделяет следующие коды культуры: соматический (телесный), пространственный, временной, предметный, биоморфный и духовный коды исходя из антропоцентрического подхода. В данной статье соматизмы, пространство, время, окружающие человека животные и предметы могут служить единицами эталона измерения скорости.

Квазимеры — знаки, указывающие на наивные эталоны измерения различных явлений действительности, являются одним из важных элементов лингвокультуры. Семантика квазимер предполагает допусти-

мость вопросов: сколько, в какой мере, степени[6]. Квазимеры отражают наивную картину мира, источником которых являются образы и культурные сюжеты обыденной практики и национального сознания, некоторые несут мифологические элементы. Согласно Толковому словарю Д. Н. Ушакова, скорость обозначает ту или иную степень быстроты движения. Используемые в данной статье фразеологические единицы квазимер скорости отражают взгляды русских и китайцев на время. Объектом данного исследования являются фразеологические единицы квазимер скорости в китайском и русском языках, репрезентируемые культурными кодами. Цель исследования заключается в описании этнокультурной специфики наивных представлений о скорости и их культурных кодов, воплощенных в русской и китайской языковой картине мира.

Русским источником квазимер является «Краткий словарь русских лингвокультурных единиц» Г. В. Токарева[7], из которого для анализа выбраны фразеологизмы, описывающие квазимеры скорости. Китайским источником служит «Фразеологический словарь китайского языка» (《中国成语辞海》)[8]. В данной статье рассматривается 15 русских и 18 китайских фразеологизмов на основе данных вышеуказанных словарей.

Антропоморфный код. Антропоморфный код считается древнейшим кодом культуры. Человек осознает мир с самого себя. Антропоморфный культурный код находит своё выражение в соматизмах: глаза, уши, лицо, лоб, рот, язык, борода и др.[9] Образы частей тела представляют собой самые ранние и образные единицы измерения и выступают как стереотип.

Образы глаза (ока) и ноги в китайском и русском сознании имеют сходное восприятие. Движение глаз (ока) и ноги считается быстрым, может служить единицей измерения скорости, ***в мгновение (зеницы) ока*** — ‘моментально, очень быстро, вмиг’ имеет схожий смысл в китайских фразеологизмах — 一目十行 Yimu shihang — ‘одним взглядом охватить десять строчек’ или 眼疾手快 Yanji shoukuai — ‘ловкие руки и зоркие глаза’. ***Быстрый на ногу*** — ‘очень быстро и много ходить, не уставая’ соответствует 大步流星 Dabu liuxing — ‘делать большие шаги и ходить очень быстро, как метеор’. Здесь нога присутствует не в прямом употреблении слова, чьё значение осуществляется через шаги. Фразеологизм ***одним дыханием*** — ‘быстрая скорость человеческих действий’ аналогичен — 一气呵成 Yiqihecheng — ‘что-то делается на одном дыхании, также обозначает, что статья написана последовательно от начала до конца, или работа ведется компактно, непрерывно’.

В русской языковой картине мира употребляются образы головы и языка для обозначения быстроты: ***Сломя голову*** — ‘очень быстро, стремительно (бежать, мчаться, скакать и т. п.)’. Фразеологизм ***высунув язык*** — ‘быстро (или изнемогая от усталости, напряжения) идти, бежать’ ассоциируется с образом собаки. После долгого и быстрого бега язык собаки высовывается наружу для охлаждения. Именно этот образ

лёг в основу простонародного определения усталости от быстрых, затруднительных действий[10].

Биоморфный код. Биоморфный код связан в первую очередь с бытующими стереотипами восприятия и оценки животных и растений[11]. Специфика персонификации животных и растений обогащена национальными культурными фоновыми знаниями, общепринятыми членами национальной лингвокультурной общности, так что понимание и интерпретация биоморфного кода также имеют национальную специфику.

Как черепаха / черепашьим ходом / шагом соотносится с китайским фразеологизмом 蜗行牛步Woxing niubu — ‘улитки ползают, старые коровы медленно ходят’ для обозначения слишком медленного движения.

Образ собаки в русской культуре является более сложным по сравнению с китайским. В китайской языковой картине мира собака выступает как символ преданности, умелости. Образ собаки богат культурными коннотациями в русской наивной картине мира, носит мифологические представления. ***Как на собаке*** — ‘разг. шутл. О ране, царапине и т. п. Быстро и само собой, без лечения (заживает, затягивается)’ соотносится с фразеологизмом 不治而愈 Buzhieryu — ‘поправиться без лечения’, но здесь не присутствует образ собаки.

Во многих китайских фразеологизмах для описания быстроты используется образ лошади: 快马加鞭 — ‘подхлёстывать быстрого коня с целью большего ускорения скорости’, 白驹过隙 — ‘жеребёнок быстро перепрыгивает через узкую щель’ для обозначения быстрого протекания времени в связи с тем, что лошадь выступала как важный вид транспорта в древности. Китай отличается обширными территориями, в феодальные времена быстрая доставка указания и сообщения крайне важна для эффективного управления государством, часто использовано выражение 八百里加急 — ‘скорейшая доставка на лошади скоростью 800 ли за день’.

Предметный код. Человек окружен бесчисленным количеством предметов, образы которых помогают ему понять самого себя[12]. Человек осознает неизвестное на основе познанного предмета. Предметный код обслуживает, в частности, метрически эталонную сферу окультуренного человеком мира[13]. ***На полном газу*** — ‘на полной скорости ехать, бежать’ по денотативному компоненту схож с 开足马力 Kaizu mali — ‘полной лошадиной силой’. Образ молнии выступает как единицу измерения скорости в китайской и русской языковой картине мира, ср: ***с быстротою молнии*** — ‘очень быстро, мгновенно’ и 风驰电掣 Fengchi dianche –‘как дующий ветер и вспышка молнии’. ***Быстрее ветра*** соотносится с китайским фразеологизмом 健步如飞 Jianburufei — ‘пружинистый шаг как полет’ (ходить быстро, как будто человек уже летает) или 举步生风 Jubu shengfeng — ‘ходить быстро и работать споро, даже ветер образуется’. В китайской языковой картине мира быстрая ходьба часто связана с образом ветра.

Эталоном быстроты протекания процесса в русском языке является брожение дрожжей — ***как на дрожжах*** — ‘очень быстро (расти, подниматься и т. п.)’[14]. Данный эталон не находит соответствий в китайском языке. Использование фразеологизма связано с многовековой русской традицией приготовления хлеба.

Временной код. Временной код культуры фиксирует членение временной оси, отражает движение человека по временной оси, кодирует бытие человека в материальном и нематериальном мире, проявляется (в том числе) в отношении человека ко времени[15]. Эталоны скорости тесно связаны с временным кодом культуры. Фразеологизм ***как одна минута*** — ‘очень быстро, совсем незаметно (пролететь, пройти и т. п.)’ подобен 转瞬即逝 Zhuanshunjishi — ‘мимолетно, исчезнуть за одну минуту’, минута не присутствует в китайском языке, заменяется быстрым, мимолетным движением, находящим по значению соответствие русскому.

В русском фразеологизме ***не по дням, а по часам*** — ‘очень быстро’ подразумеваются физический рост ребёнка, изменения в организме человека, в т. ч. связанные с возрастом, с болезнью; рост профессионального уровня, человеческих потребностей. Восходит к «Сказке о царе Салтане» А. С. Пушкина для обозначения стремительно быстрого — «сказочного» — роста героя сказки царевича Гвидона. Фразеологизм выполняет роль эталона, т. е. меры, быстроты изменения какого-л. состояния человека или ситуации[16].

Пространственный код. Пространственный код связан с членением пространства[17]. Данный код определяет соответствие нахождения объектов, других людей и ситуаций в личном пространстве человека и часто сочетается с соматическим, временным кодами. В китайском и русском фразеологизмах употребляется единица измерения расстояния для обозначения быстроты. ***Семимильными шагами*** — ‘очень быстро. О развитии чего-либо’ берет начало из русской сказки для описания образа сапог-скороходов, число **семь** в русской лингвокультуре выражает идею множественности, миля как единица измерения расстояния состояла из 7 вёрст, что равняется 7467,6 метрам. 里（ли, равняется 500 метрам）в китайском языке выступает как единица измерения расстояния. Расстояние 千里（тысяча ли）является образом быстроты: — 一日千里 Yiri qianli — ‘прохидить тысячу ли за день, очень быстро’, употребляется для обозначения быстроты лошади, также для описания достижения успешной карьеры или плодотворного прогресса за короткое время (перен.). Подобный смысл имеет фразеологизм — 一泻千里 Yixieqianli — ‘быстрое, бурное, стремительное течение реки, гладкая статья (перен.)’.

Стоит отметить следующее: хотя в китайском языке существует множество фразеологизмов для обозначения быстроты, но соотношение быстроты и медленности в китайской культуре имеет свою специфику. Китайская традиционная культура отличается сбалансированным сти-

лем поведения, характеризующимся фразеологизмом 不疾不徐（不紧不慢）Bujibuxu (Bujinbuman) — ‘не торопясь и не замедляясь, спокойно, размеренно’. Тщательная и работа дает лучший результат. Спокойствие и терпение способствуют достижению ума. Сходную мысль можно найти также в русском фразеологизме ***поспешишь — людей насмешишь***（欲速则不达）Yusuzebuda.

Заключение. Культурные коды квазимер скорости продуктивны. Соотнесение квазимер в обоих языках осуществляется на основе соотнесения смысла или компонентов фразеологизмов. Существуют сходство и различие китайских и русских обыденных мер скорости. Молния, черепаха, око, нога, ветер — единицы расстояния как универсальный способ кодирования квазимер скорости. Они имеют похожий образ и восприятие в русской и китайской языковой картине мира, но некоторые образы измерения скорости в русской культуре не имеют аналога в китайской, например, ***как на дрожжах, высунув язык, сломя голову***. Квазимера скорости обозначает быстроту лошади как исходное значение, но широко употребляется для обозначения эффективности и успешной работы как переносное значение в китайском языке. Культурные коды обладают специфической национальной культурой, так что для их понимания требуются культурные фоновые знания.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Токарев Г. В., Токарева И. Ю.* Введение в лингвокультурологию. Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2016. 50 с.

[2] *Ковшова М. Л., Гудков Д. Б.* Словарь лингвокультурологических терминов. М.: Гнозис, 2017. 192 с.

[3] *Красных В. В.* Этнолингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2017. 232 с.

[4] *Токарев Г. В., Токарева И. Ю.* Указ. соч. С. 50.

[5] *Ковшова М. Л.* Анализ фразеологизмов и коды культуры // Известия РАН. Сер. литературы и языка. 2008. № 2. С. 60–61.

[6] *Токарев Г. В., Токарева И. Ю.* Указ. соч. С. 74.

[7] *Токарев Г. В.* Краткий словарь русских лингвокультурных единиц. Тула: ТППО, 2020.

[8] Лю Цзяфэн. Чжунго чэнюй цыхай [Фразеологический словарь китайского языка]. Пекин, 2004. (刘家丰. 中国成语辞海. 北京：新华出版社,2004).

[9] *Токарев Г. В., Токарева И. Ю.* Указ. соч. С. 46.

[10] Бежать высунув язык [Электронный ресурс] // Мир фразеологизмов [сайт]. — URL: https://fraze.ru/index.php/frazeologizm/na-bukvu-b/bezhat-vysunuv-yazyk (дата обращения: 28.04.2023).

[11] *Белая Е. Н.* Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2008. 65 с.

[12] *Токарев Г. В., Токарева И. Ю.* Указ. соч. С. 55.

[13] *Красных В. В.* Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / под ред. В. В. Красных, А. И. Изотова. М.: МАКС Пресс, 2001 (19). С. 12.

[14] *Токарев Г. В., Токарева И. Ю.* Указ. соч. С. 68.

[15] *Красных В. В.* Указ. соч. С. 10.

[16] *Телия Е. Н.* Большой фразеологический словарь русского языка. М.: АСТ-Пресс, 2006.

[17] *Красных В. В.* Указ. соч. С. 7.

Lyu Bin

Shanghai International Studies Universiy, China

CULTURAL CODES OF QUASI-MEASURE OF SPEED IN CHINESE AND RUSSIAN LINGUOCULTURES

The article examines the quasi-measure of speed in the Russian and Chinese linguistic cultures and their cultural codes. In both languages there are characteristics of the expression of speed by cultural codes, which makes it possible to identify similarities and differences in national representations of cultural coding images in Russian and Chinese linguistic picture of the world.

Keywords: cultural code; quasi-measure; linguistic picture of the world; anthropomorphic code.

Магерамова Юлия Юрьевна

Институт развития образования и повышения квалификации педагогических кадров, Россия

mager.u@bk.ru

КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПТЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ КРАЙНЕГО СЕВЕРО-ВОСТОКА РОССИИ

В статье сопоставляются общенациональное и региональное понятийное, коннотативное, аксиологическое, ассоциативное наполнение топоконцептов *Магадан* и *Колыма*. Анализ и интерпретация разнопланового регионального дискурса позволяет установить иные, нежели в общенациональном плане, компоненты структуры рассматриваемых топонимических концептов. Автором также выдвигается идея о возможной синонимии в национальном языковом сознании ряда топонимических концептов, обладающих общим понятийным ядром.

Ключевые слова: лингвокультура Крайнего Северо-Востока России; топонимический концепт; синонимия топоконцептов; топоконцепт Магадан; топоконцепт Колыма

В современном отечественном языкознании всё большую значимость приобретают работы, посвященные исследованию региональных лингвокультурологических подсистем. Безусловно, что в первую очередь осмысление концептосферы важно при сопоставлении разных языковых и культурных сред, чему и посвящено большое количество современных исследований. Однако следует признать, что для обширного и многообразного языкового ландшафта нашей страны при всей его основополагающей однородности характерны и межрегиональные концептуальные различия. Чаще всего это проявляется в том случае, когда то или иное коллективное представление о предмете или явлении нетождественно в общенациональном и региональном языковом сознании. Термин региональное языковое сознание используется в ряде работ российских исследователей: Л. О. Бутакова, в частности, определяет его как систему образов сознания жителей определенного региона, «формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств — слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей, реконструированных в результате разнонаправленных психолингвистических и лингвистических мероприятий»[1]. Н. В. Уфимцева также использует данное терминологическое сочетание, используя кроме того термин региональная идентичность (наряду с этнической и языковой) и дефинируя его как «идентичность двоякого плана, определяемая принадлежностью не только к общему государству — России, но и к той ее части, которая определяется в ее составе границами республики, с ее особенностями — природными, климатическими и т. д.»[2]. Как правило, такие исследования «несут информацию о традиционной лингвокультуре как гетерогенном лингвокогни-

тивном феномене, обусловленном пространственными координатами, ценностными доминантами и социальным опытом локального сообщества, национальными и этнотерриториальными культурными кодами и субкодами (мифологическим, теологическим, антропоморфным, биоморфным, бытовым, промысловым и т. д.)»[3].

Применительно к территории Крайнего Северо-Востока России и к сложившемуся здесь региолекту в данном контексте можно говорить о двух доминантных концептах, фигурирующих как в общенациональном языковом сознании, так и в сознании носителей региолекта. Речь идет о топоконцептах *Магадан* и *Колыма,* имеющих в общерусской языковой картине мира идентичное смысловое наполнение — с точки зрения лексикологии взаимоотношения данных слов можно было бы назвать синонимическими. Надо сказать, что далеко не каждый топоним обладает потенциалом концептуальности в национальном масштабе. Как считает исследователь Е. А. Корнейко, основным признаком, который позволяет считать топоним концептуальным, является «...возможность ярко отражать культурно-ценностные представления об определенных географических объектах, общие для всего народа, способность вызывать мгновенные ассоциации при упоминании данных топонимических номинаций»[4]. В русской языковой картине мира к топонимическим концептуальным феноменам можно отнести такие онимы, как *Москва, Санкт-Петербург, Бородино, Волга, Кавказ, Сталинград, Тула, Урал, Чернобыль* и некоторые другие. Входят, по нашему мнению, в данную группу и топонимы *Магадан* и *Колыма*.

Как нам удалось установить на основе рассмотрения историко-культурных фактов, связанных с топонимами *Магадан* и *Колыма*, семантики лексемы *Колыма* (подробно рассмотрена, в частности, в статье А. И. Семенова[5]), интерпретационного анализа разноплановых контекстов использования данных лексем в художественных, публицистических, разговорных контекстах, ассоциативных реакций носителей русского языка на эти слова-стимулы, ядерным понятийным компонентом структуры топоконцептов является представление о *Магадане* (*Колыме*) как месте ссылки и символе репрессий (см. подробно в ст. Ю. Ю. Магерамовой[6]). Именно это смысловое наполнение концепта является актуальным для большинства носителей русского языка и реализуется в значительном количестве современных вербальных и визуальных контекстов использования данных лексем:

> *«Детей в детдом, родителей на Колыму, здоровья набираться!»* (https://regnum.ru/news/society/3414637.html), *«Таких депутатов нужно переводить срочно на «новое место работы», а именно в Магадан на Колыму. Дальневосточный гектар дать, и пусть на свежем воздухе заготавливают лес для страны, моют золотишко. Глядишь, за года три-четыре ума наберется»* (https://mo.tsargrad.tv/news/pozhelavshego-otmenit-pensii-deputata-predlozhili-soslat-na-kolymu_167230), *«За экстремизм сослать на Колыму!..»*

(https://proza.ru/2016/05/17/1279), *«Жириновский настоял, что нужно попробовать, и предложил отправить в Сибирь тех, кто выходил на митинги на Пушкинскую площадь в Москве. «Их в вагон — и до Магадана. Больше бунтовать не станут», — заявил лидер ЛДПР»* (https://m.business-gazeta.ru/news/523510), *«Советский биатлонист, заслуженный мастер спорта СССР и четырехкратный олимпийский чемпион Александр Тихонов резко отреагировал на заявление депутата Госдумы и олимпийской чемпионки по конькобежному спорту Светланы Журовой. Считаю, девочка здесь ни при чем. Нужно всех ответственных за это вместе с Журовой отправить в Магадан. Тогда они немножко задумаются* (https://anews.com/136523648-tihonov-prizval-posadity-zhurovu-za-skandal-s-valievoj.html) и др.

Аналогичная смысловая нагрузка содержится и в современных интернет-мемах, представляющих собой визуально-словесные изображения, центральным персонажем которых является И. В. Сталин как политическая фигура, символизирующая массовые репрессии. Надписи на мемах с колымской (магаданской) тематикой объединены единым смысловым стержнем:

Магадан (Колыма) = ссылка: *«Не хочешь работать сегодня — поедешь на Колыму», «Тебе пора отдохнуть в солнечном Магадане», «Две девушки — две путевки в Магадан», «Какой веселый — поедешь в Магадан», «Даю вам три варианта на выбор: расстрел, тюрьма, прописка в Магадане», «Милая, поезжай-ка на Колыму!»* и т. п.

На этой же стойкой ассоциации построена и знаменитый, давно ставший крылатым диалог из художественного фильма режиссера Л. Гайдая «Бриллиантовая рука»:

Будете у нас на Колыме — милости просим! (часто трансформированное в употреблении во фразу *Приезжайте к нам на Колыму!) — Нет, уж лучше вы к нам!*

Приведенные и многие другие примеры наглядно демонстрируют, что словосочетания типа *отправить в Магадан* (*на Колыму*) вступают в синонимические отношения как между собой, так и с глаголом *сослать* или сочетанием *отправить в ссылку*. Более того, благодаря данной базовой семе становится возможным с некоторой долей условности говорить о явлении синонимии топонимов, что обычно нехарактерно для этой специфической группы слов в связи с отсутствием у них непосредственной связи с понятием. Тем не менее топонимы с концептуальным значением типа Магадан и Колыма вступают в синонимические отношения с другими аналогичными топонимами, за которыми в русской языковой картине мира закрепилась печальная слава места ссылки: *Сибирь* (эта лексема, как нам представляется, выступает в роли доминанты ряда), *Воркута, Соловки* и, возможно, некоторые другие имена собственные.

Понятийное ядро топоконцептов *Магадан* и *Колыма*, представленное в общеязыковой картине мира, смещено на периферию в региолекте,

функционирующем на Крайнем Северо-Востоке России, тем более что здесь, вопреки славе лагерной столицы, сегодня действуют только три исправительных учреждения-колонии (для сравнения — в Тульской области их 7). Анализ и интерпретация разнопланового регионального дискурса позволяет установить иные, нежели в общенациональном плане, понятийные, коннотативные, аксиологические и ассоциативные компоненты структуры рассматриваемых топонимических концептов. Центральным компонентом регионального понимания концептов *Магадан* и *Колыма* является представление о них как о местах, малопригодных для жизни и, как следствие, вре́менном характере пребывания здесь его жителей. На этой территории господствуют, по мнению В. П. Серкина, «синдром временщика», «синдром отложенной жизни», «северный сценарий», суть которых состоит в том, что здесь и сейчас нет настоящей жизни, она начнется только после того, как *магаданец (колымчанин)*, создав соответствующую материальную базу, покинет Север. В бо́льшей степени данный феномен изучен отечественными психологами: уже процитированный В. П. Серкин приводит многочисленные статистические данные, которые свидетельствуют о том, что от 70% до 90% трудоспособного населения Магаданской области планируют (или хотели бы) переселиться в центральные или южные районы страны, а причины подобного умонастроения кроются, по мысли автора, не только и не столько в сложных климатических условиях и экономической «отсталости» региона, сколько в вышеуказанных психологических факторах[7].

Безусловно, рассматриваемый концепт в региональном дискурсе не лишен и ряда иных коннотативных элементов, среди которых, вне всяких сомнений, присутствует ощущение «особенности»:

> *«И чувствуется такая идентичность, причастность ко всему этому — мы такие особенные!» (http://vesti-magadan.ru/kultura/dobrye-i-smeshnye-otkrytki-o-magadane-gotovit-hudozhnitsa-natalya-kovalyova); «...человек, проживший хотя бы пару лет в этом городе, приобретает то ли новую национальность, то ли диагноз — Колымчанин или Магаданец, с которой он уже не сможет расстаться до конца своей жизни» (https://nesiditsa.ru/city/magadan).*

В масштабе региона в последние годы наблюдается скорее принятие родного края и любовь к нему, восхищение его людьми, богатством и природой:

> *«Магадан — это не богом забытая точка на карте. Магадан — это не религия золотого тельца и не колючки лагерей. Магадан — это состояние души, зов сердца и любовь на всю жизнь... Если ты смог понять Магадан, он всегда будет с тобой. Raccoon (C) 2012 — 2022»* (https://www.kolymastory.ru/), *«Здесь на севере, с волнами споря, Побеждая зимой холода, На пороге Охотского моря Город-солнце живёт — Магадан!»* (https://www.kolymastory.ru/).

Яркой иллюстрацией современного позитивного регионального взгляда на Магадан служит, к примеру, серия открыток магаданской ху-

дожницы Натальи Ковалёвой, где даже отрицательные стороны жизни на Колыме представлены с юмором и любовью:

> *«Магадан — город, где живет зима», «Магадан — город, где бывает тепло», «Магадан — город, где у каждого есть летняя шапка», «Магадан — город, где тебе спокойно», «Магадан — город, куда заплывают киты», «Магадан — город оживших легенд», «Магадан — город долгой весны».*

И, пожалуй, самые запоминающиеся открытки со слоганом *«Магадан — город, где тебя ждут»*, на которых изображены медведи. Контекстные употребления лексем свидетельствуют о постепенной смене на региональном уровне отмечаемой ранее негативной коннотации на позитивную или нейтральную сегодня.

Региональная концептуальная подсистема включает в себя еще ряд элементов, актуальных для носителей территориально маркированной разновидности русского языка — они легко вычленяются, к примеру, в ходе ассоциативных экспериментов: *холод, материк, море, золото, сопки, белые ночи, шестигранник, трасса, колымское братство, Хэбденек* и даже *мамонт*. Однако ключевую позицию в лингвокультуре Крайнего Северо-Востока занимают именно топонимические концепты *Магадан* и *Колыма*.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бутакова Л. О.* Региональный аспект изучения языкового сознания: итоги экспериментального исследования // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Матер. Междунар. школы-семинара (VII Березинские чтения). Вып. 18. М.: ИНИОН РАН, АСОУ, 2011. С. 6.

[2] *Уфимцева Н. В., Черкасова Г. А., Балясникова О. В. и др.* Региональное языковое сознание коми, русских, татар: проблемы взаимовлияния: коллект. монография / под ред. Н. В. Уфимцевой. М.; Ярославль: Изд-во Канцлер, 2017. С. 22.

[3] *Фельде О. В.* Электронный текстовый корпус лингвокультуры Северного Приангарья: принципы создания, структура и возможности использования [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 4. С. 1086. — URL: https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-4-1086-1095 (дата обращения: 10.03.2023).

[4] *Корнейко Е. А.* Белгородские топоконцепты и топонимические перифразы в составе регионолекта Белгородской области // Научные ведомости. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 6 (149). Вып. 17. С. 7.

[5] *Семенов А. И.* Из истории семантики слова «Колыма» [Электронный ресурс] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. 2021. № 1. С. 163–168. — URL: https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.01.28 (дата обращения: 10.03.2023).

[6] *Магерамова Ю. Ю.* Место топоконцепта Магадан в русской языковой картине мира [Электронный ресурс] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. 2020. № 12–2. С. 169–173. — URL: https://doi.org/10.37882/2223-2982.2020.12-2.21.

[7] *Серкин В. П.* Социально-психологические причины миграции населения Северо-Востока России // Личность в экстремальных условиях. Вып. 2: сб. науч. трудов. В 2 ч. / науч. ред. А. Серый, М. Яницкий Ч. 1. Вып. 2. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. С. 161–177.

Mageramova, Y. Y.

Institute for the Development of Education and Professional Development of Teaching Staff, Russia

THE MAIN CONCEPTS OF THE LINGUISTIC CULTURE OF THE FAR NORTH-EAST OF RUSSIA

The article compares the national and regional conceptual, connotative, axiological, associative content of the topoconcepts of Magadan and Kolyma. The analysis and interpretation of diverse regional discourse allows us to establish components of the structure of the toponymic concepts under consideration, other than on a national level. The author also puts forward the idea of a possible synonymy in the national linguistic consciousness of a number of toponymic concepts that have a common conceptual core.

Keywords: linguistic culture of the Far North-East of Russia; toponymic concept; synonymy of topoconcepts; topoconcept Magadan; topoconcept Kolyma.

Магеррамов Искендер Алибала оглы,
Шалина Лариса Вячеславовна

Московский педагогический государственный университет, Россия

i.magerramov@mail.ru; larlarisa@mail.ru

КОММУНИКАТИВНОСТЬ И ДИАЛОГИЧНОСТЬ РАССКАЗА А. ЯШИНА «УГОЩАЮ РЯБИНОЙ»: ПОДТЕКСТ, КОНТЕКСТ, ИНТЕРТЕКСТ

В статье рассматриваются коммуникативность и диалогичность рассказа А. Яшина «Угощаю рябиной» через призму подтекста, контекста и интертекста, широко используемых в тексте повествования. Выявляется и анализируется значимая роль национально-культурных феноменов в формировании и раскрытии духовного сознания русского человека.

Ключевые слова: коммуникативность; диалогичность; подтекст; контекст; интертекст.

Рассказ Александра Яшина «Угощаю рябиной», написанный в 1965 году, со времени появления привлекает к себе внимание ценителей литературы — как читателей, так и специалистов по литературе. К нему часто обращаются и школьные учителя, которые хотят приобщить детей к хорошей русской прозе, помочь им увидеть красоту родной земли, природы, а заодно и внедрить в сознание детей чувство патриотизма — то, что так трудно сформировать определёнными мероприятиями, приуроченными к конкретным событиям и историческим датам.

О незамысловатом сюжете рассказа писали многие, и всем, кто читал рассказ, это хорошо знакомо. Действительно, сюжет достаточно прост, и, скорее всего, автор и не стремился усложнить его. Глубина содержания кроется в другом: в рассуждениях и размышлениях автора, в его воспоминаниях и «лирических отступлениях», которые в изобилии появляются на каждой странице, в каждом абзаце и которые занимают в рассказе больше места, чем сюжетное повествование.

Вплетение этих фрагментов в основную нить рассказа начинается в самом начале, в первом же абзаце: упомянув о забытой на чердаке рябине, автор сразу переходит к воспоминаниям о детстве, значении этой ягоды в жизни деревенских людей, о её пользе. Об этом он сразу сообщает читателю со всей откровенностью: «В Подмосковье я собирал рябину больше из любви к этим своим воспоминаниям о детстве…»[1]. Уже здесь читатель обнаруживает в подтексте рассказа перекличку двух героев: нынешнего, взрослого и ребёнка, сначала маленького, а потом и взрослеющего, который из ушедшего прошлого с грустью, жалостью и любовью смотрит на настоящее. Даже печальные эпизоды детства через призму воспоминаний приобретают положительную окраску: «Странно, может быть, но сейчас вспоминать об этом мне только приятно»[2].

В этой перекличке начинает раскрываться глубинная и многоаспектная диалогичность повествования, которая, как увидим дальше, пронизывает весь текст: в диалог включаются взрослый автор со своим «я» в детстве, автор со своими коллегами, с собственными детьми в заочной полемике и в реальности (в самом конце рассказа), с земляками, поэтами, писателями, друзьями и родственниками через воспоминания и рассуждения. Необходимо иметь в виду, что диалог здесь понимается широко и речь идёт о рассказе в целом, поскольку на первом плане находится монологическое авторское повествование. Фрагменты с конкретными диалогами имеют вторичный, дополнительный, иллюстративный характер, позволяющий лучше раскрыть основную цель автора и идею рассказа.

Как видим, рассказчик-автор полностью погружён в диалог, и здесь уместно вспомнить мысль М. М. Бахтина, что всякий текст является репликой «большого диалога»[3]. «Диалогическая ориентация слова среди чужих слов (всех степеней и качеств чуждости) создает новые и существенные художественные возможности в слове, его особую прозаическую художественность...»[4]. Именно этим и объясняется то, что помимо выражения фактуального содержания (в нашем случае — сюжетного повествования), текст рассказа А. Яшина характеризуется ярко выраженной коммуникативной направленностью. Под коммуникативностью нами понимается реализуемая в различных средствах выражения способность текста устанавливать контакты с другими родственными и неродственными текстами, в которых отражены смежные факты и явления действительности. Средства выражения, делающие литературный текст «контактоспособным» (коммуникативным), многочисленны: это цитация, ссылки в тексте, пересказ чужого мнения, картины воспоминаний, отвлечённые рассуждения («лирические отступления») и др.

Коммуникативность текста проявляется в его скрытой диалогичности, т. е. направленности речи на адресата и учёт его реакции в высказывании, а также экспликацию в тексте «разговора» двух или нескольких лиц. Исходя из этого, диалогичность можно рассматривать как частное свойство коммуникативности, как форму её проявления. Если последнее предполагает наличие различных контекстов (в виде предшествующих и последующих текстов), то устоявшееся значение понятия «диалогичность» более узкое: оно включает ориентацию на читателя, при этом могут использоваться эксплицитные обращения к нему, риторические вопросы и другие средства выражения.

Автор текста может вступать со своим читателем в опосредованный диалог, эксплицитные следы которого обнаруживаются в данном, вторичном тексте. Формы и способы ведения этого диалога могут быть различными. Собеседником автора может быть как читатель вообще, так и конкретный человек, с которым он (автор) полемизирует или с мнени-

ем которого соглашается. Иногда автор беседует с читателем, обращая его внимание на мнения других людей; в этом случае возникает своеобразный полилог. Рассмотрим последовательно все элементы включения в «большой диалог».

Первый и очень яркий из этих элементов — эпиграф, четверостишие из стихотворения Марины Цветаевой: *Мне и доныне Хочется грызть Жаркой рябины Горькую кисть.* М. Цветаева написала эти стихи 16 августа 1916 года, но говорится в них об осени, когда «Красною кистью Рябина зажглась». Для самой М. Цветаевой рябина была очень дорогим символом, она, как мы знаем, присутствует во многих стихах поэта, это прекрасно знает и Александр Яшин, который чуть далее в рассказе ссылается на заключительные строки стихотворения «Тоска по родине...», не называя, однако, автора: «Недаром же, истосковавшись по родине, русская поэтесса, сколь ни уверяла себя и других, будто ее уже ничто не может обольстить, что ей «все — равно и все — едино», все безразлично, под конец стихотворения признавалась: Но если по дороге куст Встает, особенно — рябина...»[5].

Следующий большой диалогически ориентированный фрагмент возник из внутренней полемики автора со своими детьми, на жизненных спорах с которыми и держится сюжет рассказа. Гроздья сушёной рябины дали толчок к тому, чтобы побаловать детей и доказать им, что деревенское детство лучше детства городского. Автор с горечью говорит о том, что между ним и детьми существует пропасть, что им чужды его мысли и заботы о родной деревне и земляках, непонятны дорогие для него воспоминания детства. И тут в контекст, помимо собственных размышлений автора, включается новый заочный участник спора — художник Серов с его картиной «Волы» — шедевром, прелесть которого недоступна детям. Весь этот фрагмент навеян сожалением о том, сколь много теряют городские дети, лишённые постоянного общения с природой, деревней, «что-то неуловимое, хорошее проходит мимо их души».

Автору хочется постоять перед детьми за свою родословную, за своих отчичей и дедичей, угостить их мороженой рябиной, чтобы они почувствовали, что значит настоящая природа, настоящая Россия. Таким образом, тема рябины начинает разрастаться, шириться, становится темой природы, деревни, города и, наконец, всей России.

Следующие несколько страниц рассказа носят более динамичный, живой характер, поскольку связаны с описанием встречи автора с коллегами и их реакции на гроздья сушёной рябины. В репликах, вопросах и ответах товарищей по работе многое перекликается с картинами детства и воспоминаниями самого автора. Но есть и новое лицо, которое заочно здесь присутствует и вносит определённый штрих в раскрытие одной из главных тем рассказа: тему детей, тему духовного их воспитания. Речь идёт о Корнее Ивановиче Чуковском.

Общение с коллегами вновь выводит автора на тему России, и далее следует небольшой (в рамках рассказа) фрагмент, в котором ярко и художественно насыщенно, через красивые образы дано описание родных для писателя мест. В этом фрагменте четыре раза упоминается Россия, и происходит естественное превращение рябины в символ России. Именно здесь А. Яшин приводит пронзительные строки М. Цветаевой из стихотворения «Тоска по родине…». И здесь же мы обнаруживаем глубокие интертекстовые связи этого рассказа, вошедшего в широкий контекст современной писателю русской литературы. В рассказе дважды упоминается дорогое для него место, где он отдыхал, охотился, сочинял: «Сама Россия!.. Я вспомнил о Бобришном Угоре на моей родине»[6]. И чуть далее:

> *Конечно, и рябина может примелькаться. Однажды ко мне на Бобришный Угор, в мою охотничью избу, приехал осенью друг из Ленинграда. Я не знал, чем порадовать его, а он глянул поутру из окна и, как заговорщик, шепнул мне:*
>
> *— Под окном-то у вас красавица стоит, не видите?*
>
> *Я с перепугу принял его слова всерьез, бросился к окну и ахнул: под окном действительно стояла настоящая красавица. Рябина! Как же я раньше ее не заметил?*
>
> *Сама Россия!..*[7]

Бобришный Угор для А. Яшина, как и рябина, тоже становится символом России, и мы уже встречаем название этого места у Василия Белова в одноимённом рассказе, написанном в 1967 году[8]. В. Белов не упоминает имени своего друга, с которым приехал в это сокровенное, святое для него место, но это и не требуется, чтобы догадаться, о ком идёт речь: назван Бобришный Угор, и этого достаточно.

В повести «Приговор» Владимира Солоухина тоже появляется Бобришный Угор, но по другому, печальному поводу. Повесть написана уже после смерти А. Яшина, и В. Солоухин вспоминает о событиях, связанных с трагическим, преждевременным уходом писателя от роковой болезни. Он по памяти цитирует письмо, которое А. Яшин написал В. Белову перед смертью: «…Помнишь ли ту березу, которую я тебе показывал на Бобришном угоре? Так вот, хочу лежать там. Только там…»[9].

В заключительной части автор вновь возвращается к теме, которая фактически и подтолкнула его к рассказу о рябине, — к теме детей. К его изумлению, дети набросились на ягоды азартно и с удовольствием съели её всю, поскольку, перемёрзнув за зиму, ягоды утратили осеннюю горечь и стали вкусны. И это радует отца, которому хочется, чтобы его любимая рябина спасала детей от любого угара — в буквальном и переносном смысле.

Небольшой рассказ «Угощаю рябиной» А. Яшина, при всей сюжетной простоте, насыщен таким многообразием тем, смыслов, оттенков, красок, эмоций, что необходимо многократно читать и перечитывать его, чтобы увидеть, уловить, вскрыть все эти смыслы и оттенки, чтобы очарованность и восхищение русской природой передались читателю, а от него

перешли и к другим — детям, школьникам, студентам. Мы уверены, что говоря с ними о патриотизме, невозможно пройти мимо этого рассказа, актуальность которого в полной мере сохранилась до наших дней.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Яшин А.* Избранные произведения: В 2 т. Т. 2. Проза. М.: Худ. лит-ра, 1972. С. 287.
[2] Там же. С. 287.
[3] *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 253–256.
[4] *Бахтин М. М.* Слово в романе // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худ. лит, 1975. С. 89.
[5] *Яшин А.* Там же. С. 295.
[6] Там же. С. 294.
[7] Там же. С. 295.
[8] *Белов В. И.* Повести. Рассказы. Очерки: сб. / сост. А. С. Карпов. М.: Русский язык, 1989. 380 с.
[9] *Солоухин В.* Мед на хлебе. Повести и рассказы. М.: Молодая гвардия, 1978.

Magerramov, I. A; Shalina, L. V

Moscow Pedagogical State University, Russia

THE COMMUNICATIVITY AND DIALOGICITY OF THE STORY BY A. YASHIN "TREAT THE MOUNTAIN ASH": SUBTEXT, CONTEXT, INTERTEXT

The article discusses the communicativity and dialogicity of the story by A. Yashin "Treat the mountain ash" through the lens of subtext, context, and intertext widely used in narrative text. The significant role of national and cultural phenomena in the formation and disclosure of the spiritual consciousness of a Russian person is elicited and analyzed.

Keywords: communicativity; dialogicity; subtext; context; intertext.

Матрусова Александра Николаевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

an@matrusova.ru

КОНЦЕПТОСФЕРА РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ПЕСНИ XX ВЕКА

В статье представлен обзор основных концептов русскоязычных песен для детей, высказаны предположения о том, как детские песни формируют языковую и аксиологическую картину мира у детей.

Ключевые слова: концепт; аксиосфера; концептосфера; детские песни; языковая картина мира.

На протяжении XX века в русской лингвокультуре (подразумевается преимущественно языковое и культурное пространство Советского Союза) идет уникальный процесс — возникает огромное количество текстов, созданных специально для детей и о детях. Это оригинальная детская литература, детская переводная литература, а также песни для детей. Можно утверждать, что такого объема детской литературы и детских песен не знает больше ни одна культура мира, так как наряду с публикацией книг советских (и русских) писателей переводится зарубежная детская проза, а детские поэты-песенники имеют возможность сотрудничать с лучшими композиторами своего времени, благодаря чему создаются песенные шедевры, и сегодня известные далеко за пределами бывшего СССР, переводятся и тексты популярных детских песен (кто в детстве не танцевал танец маленьких утят?). Зачастую эти тексты рассматривают как отражение детской картины мира, однако такой подход не совсем корректен. Книжные и песенные тексты пишут взрослые, и в них представлена именно взрослая картина мира, которая транслируется детям, как идеальная.

Значит ли это, что детская и взрослая картины мира не совпадают? Отчасти да, к тому же детскую языковую картину мира в XX веке ученые практически не исследовали, да и вообще к понятию языковой картины мира подобрались уже во второй половине века.

С другой стороны, популярность ряда детских песен на протяжении всего XX века свидетельствует о том, что созданная их авторами картина мира оказалась созвучна и детской картине мира, с одной стороны, и аксиосфере русскоязычного мира в целом, с другой стороны.

В 2019–2020 гг. мы провели масштабное исследование[1], целью которого было выявить наиболее популярные русские песни у носителей русской лингвокультуры. В исследовании приняло участие более 500 респондентов (стихийная выборка)[2] и по результатам анализа был выявлен ряд детских песен, которые респонденты считали (в соответствии с формулировкой вопроса) наиболее популярными, знаковыми для рус-

ской культуры XX века. Уточним, что вопрос, на который давали ответ респонденты, был сформулирован следующим образом:

«Перечислите, пожалуйста, 10 наиболее значимых (ярких, выдающихся, важных) песен на русском языке. Просьба при ответе на этот вопрос не пользоваться уже существующими рейтингами»[3].

В опросе участвовали люди в возрасте от 15 до 80 лет, проживающие как в Российской Федерации, так и за ее пределами. Особо подчеркнем, что участникам вопроса не ставилось никаких ограничений и не давалось никаких направлений в плане тематики, целевой аудитории, возрастной категории предлагаемых песен. Тем интереснее отметить, что респонденты разных возрастов, проживающие в разных странах, назвали среди знаковых песен те, которые традиционно считаются детскими. Перечислим самые частотные:

«Прекрасное далеко» (стихи Юрия Энтина, музыка Евгения Крылатова, более 20 упоминаний, на уровне значимости а = 0.05%, следовательно, в генеральной совокупности те, кто считает эту песню значимой от 2,28% до 5,72%) (ниже мы будем указывать только количество упоминаний, имея в виду, что статистическая значимость подтверждается примером первой песни), «А ну-ка песню нам пропой веселый ветер» (стихи Василия Лебедева-Кумача, музыка Исаака Дунаевского, более 20 упоминаний), «В лесу родилась елочка» (стихи Раисы Кудашевой, музыка Леонида Бекмана, более 25 упоминаний), «Маленькой елочке холодно зимой» (стихи Зинаиды Александровой, музыка Михаила Красева, более 15 упоминаний), «Пусть бегут неуклюже» (стихи Александра Тимофеевского, музыка Владимира Шаинского, более 15 упоминаний), «Крылатые качели» (стихи Юрия Энтина, музыка Евгения Крылатова, более 20 упоминаний), «Спят усталые игрушки» (стихи Зои Петровой, музыка Аркадия Островского, более 15 упоминаний), «То березка, то рябина» (стихи Антона Пришельца, музыка Дмитрия Кабалевского, более 15 упоминаний), «Голубой вагон» (стихи Эдуарда Успенского, музыка Владимира Шаинского, более 20 упоминаний). Также были неоднократно названы песни «Луч солнца золотого» (Стихи Ю. Энтина, музыка Г. Гладкова), «Улыбка» (стихи М. Пляцковского, музыка В. Шаинского), «Пусть всегда будет солнце» (стихи Л. Ошанина, музыка А. Островского), и другие.

Весьма показательны два ответа, данных респондентами, приведем их полностью (сохраняя пунктуацию и орфографию авторов):

(1) «Буратино, Крылатые качели, Песни Бременских музыкантов: Ничего на свете лучше нету, Песня разбойников, Лесной олень, Пропала собака, Папа может, Снежинка, Кабы не было зимы». Как видим, в этом ответе респондент перечислил только детские песни (респондент имеет высшее образование, проживает в США);

(2) «Песенка мамонтенка, Луч Солнца золотого, Песня кота Леопольда про неприятность, Есть только миг, Голубой вагон, Прекрасное далёко, У приро-

ды нет плохой погоды, Цветные сны, Волшебный цветок (из мультика), Вам и не снилось» (у респондента ученая степень, проживает в Канаде).

Весьма характерно, что люди, проживающие за рубежом, сосредоточили свое внимание именно на детских песнях, которые были популярны и любимы в Советском союзе, но остаются популярны и среди современной молодежи (об этом свидетельствует частотное упоминание этих песен у респондентов в возрасте от 15 до 30 лет).

Безусловно, узнаваемость и запоминаемость этих песен обеспечило и то, в каком контексте они появлялись «на публике»: песни Крылатова прозвучали в любимых всеми фильмах «Приключение Электроника» и «Гостья из будущего», песни Шаинского — украшение многих мультфильмов. Что уж говорить про колыбельную «Спят усталые игрушки», которая на протяжении десятилетий каждый вечер звучала во многих семьях, где были телевизоры и была возможность смотреть передачу «Спокойной ночи, малыши». Однако осмелимся утверждать, что дело не только и не столько в этом. Как мы уже писали выше, производство качественной текстовой и аудиовизуальной продукции для детей в Советском Союзе было масштабно, ежегодно снималось по несколько детских фильмов, многие из них — с песнями, но далеко не все эти песни стали всесоюзно любимыми и популярными и пережили крах СССР и проверку временем у детей XXI века в Российской Федерации. Представленные песни — это образцы высокого музыкального и поэтического искусства, но поскольку наше исследование не носит музыкальный или литературоведческий характер, мы оставим это утверждение в качестве аксиомы, подкрепленной соображениями других исследователей (сошлемся на ряд работ А. М. Лесовиченко, в том числе статью о творчестве Д. Кабалевского)[4], а сами обратимся к иному параметру, от которого зависит и популярность, и многие годы жизни произведений искусства. Это их концептная, аксиологическая составляющая. Она, по крайней мере в отношении детской песни, не становилось до сих пор предметом пристального внимания исследователей. И это печально — ведь именно эти песни формируют определенное мировоззрение (или хотя бы закладывают ориентиры того, «что такое хорошо и что такое плохо»).

Интересно рассмотреть эти песни с точки зрения концептов и аксиологем, репрезентированных в них.

Все песни, которые были неоднократно названы респондентами, можно разделить на несколько тематических групп. Это праздничные песни, такие, как новогодние «В лесу родилась елочка» и «Маленькой елочке», а также традиционно связанная с днем рождения песня «Пусть бегут неуклюже», песни, описывающие онтологические моменты жизни: размышление о будущем, и, как говорят современные психологи, «нахождение в моменте»:

«Крылатые качели», «Прекрасное далеко», песни о дружбе: «Улыбка», песни, устанавливающие ценностные ориентиры (о родине, о мире): «Пусть всегда будет солнце», «То березка, то осина».

Классификация или стратификация песен может быть разной, в зависимости от целей исследователя, не исключено попадание одной и той же песни в разные группы, в зависимости от расстановки акцентов. Однако даже в такой приблизительной и предварительной классификации мы можем увидеть ряд ключевых концептов, стабильно появляющихся в текстах песен.

Первый из них — *будущее*, отношение к которому формируется через ожидание, надежду, готовность взять на себя ответственность:

«Я клянусь, что стану чище и добрее, и в беде не брошу друга никогда», «Детство кончится когда-то, ведь оно не навсегда, станут взрослыми ребята, разлетятся кто куда», «Пусть всегда будет солнце, пусть всегда будет небо, пусть всегда будет мама, пусть всегда буду я».

Будущее сопряжено с изменением себя, с осознанием этого изменение, но при этом существуют константы, без которых оно не мыслимо: *небо, мама, я, солнце*.

Еще один концепт, который ожидаемо появляется в детских песнях — это концепт *праздник*. Праздник этот чаще всего уютный, новогодний, и обязательно — радостный, концепт *радость/веселие* становится обязательным в семантическом поле праздника:

«И вот она нарядная на праздник к нам пришла // И много-много *радости* детишками принесла», «*Весело, весело* встретим новый год», «И неясно прохожим в этот день непогожий // Почему я *веселый* такой» —

последний пример относится уже к дню рождения, однако и тут вербализуется концепт *веселия/радости*. Этот же концепт раскрывается через лексемы, относящиеся в целом к данному семантическому полю, и в других текстах. Так, без *радости* не может быть *дружбы* (еще один концепт детской песни, и *дружба* как ценность раскрывается на всех уровнях детских текстов), без *радости* не может быть *праздника*, без *радости* не может быть *детства*:

«С голубого ручейка начинается река, // Ну а *дружба* начинается с *улыбки*», «Только небо, только ветер, только *радость* впереди».

Особо стоит упомянуть о таких концептах, как *Победа, борьба* и *мир*:

«Кто привык за *победу бороться* // С нами вместе пускай запоет: // Кто *весел* — тот *смеется*, кто хочет — тот добьется // Кто ищет, тот всегда найдет», «Милый мой друг, верный мой друг, людям так хочется *мира*»...

Как видим, и в ситуации борьбы за победу оказывается важна *радость/веселие*, а в разговоре о *мире* происходит обращение к *другу*.

Этот краткий анализ избранных текстов позволяет нам сделать предварительный вывод о том, что самые популярные детские песни активно

формировали у слушателей (не только детей, но и взрослых) значимые элементы аксиологической картины мира, и акцент делался на такие концепты, как *будущее, дружба, радость/веселье, победа, праздник*.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Матрусова А. Н.* Фундаментальная семантическая оппозиция «жизнь — смерть» в русской песне XX века // Русский язык за рубежом. 2020. № 6. С. 72–76.

[2] *Чуриков А.* Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях // Социальная реальность. 2007. № 4. С. 89–109.

[3] *Матрусова А. Н.* Фундаментальная семантическая оппозиция «жизнь — смерть» в русской песне XX века // Русский язык за рубежом. 2020. № 6. С. 72–76.

[4] *Лесовиченко А. М.* Детская музыка Д. Б. Кабалевского. [Электронный ресурс] // Культуролог: [culturolog.ru]. — URL: https://culturolog.ru/content/view/2405/81/ (дата обращения: 15.06.2022).

Matrusova, A. N.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

CONCEPT SPHERE OF RUSSIAN CHILDREN SONGS IN THE 20TH CENTURY

The article represents a review of the main children songs written in Russian during the 20th century. The focus of the article is on the concepts, represented in the songs and the possible ways of shaping the language and axiological world view in children.

Kyewords: concept; axiosphere; children songs; linguistic worldview.

Мельник Наталья Владимировна

Кемеровский государственный университет, Россия

saikova@mail.ru

ПЕРСОНАЛЬНОЕ, ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНОЕ В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье ставится проблема поиска детерминант, обусловливающих речевое поведение виртуальной языковой личности, реализующей себя в сфере непрофессионального политического дискурса, и делаются выводы о том, что в западном политическом непрофессиональном дискурсе доминирует тенденция к глобализации, а в восточном, представленном на данном этапе исследования казахскоязычным дискурсом, проявляет себя тенденция к персонализации на уровне и конкретной, и коллективной, и национальной языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность; политический дискурс; непрофессиональный политический дискурс.

Исследование выполнено в русле детерминационного описания языка, текста, дискурса и посвящено выявлению лингвоперсонологических детерминант, определяющих выбор и организацию языко-речевых средств при порождении текста, функционирующего в определенной сфере коммуникации той или иной лингвокультуры.

В статье представлены результаты решения проблемы о соотношении персонального, институционального и национального на примере рассмотрения детерминант, предопределяющих речевое поведение участников непрофессиональной политической коммуникации, частным проявлением которой является общение виртуальной личности в интернет-пространстве порталов, содержащих статьи политической проблематики, и написание комментариев к ним.

Таким образом, данные экстралингвистические, лингвоперсонологические детерминанты, восходящие к особенностям языковой способности языковой личности, соотносятся с разными степенями абстрактности ее понимания, разными ее ипостасями, которые выделяются Ю. Н. Карауловым[1]: конкретный индивид, группа людей (в нашем случае объединенная, с одной стороны, общением в виртуальной реальности, накладывающей свой отпечаток на характер речевой деятельности коммуникантов, с другой — сферой общения — обыденной политической коммуникацией) и языковая личность народа — национальная языковая личность представителя определенной лингвокультуры (нами рассматривался русскоязычный, немецкоязычный, англоязычный (в его британском и американском вариантах), казахскоязычный и китайскоязычный непрофессиональный политический дискурс). В тексте как продукте речевой деятельности личности отражаются ее сущностные черты.

Результаты многолетних исследований показывают, что российском и западном непрофессиональном дискурсе доминирует тенденция к деперсонализации, обусловленная, видимо, процессами глобализации,

происходящими в обществе и языке на всех уровнях: при этом стираются национальные и частично индивидуально-личностные черты, а на первый план выходит унификация, стандартизация в рамках институционального дискурса, обусловленная типологическими чертами, присущими коллективной языковой личности (группе людей, объединенных профессиональной общностью, сферой общения и т. д.).

Так, исследуя легитимирующие стратегии региональных политиков России и Германии, мы сделали выводы о сходстве примененных ими коммуникативных ходов и общности реакции на них[2]. Изучая стратегию дискредитации власти в интернет-комментариях к публикациям мэров Нью-Йорка и Лондона, мы также отметили доминирование тенденции к глобализации[3]. Но при этом все же нельзя не обратить внимания на индивидуально-личностные черты комментаторов в англоязычном и русскоязычном непрофессиональном дискурсах[4], проявляющие себя независимо от принадлежности к той или иной лингвокультуре.

В восточном профессиональном и непрофессиональном политическом дискурсе доминирует тенденция к персонализации. Исследуя виртуальную языковую личность в российских и казахстанских политических интернет-комментариях, мы получили результаты, позволяющие говорить об особенности коммуницирующей личности представителей казахской лингвокультуры[5]. Так, в комментариях рядовых пользователей интернета часто встречаются прецедентные феномены, например:

> *Развитие Казахстана напоминает мне «Ертостик») За 27 лет добились очень многого, у нас правильное направление, и быстрые шаги.*

Для лучшего понимания смысла этой фразы необходимы фоновые знания о существовании героя со сказочными богатырскими силами, а потому оценка произошедших событий осуществляется с учётом культурных и национальных представлений казахского народа: страна за относительно небольшой промежуток времени пришла к достижению хорошего результата прежде всего благодаря ее жителям, обладающим необходимыми для этого качествами.

Лингвокультурологическая интерпретация казахскоязычных интернет-комментариев, обладающих национальным колоритом, дала возможность реконструировать через текст черты казахской национальной языковой личности, это стало возможным потому, что в реакциях на статьи политической проблематики были употреблены национально-специфические слова, наименования характерных для тюркской культуры реалий, фразеологизмы с историко-культурным значением и т. д.

Но при этом собственно персонные детерминанты оказались в меньшей степени значимыми, по сравнению в российской лингвокультурой. На основе анализа повседневного непрофессионального политического дискурса мы пришли к выделению таких характерных для казахской языковой личности особенностей, как мировидение, основанное на билингвизме, евразийский взгляд на мир, склонность к мифологическому

мышлению и прецедентным феноменам своей культуры, сочетающаяся с приобщенностью к русской и мировой культуре, отражение в языковом сознании и языке признаков тюркской и кочевой культуры.

Анализ вторичных текстов — интернет-комментариев — показал, что лингвоперсонологическое функционирование текста статьи политической проблематики обусловлено двумя разноприродными факторами, имеющими антиномический характер: объективным, собственно лингвистическим (системным и текстовым) и субъективным (лингвоперсонологическим и лингвокультурологическим). За последним стоят индивидуальные, коллективные (институциональные) и национальные черты личности, которые по-разному проявляются в непрофессиональном политическом дискурсе в разных лингвокультурах.

Результаты исследования показали, что в западной лингвокультуре ведущей детерминантой оказывается институциональная, а в восточной — национальная, при этом нельзя отрицать значимости персональной составляющей для каждой из них.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. 4-е изд., стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2004. 264 с.

[2] *Мельник Н. В., Силкова М. А.* Легитимирующие стратегии в видеообращениях региональных политиков России и Германии в период первого локдауна COVID-19 // Филология и человек. 2021. № 4. С. 19–34.

[3] *Мельник Н. В., Митякина О. В.* Стратегия дискредитации власти в интернет-комментариях к публикациям мэров Нью-Йорка и Лондона // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 4(88). С. 1051–1059.

[4] *Мельник Н. В.* Лингвоперсонологические стратегии восприятия текста (на материале интернет-комментариев к политическим статьям) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 4 (72). С. 197–204.

[5] *Yergaliyeva S. Z., Melnik N. V., Zhumabekova B. K. et al.* Linguistic Personological Parametrization of Text Generation of the Internet Comments // XLinguae: Linguistics and language. 2018. Vol. 11, Iss. 3. P. 2–15; *Ергалиева С. Ж., Мельник Н. В.* Лингвоперсонологическое описание комментария к политической статье в виртуальном пространстве // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2018. № 05/2. С. 100–106; *Ергалиева С. Ж., Мельник Н. В.* Лингвоперсонологический потенциал политических интернет-комментариев // Политическая лингвистика. 2019. № 3 (75). С. 46–53.

Melnik, N. V.

Kemerovo State University, Russia

PERSONAL, INSTITUTIONAL AND NATIONAL IN THE STRUCTURE OF THE LINGUISTIC PERSONALITY

The article raises the problem of finding the determinants that determine the speech behavior of a virtual linguistic personality realizing itself in the field of non-professional political discourse, and concludes that the trend towards globalization dominates in Western political non-professional discourse, and in the eastern, represented at this stage of the study by Kazakh-language discourse, the tendency to personalization at the level and specific, both collective and national linguistic personality.

Keywords: linguistic personality; political discourse; non-professional political discourse.

Михеева Светлана Львовна

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Россия

mikhsveta@rambler.ru

ДИМИНУТИВНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ТЕКСТЕ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»

Статья посвящена анализу функционирования диминутивных прилагательных в тексте романа «Бесы». С их помощью в произведении создается повышенная напряженность — семантическая на уровне собственно словесного воплощения, сюжетная на уровне развития событийных рядов. Формы субъективной оценки имен прилагательных в тексте, выполняя значимую роль в детализации описаний, являются в то же время средством репрезентации авторской модальности, авторской оценки. Особенно ярко это проявляется в нетривиальных сочетаниях.

Ключевые слова: диминутивные прилагательные; формы субъективной оценки; Ф. М. Достоевский; художественный текст.

Формы субъективной оценки имен прилагательных в русском языке представляют собой одно из специализированных средств выражения оценочного отношения субъекта речи к характеризуемому подобным адъективом предмету или явлению. Обладая целым рядом специфических свойств (семантическая несамостоятельность, стилистическая маркированность, эмоциональная окрашенность, наличие оценочного компонента в лексическом значении)[1], эти формы являются также средством вербализации интерпретативной деятельности человеческого сознания, что имеет непосредственное отношение к репрезентации авторской модальности и авторской оценки в художественном тексте.

В тексте романа Ф. М. Достоевского «Бесы»[2] аугментативы и диминутивы образуют два полюса — преувеличения и преуменьшения. Соответственно это слова с суффиксами *-ущ- (здоровущий), -енн- (здоровенный), -ейш- (милейший), -айш- (высочайший), -ш- (высший)* (могут сопровождаться приставкой *наи-—наиблагороднейший*), с одной стороны, и слова с суффиксами *-еньк- (хорошенький), -оньк- (сухонький),* с другой стороны. Эти значения накладываются на собственно оценочную шкалу «хорошо» — «плохо», между которыми располагаются зоны перехода от одного семантического акцента к другому.

Идиостилевой чертой создаваемых Ф. М. Достоевским образов является чрезмерность. Этот эффект в текстах достигается при помощи разнообразных языковых средств[3]. К их числу относятся и рассматриваемые в настоящей статье диминутивные прилагательные.

Среди сочетаний диминутивных адъективов с существительными могут быть представлены рассматриваемые далее некоторые значимые смысловые акценты.

1. Нейтральные сочетания, в которых диминутивное прилагательное употреблено в собственном смысле и передает значение уменьшительности:

(1) *Ветер шумел и качал вершинами полуобнаженных деревьев,* ***узенькие*** *песочные* ***дорожки*** *были топки и скользки;*
(2) *Но вместо богатств, которые посетитель ожидал встретить, он нашел своего «Лембку» в боковой* ***очень маленькой комнатке****<...>.*

Преимущественно это контексты описательного характера, в которых обрисовываются детали внешнего мира — пейзажные, интерьерные.

2. Устойчивые, клишированные сочетания оценочного характера с прилагательным *хорошенький*, часто по отношению к женщине, юноше, ребенку. В силу клишированности и предсказуемой сочетаемости возможна субстантивация адъектива:

(3) *Женат он был во второй раз на* ***молоденькой и хорошенькой****, взял за ней приданое и, кроме того, имел трех подросших дочерей;*
(4) *Николай Всеволодович поднял мадам Липутину — чрезвычайно* ***хорошенькую дамочку****, ужасно пред ним робевшую, — сделал с нею два тура, уселся подле, разговорил, рассмешил ее. Заметив наконец,* ***какая она хорошенькая****, когда смеется, он вдруг, при всех гостях, обхватил ее за талию и поцеловал в губы, раза три сряду, в полную сласть.*

Во фрагментах (2), (4) отметим типовую сочетаемость производных от качественных прилагательных диминутивов с наречиями меры и степени *очень, чрезвычайно*: с одной стороны, реализуется один из критериев проявления «качественности» прилагательного; с другой — создается контрастное сочетание, основанное на противопоставлении усиления, выражаемого наречием, и приуменьшения, выражаемого диминутивом.

3. Выражение сочувствия повествователя / рассказчика к персонажу:

(5) ***Лиза была бледненькая*** *и, не отрываясь, смотрела широко раскрытыми глазами на дикого капитана;*
(6) *Это был еще* ***молоденький мальчик****, лет девятнадцати, никак не более, очень, должно быть,* ***хорошенький собой****, с густыми белокурыми волосами, с правильным овальным обликом, с чистым прекрасным лбом. Он уже окоченел, и* ***беленькое личико*** *его казалось как будто из мрамора;*
(7) *— Вы-то, вы-то, такой мальчишка, — такой* ***глупенький мальчишка****, — вы тоже туда влезли с головой, как баран? Э, да им и надо этакого соку! Ну, ступайте! Э-эх! Тот подлец вас всех надул и бежал.*

В приведенных фрагментах лояльность по отношению к человеку — объекту оценки выражается в осмыслении его через призму детского образа, вызывающего сочувствие, сопереживание: *мальчик* (6), *мальчишка* (7). Это может быть одним из возможных объяснений адъектива *бледненькая* (5): по контрасту с образом *дикого капитана* Лиза Тушина выглядит напуганным ребенком. В таком же ореоле «детскости» может быть воспринят образ Марии Лебядкиной — Хромоножки в посвященных ее описанию фрагментах:

При свете тусклой ***тоненькой свечки*** *в железном подсвечнике я разглядел женщину лет, может быть, тридцати, болезненно-худощавую, одетую в темное* ***старенькое*** *ситцевое* ***платье****, с ничем не прикрытою длинною шеей и с* ***жиденькими*** *темными* ***волосами****, свернутыми на затылке в узелок, толщиной в кулачок двухлетнего ребенка.*

4. Выражение уничижительной оценки, ироничного отношения — к персонажу (8); к элементам окружающей обстановки (9 а, б); к особенностям российской действительности, современной для автора (10 а–в).

В следующем фрагменте диминутивные сочетания, сконцентрированные на сравнительно небольшом текстовом пространстве, создают своеобразную гиперболизированную «уменьшительность» — чрезмерную, утрированную, что приводит к обратному эффекту восприятия: вместо эмпатии к персонажу возникает ирония:

(8) *Это был очень невысокий, чопорный* ***старичок****, лет, впрочем, не более пятидесяти пяти, с довольно румяным* ***личиком****, с густыми* ***седенькими локончиками****, выбившимися из-под круглой цилиндрической шляпы и завивавшимися* ***около чистеньких, розовеньких, маленьких ушков*** *его.* ***Чистенькое личико*** *его было не совсем красиво, с тонкими, длинными, хитро сложенными губами, с несколько мясистым носом и с* ***востренькими****, умными,* ***маленькими глазками****. <…>.*

Такую характеристику получает писатель Кармазинов — объект насмешки повествователя на протяжении всего текста романа. Этот способ используется и при введении персонажей, повествователю глубоко несимпатичных: *маленький и востренький носик* Петра Верховенского, *сытенькая и плотненькая* девица Виргинская, *жиденькие волосики* чиновника Липутина.

Диминутивное прилагательное возникает в описаниях деталей, элементов окружающей обстановки, либо определяя их в откровенно негативном ключе:

(9а) *Всё помещение их состояло из двух* ***гаденьких небольших комнаток****, с закоптелыми стенами, на которых буквально висели клочьями грязные обои*;

либо акцентируя недостаточность проявляемого признака вопреки ожиданиям:

(9б) *Даже самые строгие старички изъявили одобрение и любопытство, а дамы так даже некоторый восторг.* ***Аплодисмент****, однако,* ***был коротенький****, и как-то недружный, сбившийся.*

Ироничное, иногда доходящее до остросаркастичного отношение выражает повествователь к тем реалиям российской действительности, которые бытуют в его хронотопе:

(10а) *Одно время в городе передавали о нас, что кружок наш рассадник вольнодумства, разврата и безбожия; да и всегда крепился этот слух. А между тем у нас была одна самая невинная, милая, вполне* ***русская веселенькая либеральная болтовня***;

(10б) *Он очень бы удовольствовался каким-нибудь самостоятельным казенным местечком, с зависящим от его распоряжений приемом казенных дров, или чем-нибудь* ***сладеньким*** *в этом роде, и так бы на всю жизнь.*

В ряду *русская веселенькая либеральная* (10а) диминутивное прилагательное получает доминирующее звучание в силу влияния семантики опорного субстантива *болтовня* — т. е. разговор, беседа о чем-то либеральном в этом кругу не может расцениваться как нечто серьезное, это просто один из способов времяпровождения, ни к чему не обязывающий и никаких значимых последствий не имеющий. *Чем-нибудь сладеньким*, подразумевающим легкий и в то же время надежный способ поддерживать свое благосостояние без особых усилий и мук совести, мечтает заняться фон Лембке по выходе из высшего учебного заведения. Вложенная в уста Петра Верховенского программа преобразования общества через перерождение человека получает откровенно зловещее звучание:

(10в) — <...> *Но одно или два поколения разврата теперь необходимо;* ***разврата неслыханного, подленького****, когда человек обращается в гадкую, трусливую, жестокую, себялюбивую мразь, — вот чего надо!*

Контраст *неслыханного* и *подленького* создает парадоксальное семантическое единство, позволяя оценить масштаб предлагаемого замысла.

Особо отметим понятия *коротенькие люди* (11) и *маленький человек / чиновник* (12 а, б), которые приобретают в тексте концептуальное значение. Эпитетом *коротенькие* наделяет своих слушателей Степан Трофимович Верховенский, произнося речь во время скандального «праздника» в доме губернатора. Это может быть интерпретировано как ответ-протест Степана Трофимовича на предложение Варвары Петровны Ставрогиной рассказать во время своего выступления *какую-нибудь* ***коротенькую****, но занимательную средневековую придворную* ***историйку*** вместо чего-либо серьезного. *Коротеньким людям*, по мысли Степана Трофимовича, недоступно понимание и осознание истинного смысла и ценности искусства, которое он называет *высшим* и *настоящим плодом всего человечества*, должным и способным примирить людей:

(11) <...> — *О боже! — всплеснул он руками, — десять лет назад я точно так же кричал в Петербурге, с эстрады, точно то же и теми словами, и точно так же они не понимали ничего, смеялись и шикали, как теперь;* ***коротенькие люди****, чего вам недостает, чтобы понять?*<...> — *Не я ли, не я ли сейчас объявил, что энтузиазм в молодом поколении так же чист и светел, как был, и что оно погибает, ошибаясь лишь в формах прекрасного! Мало вам? И если взять, что провозгласил это убитый, оскорбленный отец, то неужели, —* ***о коротенькие****, — неужели можно стать выше в беспристрастии и спокойствии взгляда?.. Неблагодарные... несправедливые... для чего, для чего вы не хотите мириться!..*

Повествователь в романе подрывает ставшее привычным сочувствие к *маленькому человеку* — одному из воплощений *коротеньких людей*. Этот образ предстает в различных вариантах: ***маленький*** *почтамтский*

чиновник Лямшин, мелочный, невежественный и подлый; Липутин, получивший примечательную характеристику почти в самом начале романа и последовательно ее оправдавший в ходе развития сюжетного действия:

> ***невзрачная*** *и* ***чуть не подленькая фигурка*** *губернского* ***чиновничишка****, ревнивца и семейного грубого деспота, скряги и процентщика, запиравшего остатки от обеда и огарки на ключ, и в то же время яростного сектатора бог знает какой будущей «социальной гармонии», упивавшегося по ночам восторгами пред фантастическими картинами будущей фаланстеры, в ближайшее осуществление которой в России и в нашей губернии он верил как в свое собственное существование*;

маленький фанатик поручик Эркель, соучастник подготовки к убийству Шатова:

> *такой «дурачок», у которого только главного толку не было в голове, царя в голове; но* ***маленького, подчиненного толку*** *у него было довольно, даже до хитрости.*

Именно *коротенькие* и *маленькие* превратились в романе в угрожающую силу, способную уничтожить и репутацию, и честь, и жизнь человека, смести и моральные устои, и существующий порядок.

Диминутивные прилагательные — яркий пример воплощения интерпретативной деятельности человеческого сознания. Они вносят наряду с иными средствами свой ощутимый вклад в реализацию авторского замысла и авторской модальности, оценки. В текстах Ф. М. Достоевского эти адъективы приобретают особую функциональную нагрузку: они способны передавать значение гиперболизации вопреки собственной исходной семантике; семантика диминутивности преобразуется в иронию и уничижительность (часто в зависимости от собственного лексического значения прилагательного и значения опорного существительного в словосочетании). Кроме того, в текстовом пространстве диминутивы оказываются противопоставленными формам, выражающим преувеличение, — аугментативам, создавая полюса смысловой напряженности в трактовке и оценке образов, событий в сюжетном ряду, общей смысловой наполненности текста.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Скворецкая Е. В.* О статусе так называемых форм субъективной эмоциональной оценки в русском языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (30). С. 86–93.

[2] Текст цитируется по изданию: *Достоевский Ф.* Бесы: роман / подгот. текста, вступ. статья и примеч. Н. Будановой. М.: Худож. лит., 1990. 672 с.

[3] См. в частности: *Баранов А. Н., Добровольский Д. О., Фатеева Н. А.* Идиостиль Ф. М. Достоевского: направления изучения // Вестник РУДН. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. № 2. С. 374–389; *Шарапова Е. В.* Интенсификаторы в идиостиле Ф. М. Достоевского: нестандартная сочетаемость и ее семантические эффекты // Вестник РУДН. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. № 2. С. 454–471; *Димитриева О. А.* «В России пьяные люди у нас самые добрые…» (Об образе пьяного человека в произведениях Ф. М. Достоевского) // Мир русского слова. 2019. № 3. С. 56–61.

Mikheeva, S. L.

Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University, Russia

DIMINUTIVE ADJECTIVES IN THE TEXT OF THE NOVEL "THE POSSESSED" BY F. M. DOSTOEVSKY

The article is devoted to the analysis of the functioning of diminutive adjectives in the text of the novel "The Possessed" by F. M. Dostoevsky. With their help, an increased tension is created in the work — semantic at the level of the actual verbal embodiment, plot at the level of the development of event series. The forms of subjective evaluation of adjectives in the text, while playing a significant role in detailing descriptions, are at the same time a means of representing the author's modality, the author's assessment. This is especially evident in non-trivial combinations.

Keywords: diminutive adjectives; forms of subjective evaluation; F. M. Dostoevsky; literary text.

Мишанкина Наталья Александровна

Томский политехнический университет, Россия

mna@tpu.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ФИЗИЧЕСКОМ ДЕЙСТВИИ В МОДЕЛИРОВАНИИ СЕМАНТИКИ РУССКОГО ТЕРМИНА

В докладе представлены результаты анализа системы глагольных единиц, репрезентирующих представления о физических действиях, задействованных в качестве мотивирующей основы в моделировании семантики русских метафорических терминов. В результате исследования определена специфика вовлеченности в процессы терминообразования в 10 предметных областях (филология, физика, химия, биология, социология, медицина, геология, психология, информатика, философия). Выявлены различия для разных видов физических действий.

Ключевые слова: метафорическая концептуализация; метафорический термин; фреймовая структура; глаголы физических действий; база данных метафорической терминологии.

Постановка проблемы. Вопрос о связи национальных терминосистем и национальных языков возник уже на первых этапах развития науки о терминах. Но отвечали на него в разные времена по-разному и в рамках можно говорить о движении от понимания термина как изолированной единицы (понятийный подход), к осмыслению его как части лексической системы национального языка (лексико-семантический подход) и далее, как части ментальной системы национального языка (когнитивное терминоведение). Конечно, понимание семантической общности терминов и слов национального языка отмечается еще в работах Д. С. Лотте, В. В. Виноградова. Но именно последнее направление — когнитивное терминоведение — сосредоточивается на моделировании семантики терминологических единиц, обусловленном пониманием исследователя / профессионала как носителя определенной лингвокультуры. М. Н. Володина пишет о том, что при моделировании семантики термина «…общеязыковая информация трансформируется в информацию терминологическую»[1].

Интерес к национальной специфике терминообразования исследователи стали проявлять не столь давно, но идея формируется и начинает развиваться уже в конце XX века[2]. Как представляется, толчком для этого стала когнитивная методология, развивающая мысль, высказанную еще Л. С. Выготским: «…отношение мысли к слову есть прежде всего процесс, а не вещь, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно — от слова к мысли…»[3]. Мышление процессуально, и всякая познавательная деятельность неразрывно связана с семантикой языка[4]. И формирование профессионального знания не является исключением, об этом могут свидетельствовать значительные метафорические фрагменты самых разных терминосистем, представленные в многочисленных исследованиях, в том числе, в монографческих изданиях[5]. Однако

отдельные виды представлений о мире в аспекте их включенности в механизмы терминообразования изучены еще недостаточно последовательно. Цель настоящей работы — описание системы фреймовых структур и, соответственно, языковых единиц, репрезентирующих **представления о физических действиях**, в аспекте отражения специфики знания различных предметных областей.

Методология и материал. В качестве базового теоретико-методологического подхода выступает когнитивное терминоведение. Анализ метафорической терминологии осуществлялся с опорой на теорию концептуальной метафоры[6] и метафорического моделирования[7]. Представления о физических действиях репрезентированы акциональными глаголами, описанными в работах Т. Г. Скребцовой[8] и лексикографических источниках[9].

Материал исследования: 606 метафорических терминов 10 научных областей (филология, физика, химия, биология, социология, медицина, геология, психология, информатика, философия), образованных на основе глаголов физического действия из БД русской метафорической терминологии. Уточним, что в выборку не попали ранее описанные глаголы перемещения объектов и поступательного движения[10].

Результаты анализа. Анализ показал, что из 5060 метафорических терминов на основе ФС, представляющих **физические действия** образовано 606 (12%). В качестве мотивирующей основы выступает 81 глагол, задействованный в разной степени частотности. Были рассмотрены следующие группы акциональных глаголов:

- **физического действия:** нанесения удара: *бить* (6), *ударять* (22); давления: *давить* (12), *мять* (3), *теснить* (6); прикосновения: *касаться;*
- **физического воздействия:** недеструктивного изменения: *включить* (5), *вставить* (9), *завесить* (5), *закрыть* (27), *запирать* (3), *затворить* (5), *мешать* (27), *открыть* (28), *покрыть* (10), *прикрыть* (3), *развернуть* (3), *скрыть* (6), *упаковать* (6); соединения: *вязать* (81), *крепить* (3), *плести* (3), *сложить* (7), *соединить* (82), *шить* (23); разделения: *делить* (15), *дробить* (7), *изолировать* (7), *разбирать* (5), *разложить* (5), *членить* (9); повреждение объекта: *колоть* (3), *ломать* (8), *расщепить* (7), *рвать* (9), *рубить* (4), *усечь* (3); обработки: *красить* (4), *тереть* (4);
- **фиксации**: *держать* (12), *ловить* (8), *хватать* (9);
- **социативного или интерсубъектного действия:** *бороться* (7), *сопротивляться* (4);
- **созидания:** *строить* (27), *складывать* (3).

На их основе образуются самые разнообразные термины. Приведем термины на основе фреймовой структуры, репрезентированной глаголом *давить*: ***давление*** *насыщения* (геол.); ***сдавливающий*** *перикардит* (мед.); ***подавление*** *воли* (псих.); ***давление*** *социальное* (соц.); ***давление*** *газа* (хим.); *инфляция* ***подавленная*** (экон.) и под.

В разных предметных областях термины, образованные на основе представлений о физических действиях, распределены по-разному (рис. 1).

В большей степени они задействованы в области химии и составляют 30% от общего количества терминов. Отметим, что в этой области наиболее активен глагол *соединить*.

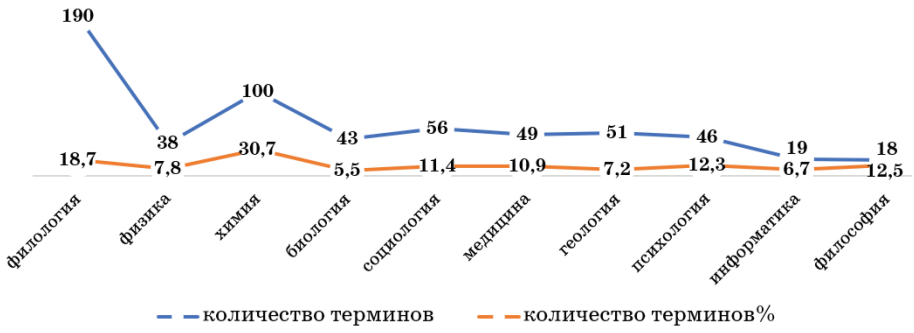


Рис. 1. Распределение терминов по предметным областям.

Рис. 2. Количество терминов, образованных на основе глаголов разных групп.

Таблица. Распределение наиболее частотных мотивирующих глаголов.

Название подгруппы	филол.	физ.	хим.	биол.	социол.	мед.	геолог.	психол.	инф.	филос.
нанесение удара	9,5	7,89				6,12	0,6			
давление	0,5	2,63			5,35	2,04	1,42	13,33		
прикосновение	2,1	13,15		4,65	7,14	6,12	0,6	13,33	5,26	6,66
недеструктив-ное изменение	**29,47**	10,52	2	16,27	**62,5**	30,61	**1,56**	**40**	**36,84**	**20**
соединение	24,73	**52,63**	**92**	**32,55**	1,78	**34,69**	1,13	2,22	5,26	**20**
разделение	16,31	2,63	2		3,57	6,12	0,01	2,22	10,52	13,33
повреждение	6,3		1	**32,55**		8,16	1,27	8,88	5,26	6,66
обработка	3,15		1	2,32	3,57	2,04	0,01			
социативное действие	2,1	5,26	1	9,3	5,35	0	0,14	4,44	10,52	**20**
созидание	5,78	5,26	1	2,32	10,71	4,08	0,28	15,55	26,31	13,33

Глаголы, репрезентирующие разные виды действий неодинаково вовлечены в процессы терминообразования (рис. 2)

Как можно убедиться, наиболее последовательно вовлекаются представления о соединении, недеструктивном изменении. Удалось выявить, что глаголы различных видов по-разному задействованы в различных предметных областях.

В таблице представлено распределение наиболее частотных мотивирующих глаголов в исследуемых предметных областях.

Результаты анализа позволяют констатировать, что представления о разных видах физических действий по-разному вовлекаются в процессы терминообразования в разных предметных областях.

Можно говорить о том, что представления о физических действиях дифференцируются в аспекте универсальности / уникальности. И наиболее последовательными, универсальными являются представления о физическом действии, влекущем соединение и недеструктивное изменение объекта.

О прагматической основе терминообразования как познавательной деятельности свидетельствует избирательность в выборе фреймовых структур для терминообразования; универсальность знаний о фреймовой структуре исходной области, служащей основанием для метафорической концептуализации.

И, в целом, результаты позволяют говорить о единстве и целостности гносеологической деятельности, проявленной в метафорической изоморфности гносеологической и физической деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Володина М. В.* Когнитивно-информационная природа термина и терминологическая номинация: дис. … д-ра. филол. наук / МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 1998. С. 314

[2] *Коготкова Т. С.* Национальные истоки русской терминологии. М.: Наука, 1991. 120 с.; *Корнилов О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: Изд-во МГУ, 1999. 248 с.

[3] *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования. М.; Л.: Гос. социально-экономическое изд-во, 1934. С. 269.

[4] *Мишанкина Н. А.* Профессиональная языковая личность в процессах терминотворчества (на материале русской метафорической терминологии) // Языковая личность в зеркале интерпретационных исследований (к 85-летию со дня рождения Ю. Н. Караулова): монография / под ред. Т. А. Трипольской. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. С. 172.

[5] *Мишанкина Н. А., Панасенко Е. А., Рахимова А. Р. и др.* Русские терминосистемы в аспекте семантической избирательности: на материале базы данных метафорической терминологии естественных, технических и гуманитарных терминосистем: коллект. монография / под ред. Н. А. Мишанкиной. М.: Флинта, 2018. 271 с.

[6] *Лакофф Д., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем / пер. с англ.; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

[7] *Чудинов А. П.* Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991 2000). Екатеринбург, 2001. 238 с.; *Резанова З. И., Мишанкина Н. А., Катунин Д. А.* Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: ключевые концепты: монография. Ч. 1. Воронеж, 2003.

[8] *Скребцова Т. Г.* Семантика глаголов физического действия в русском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. СПб., 1996. 23 с.

[9] Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. 704 с.

[10] *Мишанкина Н. А.* Представления о перемещении в пространстве как исходная понятийная область в русском метафорическом терминообразовании: универсальные и уникальные модели // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. № 61. С. 70–97.

Mishankina, N. A.

Tomsk Polytechnic University, Russia

REPRESENTAION OF THE PHYSICAL ACTION IN MODELING THE SEMANTICS OF THE RUSSIAN TERM

The article presents the results of the analysis of the system of verbal units, representing ideas about physical actions used as a motivating basis in modeling the semantics of Russian metaphorical terms. As a result of the study, the specifics of involvement in the processes of term formation in 10 subject areas (philology, physics, chemistry, biology, sociology, medicine, geology, psychology, computer science, philosophy) were determined. Differences for different types of physical actions are revealed.

Keywords: metaphorical conceptualization; metaphorical term; frame structure; verbs of physical actions; database of metaphorical terminology.

Муратова Елена Юрьевна

Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, Республика Беларусь

mouratova@tut.by

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РОЛЬ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН В ПОЭЗИИ Е. ЕВТУШЕНКО XXI ВЕКА

В статье исследуется художественно-смысловая роль прецедентных имен в поэзии Е. Евтушенко XXI века. Дается (по Ю. Караулову) классификация прецедентных феноменов. Доказывается, что прецедентное имя оказывается одним из механизмов увеличения информативности текста. Выявленные прецедентные имена называют известных людей разных сфер жизни: народные герои, ученые, писатели, литературные персонажи, известные государственные деятели, артисты и т. д. Исследуемые имена также различаются по степени своей известности: всемирно известные (Сталин, Ельцин, Пушкин, Гоголь, Достоевский, Маркс, Энгельс, М. Дитрих), известные преимущественно русской нации (Стенька Разин, Ахматова, Цветаева, Ю. Любимов, Сахаров, Окуджава), а также имена близких и дорогих самому Е. Евтушенко людей (Карцев, Карацупа, Марчук). В качестве доказательства приводятся и анализируются многочисленные стихотворные примеры.

Ключевые слова: поэт; поэзия; прецедентное имя; фамилия; время; эпоха; характер.

Прецедентные имена имеют важное значение в литературе и истории, поскольку помогают нам более глубоко и разносторонне осмысливать мир. Основываясь на определении Ю. Н. Караулова, можно сказать, что к числу прецедентных феноменов относятся такие тексты, имена, ситуации, которые, во-первых, хорошо известны всем представителям национально-культурного сообщества («имеющие сверхличностный характер»), во-вторых, актуальные в познавательном и эмоциональном плане, в-третьих, обращение к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингво-культурного сообщества[1]. Прецедентные феномены могут быть вербальными (разнообразные тексты), невербальными (произведения архитектуры, скульптуры, живописи) и вербализуемыми (прецедентные ситуации).

Прецедентное имя — это «индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом, как правило, относящимся к прецедентным (например, Печорин, Теркин), или с прецедентной ситуацией (например, Иван Сусанин); это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату, а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени; может состоять из одного (например, Ломоносов) или более элементов (например, Куликово поле, «Летучий голландец»), обозначая при этом одно понятие»[2].

Прецедентное имя оказывается одним из механизмов образования информации, увеличения информативности текста. Ю. М. Лотман так рассуждает о двух способах наращивания информативности в семиоти-

ческих системах, принадлежащих искусству: «Можно рассматривать два случая увеличения информации, которой владеет какой-либо индивид или коллектив. Один — получение извне. В этом случае информация вырабатывается где-то на стороне и в константном объёме передается получателю. Второй — строится иначе: извне получается лишь определенная часть информации, которая играет роль возбудителя, вызывающего возрастание информации внутри сознания получателя»[3]. Прецедентное имя как раз и является таким возбудителем, поскольку за ним в контексте открываются особенности разных эпох, национальные обычаи и традиции, значимые исторические события, характер названной личности и т. д. Прецедентное имя кодирует культурную информацию, которая впоследствии в контексте легко разгадывается членами культурного сообщества.

В данной статье мы хотим проанализировать прецедентные имена в стихах Е. Евтушенко, написанные им в XXI веке, сборник так и называется Стихи XXI века»[4]. Он четко делится на 4 части: 1. Люди женские 2. Вечное венчание 3. В государстве по имени как бы 4. Поэты русские. В последней части практически каждое стихотворение имеет в своем названии прецедентное имя. Например: «Даниил Заточник. «Делилась Русь на нищих и счастливцев», «Аввакум Петров. «Переходила истовость в неистовость», «Антон Дельвиг. Лень Дельвига», «Вильгельм Кюхельбекер. Кюхля», «Николай Некрасов. Ночлежка», «Николай Клюев. Милостыня», «Вячеслав Иванов. Башня», «Игорь Северянин. Король поэтов» и т. д. За каждым из этих имен стоит целая жизнь, творчество, литературное направление, результаты исследований произведений названных авторов к настоящему времени представлены в многочисленных диссертациях, научных статьях, монографиях, поэтому в этом сборнике стихов XXI века нас интересуют первые три части, включающие 75 стихотворений.

Выявленные прецедентные имена называют известных людей разных сфер жизни: народные герои, ученые, писатели, литературные персонажи, известные государственные деятели, артисты и т. д. Исследуемые имена также различаются по степени своей известности: всемирно известные (Сталин, Ельцин, Пушкин, Гоголь, Достоевский, Маркс, Энгельс, М. Дитрих), известные преимущественно русской нации (Стенька Разин, Ахматова, Цветаева, Ю. Любимов, Сахаров, Окуджава), а также имена близких и дорогих самому Е. Евтушенко людей (Карцев, Карацупа, Марчук).

Рассмотрим некоторые прецедентные имена подробнее, выясним их художественно-смысловую роль в поэтических текстах. Наибольшая группа в исследуемых стихах представлена именами и фамилиями известных писателей и поэтов. Вот как Е. Евтушенко пишет об Осипе Мандельштаме:

Есть в мире такой городок — Чусовой,
где рядом все чудится мне часовой
на лагерной вышке, пустующей там,
где, может, в бессмертие вмерз Мандельштам.

Одно имя Мандельштама приоткрывает целую эпоху жизни и творчества А. Ахматовой, В. Маяковского, С. Есенина, И. Бабеля, Е. Замятина и др., которые по-разному пережили страшное время в своей жизни, «когда вместе с любыми остатками духовной независимости советских людей докорчевывались последние люди, прикасавшиеся к “серебряному веку”. Это их загоняли в камеры струями из брандспойтов, их избивали, доводили до умопомешательства и петли, кидали в телячьи вагоны и везли в Магадан, Караганду, в город Свободный...»[5].

О стихотворении О. Мандельштама о Сталине «Мы живем, под собою не чуя страны...», которое даже записано не было, но прочитано нескольким близким людям, Б. Пастернак ему сказал: «Это не литературный факт, но акт самоубийства». Своей жене О. Мандельштам говорил: «Чего ты жалуешься, поэзию уважают только у нас — за нее убивают. Ведь больше нигде за поэзию не убивают». Его и убили за поэзию. Мандельштам «сгинул» в сталинских лагерях в 1938 году.

Очень открыто выражен взгляд Е. Евтушенко на жизнь советских людей в сталинское время в стихотворении «Сталинское счастье». Поэт не отрицает, что много было радостного для него и его сверстников: сладкие огурцы, с мальчишками играли в прятки тогда еще молодые дедушки (в стихотворении — *расстрелянные дедушки*, уже только это сочетание отражает целую эпоху), счастливо пиво пенилось, пели песни, радовались шипенью газированной дарованной воды. Поэт называет знаменитых людей того времени: *нет, жили мы не бросово под нежный хрип* ***Утесова****; я больше был, чем в партию, влюблен в* ***Шульженко Клавдию****; как я могу принизить удары* ***Васи Карцева****.* Но заканчивается стихотворение горькой иронией:

Спасибо дяде Сталину!
Жаль, не успел покаяться
за крошечные счастьица
среди большой беды.

В стихотворении «Меньшее зло» Е. Евтушенко упоминает фамилии Платонова и Шолохова. Для этого стихотворения очень важен эпиграф: «*Кто варит варенье в России, тот знает, что выхода нет*» — строки из стихотворения Инны Кабыш, творчество которой очень пессимистично, она не видит будущего России ни в чем. Этим стихотворением Е. Евтушенко с ней спорит. Да, теперь школьники читают не «Как закалялась сталь», а Платонова; у М. Шолохова было много недостатков, но он гениально описал гражданскую войну в «Тихом Доне», проблемы коллективизации в «Поднятой целине», видимые и невидимые человеческие раны в Великой Отечественной войне в «Судьбе человека». И здесь каждое прецедентное имя — отражение целых эпох, идей, борьбы мировоззрений. В стихотворении «В государстве по имени КАК БЫ» все происходит *как бы:*

Где, как это не странно,
нет улицы ***Кафки****,*
Где и ***Гоголя*** *как бы читают,*
а как бы и ***Хармса****.*

Во всем стихотворении главным словом является частица *как бы*, при помощи которой Е. Евтушенко кратко и емко передает ту жизнь, в которой все *как бы*: как бы любим, как бы радушны, есть как бы убийцы и под. И культура здесь тоже *как бы*: *нет улицы Кафки, где и Гоголя как бы читают, а как бы и Хармса.* Названные прецедентные имена показывают уровень образования и культуры в современном обществе: как бы читают или нет? как бы знают или нет? как бы помнят или нет? Е. Евтушенко уникальным образом, используя частицу *как бы*, показывает во многом фальшивость нашей жизни, ее духовную ненасыщенность, ее *какбыйность*.

Этой *какбыйности* противостоят люди совести и чести, мужественные в своем творчестве, не боящиеся своими произведениями если не противостоять господствующей власти, то высказывать свое мнение и давать оценки происходящему. Таким был всемирно известный скульптор Эрнст Неизвестный.

Скульптор ***Неизвестный Эрнст****,*
ты кентавр, на коем шерсть
от страстей дымится...

Эрнст Неизвестный, как и Е. Евтушенко, принадлежал поколению шестидесятников. Его творчество, не похожее на работы советских мастеров, не приветствовалось советской властью даже во время хрущевской оттепели. На известной выставке авангардистов в Москве Н. А. Хрущев назвал творчество молодого скульптора «дегенеративным», как, впрочем, и творчество многих других художников. Власть душила Э. Неизвестного. В 1976 году он эмигрировал в США. Тем не менее именно Эрнст Неизвестный создал надгробный памятник Н. А. Хрущеву по просьбе его родственников.

Стихотворение «Два капитана» посвящено Вениамину Каверину и его одноименному роману. Евтушенко пишет о том, какое огромное нравственно-воспитательное значение имел этот роман для мальчишек его поколения:

Скушон, хоть удавись,
был коммунизм плакатный,
и нужен был девиз
по-мушкетерски внятный.
Звенел в моих висках
девиз, как будто святцы:
«Бороться и искать,
найти и не сдаваться».

Но та светлость детства уходит, ее в стихотворении сменяет современная действительность: террористы-чеченцы, их вдовы-самоубий-

цы. Эту современность отражают в стихотворении два других прецедентных имени:

Под мрачным взглядом дул
безвинно гибнут детства
за ельцинскую дурь
и ***Пашки-Мерседеса.***

Ельцин, как известно, первый российский президент, сделавший за время своего правления немало ошибок. Пашкой-Мерседесом называли министра обороны П. С. Грачева. В бытность министром он закупил в Германии два мерседеса. Тогда с легкой руки газеты «Московский комсомолец» его и прозвали Пашка-Мерседес. Как видим, собственное имя и его форма могут многое рассказать о его носителе: пренебрежительная форма Пашка по отношению к министру показывает неуважительное, даже пренебрежительное отношение людей к П. Грачеву, а кличка Мерседес раскрывает жадность и наглость этого представителя власти.

Аналогично стихотворение «Поцелуи в метро» переносит нас в «лихие» 90-е годы XX века в России, когда на фоне огромных экономических, политических, криминальных проблем серьезно обсуждаются «проблемицы», например, штрафовать или нет за поцелуи в метро:

Штрафовать вы хотели
за все поцелуи поштучно
и, какой будет штраф,
дискутировали всерьез,
но пока вы трепались, как ***Воланд,***
над вами недобро подшучивая,
террорист в чемоданчике
скромно взрывчатку пронес.

Использование в стихотворении имени сатаны не случайно. Воланд царствует над человеческими грехами, пороками, преступлениями. Часто его игры — хитроумные, замаскированные, коварные. Запретить поцелуи в метро — надо же какая проблема, которую поднимают, как знамя. А настоящий террор, взрывы в метро и на концертах — этим заниматься всерьез некогда и некому. Действительно, царство Воланда.

Но не все было так печально. Да, было трудно, ново, страна перерождалась, в ней разгорались огоньки другого будущего, свободы, надежды. В этом огромную роль играли великие шестидесятники: Е. Евтушенко, А. Вознесенский, Б. Окуджава, Б. Ахмадулина, Р. Рождественский и др. Булат Окуджава был символом времени, ее совестью и честью, которую Е. Евтушенко называет *струной Окуджавы: Сколько б жизнь меня не ухудшала, / я из тех, в ком вечен* ***Окуджава.***

Были и другие огоньки будущей свободы, о которых говорит Е. Евтушенко в стихотворении «Послание Вене Смехову», представляющее собой грустное размышление поэта о театре на Таганке, который был как свежий ветер новых мыслей, взглядов, эстетики для молодого Е. Евтушенко

и всего его поколения. Новаторство было во всем. Как и ранний «Современник», театр на Таганке обходился без занавеса и почти не использовал декорации, заменяя их новаторскими и оригинальными сценическими конструкциями. Это история раскола театра, но Е. Евтушенко утверждает:

Нас не купили, не сломили.
В нас — наш ***Любимов*** *(не для всех).*
И где бы ни были мы в мире —
Таганка там и Политех.

Это стихотворение-послание не только замечательному артисту Вениамину Смехову, а всей великой плеяде режиссеров и артистов Таганки: Юрию Любимову, Анатолию Эфросу, Николаю Губенко, Алле Демидовой, Валерию Золотухину, Владимиру Высоцкому, Борису Хмельницкому и др.

Подводя итог анализу прецедентных имен в поэзии Е. Евтушенко XXI века, можно утверждать, что прецедентное имя является важным источником национально-культурной информации, передает черты национального характера, ценности, господствующие в данной культуре. В творчестве Е. Евтушенко прецедентное имя и контекст, в котором оно употребляется, становится серьезной и глубокой оценкой отдельного человека, целой эпохи, власти, свободы и несвободы, справедливости и под.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. 2-е изд., стер. М.: УРСС, 2002. 261 с.

[2] *Красных В. В.* Виртуальная реальность или реальная виртуальность? // Человек. Сознание. Коммуникация. М.: Диалог-МГУ, 1998. С. 52–53

[3] *Лотман Ю. М.* Каноническое искусство как информационный парадокс // Проблема канона в древнем и средневековом искусстве Азии и Африки: сб. статей. М.: Наука, 1973. С. 18–19.

[4] *Евтушенко Е. А.* Стихи XXI века. М.: Эксмо, 2007. 352 с.

[5] Серебряный век. Мемуары: сб. статей / сост. Т. Дубинская-Джалилова. М.: Известия, 1990. С. 5.

Muratova, E. Yu.

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Belarus

THE ARTISTIC ROLE OF PRECEDENT NAMES IN EVGENY YEVTUSHENKO'S POETRY OF THE 21ST CENTURY

The article explores the artistic and semantic role of precedent names in the poetry of Evgeny Yevtushenko of the 21st century. The classification of precedent phenomena is given (according to Yu. Karaulov). It is proved that the precedent name turns out to be one of the mechanisms for increasing the informativeness of the text. The revealed precedent names call famous people of different spheres of life: folk heroes, scientists, writers, literary characters, famous statesmen, artists, etc. The names studied also differ in their degree of fame: world-famous (Stalin, Yeltsin, Pushkin, Gogol, Dostoevsky, Marx, Engels, M. Dietrich), known mainly to the Russian nation (Stenka Razin, Akhmatova, Tsvetaeva, Yu. Lyubimov, Sakharov, Okudzhava), as well as the names of those close and dear to Yevtushenko people (Kartsev, Karatsupa, Marchuk). Numerous poetic examples are given and analyzed as evidence.

Keywords: poet; poetry; precedent name; surname; time; epoch; character.

Мухина Ирина Константиновна

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Россия

mironova-mukhina@yandex.ru

ИДЕОГРАФИЧЕСКАЯ КАРТА СОВМЕЩЕННЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ КОНЦЕПТА «ВИДЕОИГРА»

На основе анализа результатов психолингвистического эксперимента выделены лексические репрезентации — ЛСВ и словосочетания, составляющие в совокупности ближайшую периферию концепта «Видеоигра». Идеографический и количественный анализ дал возможность определить денотативно-идеографические сферы, ментально сопряженные с приядерной зоной концепта. Это позволило составить идеографическую карту совмещенных лексических репрезентаций концепта «Видеоигра» в сознании современных носителей русского языка.

Ключевые слова: концепт; структура концепта; лексические репрезентации; совмещенные лексические репрезентации; идеографическая карта.

В языковом сознании носителей русского языка появляются новые концепты, существование которых детерминировано спецификой виртуального дискурса. В связи с чем можно говорить о том, что наряду с универсальным концептом «Игра» в сознании представителей прежде всего молодого поколения присутствует в качестве его разновидности новый концепт «Видеоигра». Актуальным представляется изучение строения концепта «Видеоигра» и выявления его лексических репрезентаций на основе ассоциативного эксперимента и анализа ассоциатов имени концепта как слова-стимула. Объектом идеографического анализа являлись ассоциации, полученные на слово-стимул «Видеоигра» в результате ассоциативного эксперимента. Свободный ассоциативный эксперимент проводился посредством сервиса Google (Google Forms / Гугл-форма): в анкете респонденты (всего в эксперименте приняли участие 120 человек в возрасте от 15 до 71 года) должны были написать от 3 до 6 первых пришедших в голову ассоциаций к слову «Видеоигра». На лексему «Видеоигра» было дано 432 реакции. Для анализа данных были использованы методика свободного ассоциативного эксперимента, идеографический анализ, дефиниционный анализ, когнитивный анализ выделения когнитивных зон концепта по методике Л. Г. Бабенко, метод количественной обработки материала, сопоставительный метод.

Согласно концепции Л. Г. Бабенко[1], структура концепта состоит из значимых когнитивных признаков, объединенных по полевому признаку в когнитивные сферы. Анализ выявил, что приядерную зону кон-

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00352 «Свод лексики как идеографическая карта мира: Универсальный словарь-тезаурус русского языка», https://rscf.ru/project/22-18-00352/.

цепта составляют основные лексические репрезентации его семантической идеи, связанные с развлечением и отдыхом, а также компьютерной сферой и техникой. В данном исследовании предметом изучения выступала зона ближайшей периферии концепта «Видеоигра», формируемая лексическими репрезентациями, в семантике которых наблюдается сопряжение идеи развлечения с помощью компьютерных игр с другими сферами человеческой жизни, среди которых на основе идеографического анализа были выделены следующие.

Денотативно-идеографическая группа «Эмоции и оценка» (48 ЛСВ и словосочетаний): чувства, эмоциональные состояния человека (31 ЛСВ): *азарт 5* [цифра после слова-реакции указывает на количество полученных ассоциаций], *веселье 5, удовольствие 3, возбуждение 2, погружение 2, увлеченность, радость, яркость, приятные воспоминания, любовь, эмоции, интерес, интрига, фан* (в значении '*Жарг.* Развлечение'), *полное погружение, отвлечение, напряжение, злость, краски.*

Семантический анализ показал, что большинство ассоциатов, с одной стороны, обозначают положительные эмоции (*веселье 5, удовольствие 3, радость, любовь, интерес*), с другой — указывают на большую степень проявления данных эмоций (*азарт 5, возбуждение 2, погружение 2, увлеченность, интерес, интрига, полное погружение, отвлечение*). С отрицательными эмоциями связаны только 2 ассоциата (*напряжение, злость*).

Оценку выражают 17 ЛСВ: *трата времени 3, сложность 2, красота, новая, красочно, возбуждающая, долго, тупость, скучно, прикольная графика, не интересно, заманчиво, крутая музыка, цепляющая* (действительное причастие настоящего времени от глагола *цеплять* '*Жарг.* Притягивать к себе внимание и интерес').

Итак, большинство сопряженных ассоциатов, полученных в ходе эксперимента, выражают положительную (10) или отрицательную оценку (4). Реакцию *сложность 2* можно отнести в обе категории, так как для некоторых игроков сложно — это значит интересно, так как означает возможность пройти игру на представляющем большую трудность уровне.

Денотативно-идеографическая группа «Социальная сфера жизни человека» (26 ЛСВ): ассоциаты, связанные с деловыми отношениями (12 ЛСВ): *соревнование 4, вызов 3, соперничество 2, конкуренция, трата, индустрия*; с социальными отношениями (13 ЛСВ): *друзья 5, сообщество 2, контроль, хорошие друзья, общение с друзьями, общение, новые знакомства, друг*; отражающие специфику этикетного общения между участниками игры (1 ЛСВ): *привет.* Данные реакции свидетельствуют о том, что компьютерные игры способствуют социализации игроков и завязыванию ими социальных контактов. Игроки могут «заходить» на сайт онлайн-игр исключительно с целью создания новой дружеской среды для общения, для поиска компаньона по играм, а впоследствии — для приятного времяпрепровождения в компании друзей.

Денотативно-идеографическая группа «Искусство и культура» (24 ЛСВ): общие понятия (6 ЛСВ): *искусство 2, креатив 2, картина, картинка*; жанры (6 ЛСВ): *утопия 2, эпические истории, рассказ, комикс, жанр.* Наличие подобных реакций, можно объяснить тем, что сюжеты компьютерных игр могут в дальнейшем лечь в основу создания литературных произведений разных жанров. Так, на основании историй из компьютерных игр рисуют комиксы, например, после выхода в 2001 году видеоигры *Max Payne* в 2010 году по ней был нарисован комикс. Ассоциации *утопия*, *история, рассказ* непосредственно связаны с сюжетом игры, то есть рядом событий, которые происходят в компьютерной игре.

К данной группе относятся также обозначения составных частей художественного произведения (8 ЛСВ): *сюжет 4, история 4*; действующих лиц (2 ЛСВ): *персонаж, зомби.* Примечательно, что кроме нейтрального общего наименования *персонаж* (‘действующее лицо драматического или литературного произведения’[2]) в качестве реакции выступает ассоциат *зомби* (‘человек, который слепо подчиняется воле — обычно злой — воздействующих на него людей или специальных средств воздействия’), что обусловлено, возможно, влиянием голливудских фильмов или огромным количеством компьютерных игр про зомби, таких как *World War Z, Left for Dead, Days Gone, The Lust of Us* и др. Меньшей представленностью характеризуются ассоциации, связанные с музыкой (2 ЛСВ): *саундтрек 2* (от англ. *soundtrack* — ‘музыкальное сопровождение’[3]; в данном случае скорее всего имеется в виду музыкальное сопровождение к компьютерной игре).

Денотативно-идеографическая группа «Человек как живое существо» (15 ЛСВ): периоды жизни человека (5 ЛСВ): *детство 2, школа, университет, подросток* (данные реакции связаны с молодым возрастом и молодежью в целом, что свидетельствует о существующем в сознании носителей русского языка устойчивом стереотипе о том, что в компьютерные игры играют преимущественно представители молодого поколения).

Ассоциации данной группы, номинирующие человека определенного пола (4 ЛСВ) (*парень 2, мужчины, брат*) представляют собой номинации людей мужского пола, что, вероятно, связано со стереотипом о том, что в компьютерные игры играют преимущественно представители мужского пола. Такая реакция, как *брат*, может свидетельствовать как о том, что у респондента, брат играет в компьютерные игры, так и о том, что *брат* как фамильярное или дружеское обращение к мужчине, юноше, мальчику обобщенно номинирует других игроков в компьютерные игры.

Денотативно-идеографическая группа включает также ассоциации, связанные с деятельностью человека (5 ЛСВ): *работа 2, опыт, процесс, динамика*; а также обобщенное наименование совокупности

живых существ, обладающих мышлением и речью, способных создавать орудия труда и использовать их в процессе общественного производства (1 ЛСВ): *люди*.

Денотативно-идеографическая группа, включающая лексемы, тематически связанные с сетью Интернет (14 ЛСВ): *онлайн 6* (от англ. *online* ‘находящийся в настоящий момент в сети Интернет’), *стрим 5* (от англ. *streamin* ‘онлайн вещание или трансляция видеоигры посредством сети Интернет в реальном времени’), *виртуальность* (от лат. *virtualis* ‘термин, объединяющий воображаемые или вымышленные объекты, которые реально не существуют’; часто выступает синонимом *сети Интернет*), *VR* (*VR* от англ. *Virtual Reality* ‘воображаемый или вымышленный мир, который создан техническими электронными устройствами для игр, характерной чертой которого является трехмерность, достигаемая посредством трансляции изображения (360º градусов) на специальных дисплеях для глаз и датчиков, считывающих физическую информацию — движения’; примерами устройств *VR* являются, например, очки виртуальной реальности), *чат* (от англ. *chat* ‘средство обмена сообщениями посредством сети Интернет в реальном времени’).

Денотативно-идеографическая группа «Военное мероприятие» (11 ЛСВ и словосочетаний): *победа 3, мир 2, стрельба, с оружием, постоянные бои, поражение, побеждать, насилие*; совокупность средств для ведения войны, боя (1 ЛСВ): *оружие*. Значительная количественная представленность ассоциатов, связанных с военными действиями, свидетельствует о популярности игр военного жанра, которые могут быть объединены названием *шутеры* (от англ. *shooter*; синонимы — *стрелялки 4, стрелялка 3, FPS 3, шутер 2, first person shooter* ‘игровой жанр, в котором присутствует стрельба и военные действия’).

Денотативно-идеографическая группа «Время» (10 ЛСВ и словосочетаний): *время 5, трата времени 3*, *свободное время, вечер*. Причиной появления подобных ассоциаций является тот фактор, что респонденты играют в видеоигры, как правило, в свободное время, обычно вечером или в ночное время после работы или учебы. Интересно также, что представители молодого поколения не ассоциируют смысл «*трата времени*» с концептом «Видеоигра», то есть данная реакция на слово-стимул свойственна преимущественно людям зрелого и старшего возраста.

Денотативно-идеографическая группа «Спорт» (9 ЛСВ): *соперничество 3, киберспорт 2, соревнования по играм, приз, команда, командная игра*. Данные ассоциаты, с одной стороны, свидетельствуют о популярности спортивных компьютерных игр, а также о соревновательном характере видеоигр в целом. Реакция *киберспорт* подчеркивает, что для некоторых респондентов компьютерные игры — это не просто времяпрепровождение, а что-то более серьезное, например, возможность участвовать в спортивных состязаниях по новому виду спорта.

Денотативно-идеографическая группа «Медицина» (4 ЛСВ): болезни и болезненные состояния: *зависимость 2, нервы, зрение.* Как видно, некоторые респонденты относят видеоигры к разновидностям болезненных привязанностей, к видам зависимостей, наравне с алкогольной или наркотической. Возможно, они сами лично сталкивались с появлениями данной болезни. Однако, исходя из результатов эксперимента, такие реакции обычно дают люди, которые сами не играют в видеоигры, что свидетельствует о наличие подобного стереотипа касательно компьютерных игр в сознании носителей русского языка старшего поколения.

Небольшая количественная представленность характеризует **денотативно-идеографические группы «Право»** (3 ЛСВ): противоправные действия (2 ЛСВ): *насилие, побег*; правовое положение (1 ЛСВ): *права*; **«Интеллект»**: речемыслительная деятельность и ее результаты (3 ЛСВ): *логика, знания, деградация* (как видно, с одной стороны, с точки зрения респондентов, видеоигры развивают интеллектуальные и физические умения игрока, например, скорость реакции человека; с другой стороны, реакция *деградация* может указывать на представление о том, что из-за видеоигр интеллектуальные функции человека могут и ухудшаться, в связи с тем, что у игроманов наблюдается утрата положительных эмоциональных качеств из-за продолжительности процесса игры, а также с наличием видеоигр, в которых присутствуют сцены насилия, эротические сцены и т. п.); **«Реклама»** (2 ЛСВ): *реклама, интернет-кампания* (ассоциации, связанные с привлечения внимания потребителей, покупателей путем их широкого оповещения о выходе новых видеоигр, что сопровождается массовой рекламной кампанией для продвижения новой игры); **«Быт»** (2 ЛСВ): *дом 2*; **«Металлы»** (1 ЛСВ): *золото* (ассоциация, возможно, возникает по причине того, что в некоторых играх задачей игрока является добыча золота / денег / игровых монет, что является частью системы внутриигровой экономики и позволяет игроку покупать внутриигровые предметы, например, оружие, одежду, еду); **«Образование»** (1 словосочетание): *долги по учебе* (данная единичная реакция может свидетельствовать о том, что у респондента из-за видеоигр, возможно, появилась задолженность перед учебным заведением).

Итак, к ближайшей периферии концепта «Видеоигра» относятся ассоциации, которые связаны с эмоциями и оценкой, преимущественно положительными, с социальной сферой жизни человека. Существующие в русском общественном сознании стереотипы относительно видеоигр (видеоигры вызывают зависимость, приводят к плохой учебе, негативно влияют на психику) не были подтверждены в ходе ассоциативного эксперимента, так как в реакциях не наблюдалось частотности ассоциаций с негативной оценкой различных сторон игрового процесса. Данными психолингвистического эксперимента опровергается стереотип о том, что геймер — человек социально-изолированный. Наоборот, в качестве

реакций респонденты дают множество ассоциаций, которые связаны с дружбой, завязыванием новых контактов и т. п.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бабенко Л. Г.* Концепция, структура и основные лексикографические параметры словаря // Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации в языке и речи (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): словарь / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: Изд. центр «Азбуковник», 2017. С. 11–23.

[2] Здесь и далее дефиниции русских лексем даны по: *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]: В 3 т.: ок. 160 000 слов. [М., 2006]. — URL: https://www.efremova.info (дата обращения: 12.01.2023).

[3] Здесь и далее дефиниции англоязычных лексем даны по: *Cambridge Dictionary* [Electronic resource]. — URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/slang (дата обращения: 12.01.2023).

Mukhina, I. K.

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Russia

IDEOGRAPHIC MAP OF COMBINED LEXICAL REPRESENTATIONS OF THE CONCEPT "VIDEO GAME"

The article is based on the analysis of the results of a psycholinguistic experiment, which allowed to identify lexical representations, lexical-semantic variants and phrases, which together constitute the immediate periphery of the "Video game" concept. Ideographic and quantitative analysis made it possible to determine denotative-ideographic spheres mentally conjugated with the nuclear zone of the concept. This made it possible to draw up an ideographic map of combined lexical representations of the concept of "Video Game" in the minds of modern native speakers of the Russian language.

Keywords: concept, concept structure, lexical representations, combined lexical representations, ideographic map.

Мякшева Ольга Викторовна

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Россия

myaksheva.ov@gmail.com

«ЧЕЛОВЕК САМ ХОЗЯИН СВОЕЙ СУДЬБЫ»: ПРОЛОГ ЖИЗНИ (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ О. Б. СИРОТИНИНОЙ)

В статье предлагается анализ личных дневников, датированных 1939–1944 гг., молодой девушки, ныне известного российского лингвиста О. Б. Сиротининой, 100-летие со дня рождения которой отмечается научной общественностью в июне 2023 года. Предпринимается попытка показать, как формировался этот удивительный человек, создавший и возглавивший Саратовскую лингвистическую школу, какие природные задатки, черты характера смогли спрогнозировать масштаб будущей личности ученого-лингвиста.

Ключевые слова: известный российский лингвист; личные дневники; книга; театр; война; преодоление.

Научной лингвистической общественности хорошо известна О. Б. Сиротинина, доктор филологических наук, заслуженный профессор Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, в котором проработала всю свою жизнь. О. Б. Сиротинина — Заслуженный деятель науки Российской Федерации, Почетный работник сферы образования РФ, она награждена медалями А. С. Пушкина МАПРЯЛ, «За доблестный труд», орденом Дружбы и другими наградами. Она опубликовала более 600 научных работ, подготовила 16 докторов и 58 кандидатов филологических наук[1].

В данной статье речь пойдет о личных дневниках О. Б. Сиротининой[2], не публиковавшихся ранее, которые были созданы (как каждодневные записи) в 09.10.1939–4.12.1944 (автор статьи благодарит Ольгу Борисовну за предоставленное право воспользоваться архивными документами семьи Сиротининых). Опубликовать дневники и предать их содержание гласности — желание самой Ольги Борисовны.

Выделим наиболее значимые составляющие содержания дневников, их, как сейчас принято называть, основные концепты, гиперконцепт[3] вынесен в название статьи.

Вынужденная по состоянию здоровья много времени проводить дома, а не в школе, Ольга буквально «проглатывала» в огромных объемах художественную литературу, как отечественную, так и зарубежную. Одним из самых интересных занятий в это время было создание художественных зарисовок для будущего романа, так сказать, «проба пера»:

> 29.7.1940. *Была в Киевской церкви. Включить ее описание в роман. Старая–старая, вся покосившаяся, деревянная, посеревшая от времени, под местами разобранной железной красной крышей. <…> Тихо–тихо. Кажется диким громко заговорить тут. Веет грустью прошедших веков. Стены, потолок чуть держатся. Кажется, ступи неосторожно, и все рухнет. Земляной пол,*

бревенчатые пороги и стены. Старина! Идешь дальше. Алтарь. Здесь нет окон. Мрачно в нем. Темный потолок, расписанный звездами, земляной пол заглушает шаги, даже мои туфли не скрипят здесь. И это не удивляет <...> Но вот над самой головой раздается звук, точно колокол. Невольно вздрагиваешь. Кто может звонить в этой разрушенной церкви в несуществующие колокола? Рассудок ищет логического объяснения. Но здесь не место логике. Фантазия уносит во времена гоголевских повестей. Так ясно представляешь летающий над головой гроб, шатающиеся на могилах кресты, мертвецов, встающих из них. Становится жутко. <...> Понаписала не знай чего про церковь. Будто и правда такие ощущения были. Ни капли жутко не было, и разговаривали громко, и туфли скрипели, и про колокол не подумала — сразу догадалась, и никакой таинственности. <...> А я порасписала для романа, чтобы интереснее и красивее было.

Удивительно то, что нездоровье никак не ограничивало почти каждодневных посещений театра (не говоря о том, что она не пропускала ни одной радиопередачи с театральными постановками), более того, театр действовал на нее как сильнейшее лекарство:

5.6.1940. *Вчера у меня что-то рвалось в правой стороне груди. Было очень больно. Мама дала 15 р., разрешила идти в театр. <...> К вечеру в связи с разрешением и «Онегиным» всё прошло.*

Всегда оценивающий взгляд на окружающее особенно ярко проявлялся в передаваемых впечатлениях от увиденного и услышанного:

30.11.1939. *27/XI–39 г. была на «Высокой награде». Замечательно, изумительно, восхитительно! В общем, не выразить словами. Завтра иду второй раз. Михайлов–Абрикосов — чудо искусства. <...> Скулы и чуть скошенный взгляд Абрикосова великолепны. <...> Сегодня слушала «Иван Сусанин» и была на «Калюжном». Пел Михайлов. Я ревела навзрыд. «Калюжный» мне не особенно понравился. Замысел и сюжет были хороши, но исполнение его не особенно. Не игра, нет, а самый сценарий. <...> Ничего не поймешь. Но, конечно, интересно.*

Безусловно, «нежный» возраст девушки не мог не повлиять на пробуждение чувств. Интересно то, как сочетаются в ее поведении пылкость чувства, способность к рациональной оценке своего состояния и форма общения с «предметом» любви. Им стал ведущий артист Саратовского театра драмы А. И. Степанов. Лучшим способом общения Ольга считала обсуждение игры любимого на сцене. Посещая все спектакли с участием А. И. Степанова по нескольку раз, она посылала артисту письма, в которых подробно, детально характеризовала его игру:

27.6.1940. *Александр Иванович! Вы, может быть, удивитесь этому письму. Ведь в нём я не буду курить фимиам, но, думаю, оно будет вам небесполезно. Ведь лесть — это опиум. Она нужна только посредственностям. А Вас я не считаю таким. Поэтому я укажу вам Ваши недостатки. Не все, разумеется. Их бездна. Но я укажу на более бросающиеся в глаза. <...>;* 06.9.41. *Вчера я видела Вас вновь в роли Сергея. Я возлагала так много надежд на этот спектакль. Я была уверена, что Вы сыграете если и не лучше, то хоть не хуже Михайлова. Как жестоко пришлось мне разочароваться. <...> Вы ничего не исправили. Только голос рассчитали. <...> Я не знаю, получили ли Вы мои*

письма, я писала Вам, чем лучше Михайлов. Он проще. Вы подчеркиваете каждое слово, каждую мелочь — дробите впечатление. У Вас нет целого. И собственно говоря, Вам ни к чему 9 картин. Ничего нового о Сергее в Вашем исполнении зритель всё равно не узнает. Вашу игру можно описать не посещая спектакль, вы просто артист Степанов <...> Почему Вы так стали небрежно относиться к своим обязанностям? Нехорошо, Александр Иванович. Сейчас я бы не могла пожать Вашу руку. Ольга Сиротинина.

Девушка была совершенно уверена, что ее избранник ответит, с нетерпением ждала писем и даже встреч с примой театра. И дождалась! Цитируем ответное письмо артиста:

8.10.1940. *Друг мой! Спасибо Вам большое за письма, они очень для меня ценны, особенно в той части, где вы указываете на мои недостатки. Ваше дружеское участие в моей жизни на сцене меня просто трогает и заставило меня обратиться к Вам в этом письме, как к другу. Все, что Вы пишете о недостатках, я принимаю и знаю о необходимости большей работы над собой, по возможности, я это делаю. <...> А заминки при чтении по радио происходят потому, что для работы над текстом редактора (?) часто дают очень мало времени. Конечно, слушателям до этого дела нет и правильно, им нужно давать доброкачественную «продукцию». Сейчас я работаю над ролью Степана в «Варварах», первые спектакли буду играть я, затем будет введен на эту роль дублер Гринберг. После «Варваров» буду один играть Фердинанда в «Мачехе». Всего доброго! Жду ваших строгих рецензий на исполнение мною новых ролей. Простите за карандаш, за спешку.*

Забегая вперед, скажем, что уже в преклонном возрасте А. И. Степанов умер в другом городе по дороге на репетицию. Жена Степанова написала Ольге Борисовне, что в кармане его пиджака обнаружила ее письмо, в этом письме и оказался адрес.

В одну запись, без очевидных логических переходов, но с обязательным эмоциональным откликом на событие встраивались фрагменты с оценками просмотренных спектаклей и фильмов или прочитанных книг, информацией о ближайшем спектакле, ситуации в мире, в стране, особенно во время начавшейся войны, редко — описанием школьных проблем:

7.02.1940. *Прочла «Зрелость короля Генриха IV» Генриха Манна. Перевод другой. Но еще хуже, чем в «Юности». Стиль и слог совсем другие <...> Там после книги следовало «поучение» на французском и русском языках. Здесь этого тоже, конечно, не было. Вчера говорили с Галиной о страхах. Был хороший концерт по заявкам комсомольцев Красного Флота. Забыла написать, что Борис Петрович Чирков родился в 1901 г. Слушаю записанную на пленку беседу Любови Орловой;*

24.5.1940. *Была на «Садах цветут». Сильно не понравилось. Вообще комедий не люблю, а это... Что за содержание? Одна любовь, да и то не настоящая. Всё так глупо, с самого начала всё знаешь. Все мечутся, бегают, валяются по сцене, лазают по лестницам, много жестикулируют, а толку нет*;

13.6.1940. *Вчера была на Семёновой. Замечательно, исключительно, восхитительно, совершенно! <...> Ни Урусову, ни Фаербах нельзя и сравнивать с ней. Какая техника, гибкость, грация, изящность, лёгкость, жизнь во всём!*

Она не ремесленница, как всякие Шелогуровы. <...> Заслуженная артистка республики, орденоносец. Ей надо бы быть народной;

21.6.1942. *Мама вчера уехала в Москву. Так грустно что-то. Еще ни разу ее отъезд не вызывал во мне такого чувства. Еще этот анкарский процесс... Корнилов и Павлов не оправданы. Значит, Турция против нас;*

18.2.1944. *Димка! Ты прислал карточку. <...> А на тебя как похож! Чудесный! Сегодня объявили о ликвидации немецкой группировки в районе Корсуня. Хельсинки бомбили 9 часов. Теперь они не будут говорить, что продолжение войны им выгодно.*

Однако одна логическая связь в записях прослеживается четко: выход из трудной жизненной ситуации ей всегда помогала найти в первую очередь книга, хотя кумирами на определенной ступени взросления становились разные персонажи:

19.6.1942. *Перечитала «Овод». Даже сейчас эта книга произвела на меня огромное впечатление. Конечно, я плакала меньше, чем раньше, но это понятно. Но я позавидовала его жизни и смерти. <...> Как больно осознавать себя безвольной. Но вот вполне посильная задача, которую я должна выполнить во что бы то ни стало. В эту сессию все предметы я должна сдать на «отлично».*

Удивительным для нас оказалось и то, что молодая девушка воспринимала окружающий ее мир вне пространственно-временных рамок, а отношения между людьми — вне социальных, этикетных и под. дистанций. Она общалась с людьми, которых выбирала для общения, и ее как будто не беспокоило то, что физически с ними она может и не встретиться:

08.02.1940. *О портретах седовцев: А ты, мой герой, юный герой, Бадигин, ты толще Папанина! Ты поперек себя шире. Почти как Земцов. Подумай, как мне тяжело это. Я так не люблю таких людей. <...> Сейчас посмотрела на твою старую карточку. У тебя и тогда была склонность к полноте. У тебя щеки не в моем вкусе, не впалые, а полные. Больше движений, Бадигин. Ты еще молод! Нехорошо быть толстым в твои годы. Побольше занимайся гимнастикой. Я очень рада, что вас всех наградили одинаково.*

Во время войны МХАТ был эвакуирован в Саратов, после посещения спектакля с участием Н. П. Хмелёва Ольга написала ему письмо и попросила ответить на некоторые волновавшие ее вопросы. Не дождавшись ответа, отметила в дневнике:

11.02.1942. *Николай Павлович! О, нет, он хочет остаться далеким народным артистом Союза, лауреатом Сталинской премии, орденоносцем Хмелёвым. Одним словом, он не ответил. Бог с ним! И он не мог бы разрешить моих сомнений. <...> Пожалуй, даже Немирович не смог бы.*

На протяжении всех записей девушка в одном смысловом ряду с событиями в личной жизни писала о политической ситуации в мире, своем взгляде на неё:

15/III.1940. *Но вот только Уэллс зачем ездит в Рим, Лондон, Берлин, Париж? Уж не хочет ли он сорганизовать против нас весь мир? Германия — союзник ненадёжный. Стоит только вспомнить Брестский мир. А ее война с Англи-*

ей очень подозрительна. Ведь уже больше шести месяцев они стоят на одном месте. Может быть, всё это для отвода глаз? <...> Да, обстановка неахтительная. Ходят слухи, что возможна война с Румынией. Турция тоже не надёжна. А тут ещё Финляндия! Кто её знает. Вот отведёт войска, а они и грохнут на нас. Договор ведь тоже может быть для отвода глаз. А разве можно верить врагу! Англия с Норвегией договор торговый заключила. Вот ведь ещё загвоздка. Всюду «англичанка» свой нос суёт. А там Афганистан тоже всё равно что Англия.

Как любой советский человек, она восприняла войну очень лично, ее записи щемяще трогательны:

10.07.1942. *Если придут немцы, я съем всё варенье, сахар, яйца. К сожалению или к счастью, это будет сделать не трудно. А потом погибну. Еще я постараюсь сжечь все письма, дневники... Чтобы они не могли воспользоваться ими. Кончать жизнь самоубийством я не стану. Я просто постараюсь навредить им, хотя бы словами. А там смерть. Правда, через муки, ну что же. Буду помнить о Родине. Долго я их не выдержу — потеряю сознание. Значит, уже не буду чувствовать. Ни есть, ни пить я не буду. Мучения продлятся не так уж долго. Ведь если не пить, тем более летом, умру дня в три, не больше,*

и совершенно по-взрослому трезвы:

16.8.42. *Больше года идет страшная. ненормальная жизнь. Жизнь, не достойная 20 в., но возможная только в нем. Война. Что это значит? Миллионы людей гибнут, миллионы людей страдают. Люди превращаются в зверей, жизнь — в ад. Это на фронте. В тылу тысячи гибнут и страдают от бомбежек, голода, холода, эпидемий.*

Поражает масштабное мышление юной девушки, способной рассуждать о стратегии ведения войны и одновременно «включаться» в тактику военных действий:

7.12.1941. *Англия объявила войну Финляндии, Венгрии и Румынии! Матвеев Курган уже наш, немцы эвакуируют Таганрог. Наступление, наше наступление на южном фронте все продолжается. Начинается наступление под Москвой! Недаром так пело мое сердце;*

25.7.1942. *Прочла сейчас ответы Крипса. Какой возмутительный цинизм! Они одновременно с нами вступят в Германию для того, чтобы иметь решающий голос в организации Европы. Какое нахальство!*;

20.11.1943. *Ватутин взял Овруч, но Житомир оставил. Удастся ли ему выбраться из окружения? Эх, Ватутин, Ватутин! Ну, можно ли было так делать?! А теперь Киев остался без прикрытия. Форсирование Днепра... Сколько жизней все это стоило. А теперь, боюсь, придется брать Киев во второй раз. Тяжело. На фронте плохо. В тылу перспектива голода. Страшно. И страшней всего то, что некого винить в этом. Бога что ли?*

3.11.1943. *Я не записала, вчера взяли Перекоп, так что Крым отрезан. Меня возмущает демагогия декларации об Италии. Кого обманывают? Ведь все ясно даже из текста. Зажали ее в кулак и заставили плясать под свою дудку. Отыгрались на ее шкуре. Козел отпущения какой-то;*

18.11.1943. *Ну вот. Дождался Ватутин. О чем он думал, я так и знала, что так выйдет! <...> Беспокоюсь страшно.*

По ходу чтения дневника не перестает поражать способность молодой девушки преодолевать границы реального, совершающегося за окном, и почерпнутого из книг, спектаклей, фильмов и обогащать себя этой способностью:

> 24.01.1942. *Большая победа! На северо-западном фронте мы продвинулись на 100 км, взяли 2000 населенных пунктов, 17000 немцев, перерезали коммуникации немцев. Взяли Холм. Толстой не прав. Москву можно было не отдавать. <...> Я перечитываю «Войну и мир». Я поражена богатством мыслей, мне открывшихся. Читаешь точно новое произведение. Внешне события те же, но иначе понимаются их причины, следствия. <...> Теперь я вижу всю закономерность событий, вижу, что это жизнь и потому иначе события развернуться не могли. Я так иногда восхищаюсь гениальностью Толстого, <...> но я увидела и некоторые недостатки стиля, композиции, пропуски в изложении.*

Заканчивая анализ содержания дневников в аспекте их роли в разгадке личности известного российского лингвиста, сформулируем основной их пафос: человек формирует себя благодаря титанической работе по преодолению жизненных обстоятельств; через призму разумного взгляда на мир, включенность в его процессы (это позволяет обрести гибкость и глубину мышления) движется к пониманию философии жизни:

> 12.12.1941. *Как меняется человек за свою жизнь! Я еще так молода <...> но я человек, и мое мировоззрение не оставалось неизменным, я не та, что месяц назад. <...> Иногда изменение долго остается незамеченным, иногда оно, точно молния, внезапно освещает все вокруг.*

Думается, именно такое мировоззрение позволило Ольге Борисовне стать в дальнейшем Ученым, Учителем, Человеком.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Сиротинина О. Б.* Жизнь вопреки, или я счастливый человек: Воспоминания / запись и подгот. текста, предисл., справ. аппарат О. В. Мякшевой; / под ред. О. В. Мякшевой, А. Н. Байкуловой. 2-е изд., испр. и доп. Саратов: Амирит, 2022. 365 с.

[2] *Сиротинина О. Б.* «И жизнь пролетит, как мечта...»: личные дневники (1939–1954 гг.) / сокращение и адаптация дневников к публичному прочтению О. В. Мякшевой, Т. Н. Сиротининой; под ред. О. В. Мякшевой. Саратов: Амирит, 2023. 420 с.

[3] *Болотнова Н. С.* Коммуникативная стилистика: лингвокогнитивные механизмы смысловой интерпретации поэтического текста // Вестник ТГПУ. 2021. 6 (218). С. 39.

Myaksheva, O. V.

Saratov State University, Russia

"MAN IS THE MASTER OF HIS DESTINY". THE PROLOGUE OF LIFE. (ON THE 100TH BIRTHDAY OF OLGA B. SIROTININA)

The article proposes the analysis of personal diaries dated 1939–1944 of a young girl, now a well-known Russian linguist Olga B. Sirotinina, whose 100th birthday is celebrated by the scholarly community in June 2023. An attempt is made to show how this amazing person, who created and headed the Saratov Linguistic School, was formed, what natural inclinations, character traits enabled to predict the scale of the future personality of the linguist.

Keywords: famous Russian linguist; personal diaries; book; theatre; war; overcoming.

Отургашева Наталья Вадимовна

Сибирский институт управления — филиал РАНХиГС при Президенте РФ, Россия

oturgasheva-nv@ranepa.ru

ПОСТСОВЕТСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ ГЛАЗАМИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена анализу текстов, написанных изучающими русский язык студентами Национального Тайваньского университета, посетившими Россию и рассказавшими о своих впечатлениях в форме эссе. Анализ проведен на стыке лингвоаксиологии и лингвокультурологии с целью выявить мотивы изучения русского языка и определить характер и способы презентации в тексте оценочных суждений актуальных сегментов постсоветской действительности.

Ключевые слова: оценочные суждения; аксиологическая лингвистика; анализ текста.

В 2021 году в Тайбэе вышла примечательная книга «Герои нашего времени: из Тайваня в Россию и постсоветское пространство[1], написанная тайваньскими студентами, изучающими русский язык, составленная и отредактированная их преподавателями РКИ О. П. Сологуб и С. Цзун-Хуэй Сюн. С позволения редактора издания автор статьи воспользовался материалом для того, чтобы составить лингвокультурный портрет иностранных студентов азиатского происхождения, выбравших русский язык для изучения, и взглянуть на постсоветскую действительность их глазами.

В книге собраны впечатления студентов, которые посетили Россию и республики бывшего СССР (в настоящее время — независимые государства) в течение последних пяти лет. Авторами эссе выступили молодые люди, получающие (или недавно получившие) образование в Национальном Тайваньском университете по самым разным специальностям: среди них — историки и социологи, международники и филологи, магистры искусств и юристы-стажёры. Объединяет их одно — изучение русского языка и интерес к русской истории и культуре.

Разнообразный, актуальный и изложенный в свободной манере материал дает возможность, во-первых, рассматривать его как результат лингвокультурного эксперимента и, во-вторых, выделить те смысловые сегменты, которые оказываются наиболее значимыми для тайваньской молодежи при выборе русского языка для изучения и при оценке современной российской действительности. Именно эти два аспекта определяют логику изложения и выбор материала для анализа в данной статье. Примеры и иллюстрации, взятые из указанного сборника для подкрепления теоретических выводов, выделяются курсивом.

В эссе студенты размышляют о том, что их привлекает в путешествиях по России и соседним странам, оценивают явления, людей и события. Высокая степень оценочности и, соответственно, ценностный потенциал представленных текстов дает возможность использовать их в контексте лингвоаксиологического исследования, задача которого, по мнению В. И. Карасика[2], заключается в изучении воплощения ценностей в языковом сознании и коммуникативном поведении личности. Развивая данный междисциплинарный подход, И. А. Стернин предлагает выделять «коммуникативную оценочность» как стремление и способ оценивать реальную действительность с позиций языка[3].

Специалисты отмечают, что образ мыслей человека является «преимущественно оценочным, т. е. мыслительная деятельность в основном происходит на уровне и в форме оценок»[4]. Особенно это заметно при встрече языковой личности с новым материалом.

В научной литературе принято различать понятия «оценки» (действия, которое осуществляет языковая личность) и «оценочности» (свойства слова, текста). Кроме того, выделяют широкое и узкое понимание феномена оценки: в рамках узкого понимания «акцент делается на характеристике предметно-признаковых особенностей какого-либо объекта, факта или ситуации в соответствии с суждением «хорошо — плохо», при широком понимании — на характеристиках, соотносимых с суждениями «истинно — ложно», «важно — неважно»[5].

Анализ материала позволяет выделить как определенные смысловые сегменты действительности, значимые для молодых людей при знакомстве с культурой страны изучаемого языка (в рамках широкого понимания оценки), так и собственно оценочные характеристики денотата с использованием соответствующей лексики.

Мотивация к изучению русского языка, судя по высказываниям студентов, обусловлена тремя основополагающими факторами:

1. Любовью к русской культуре, природе, истории, языку *(Я люблю русский язык. Он расширяет мой кругозор и придает мне храбрости; я верю, что если вы хотите понять культурное наследие и исторические особенности страны, изучение языка напрямую — это самый быстрый способ. В русском языке мне были интересны сложная грамматика и трудное произношение были мне интересны. Когда же я вошел в мир русского языка, я обнаружил, что приобретаю гораздо больше).*
2. Исследовательским интересом *(Я хочу исследовать жизнь этнических меньшинств в России, русский язык для меня необходим. Я начал изучать русский язык потому, что мне были интересны идеи Ленина и Троцкого, и я надеялся, что когда-нибудь смогу прочитать оригинальные тексты).*
3. Стремлением к путешествиям и, соответственно, потребностью в языке межкультурного общения (*Моя мечта — путешествие по Кавказу, и самым удобным языком для коммуникации там является русский язык. Меня интересует Средняя Азия, и изучение русского языка помогает мне исследовать этот регион).*

Путешествия, знакомство с культурными и историческими памятниками разных стран — одна из самых популярных сегодня форм ор-

ганизации досуга, в том числе, молодежного. Для иностранцев такие путешествия помогают развить навыки владения русским языком и коммуникативными компетенциями в их прагматическом измерении:

> *Во время моего пребывания я почувствовал важность использования языка в реальной жизни. Я столкнулся со многими трудностями при решении простых вопросов просто из-за того, что плохо говорил по-русски.*

Важными сегментами действительности, привлекающими иностранцев в Россию, выступили, наряду с культурными и историческими памятными местами, человеческие характеры и судьбы, политические идеи, гастрономические пристрастия, пейзажи. Примечательно, что интерес тайваньских студентов простирается далеко за пределы столичных городов России и в поле их внимания попадают самые разные уголки постсоветского пространства: от Бреста до Хабаровска, от Петербурга до Крыма и Кавказа, от Калмыкии до Украины. Таким образом, читателю представлена лингвокультурная картина мира через видение и лексику изучающей русский язык молодежи Тайваня.

Доминантой этой картины мира являются исторические и культурные памятники: в качестве примера укажем упомянутые в сборнике *Красную площадь и ВДНХ в Москве, Казанский собор и набережную канала Грибоедова в Петербурге, Казанский кремль и Мечеть Кул-Шариф, Ясную Поляну, Ливадийский дворец, Тамань, Брестскую крепость, Гору крестов в Шяуляе, Приморскую набережную в Баку*.

Выбор посещаемых мест свидетельствует не только о широте интересов участников проекта, но также и о разнообразии критериев такого выбора. Мотивацией для путешествия становятся:

- желание узнать культуру и традиции других народов (*насладиться культурой другой страны и научиться понимать поведение клиентов из другой страны. Ведь иностранная культура может отражать уникальность страны*);
- литературные пристрастия (*я отправился в Тамань, которую Лермонтов в «Герое нашего времени» описывал как «худший город среди всех приморских городов России»*);
- интерес к политике (*Я захотел побывать в Киеве, чтобы узнать, какова разница между русскими и украинцами, между Киевом и Москвой — столицами двух республик, входивших в состав одного государства — СССР, и в чем причина возникновения трещины в их отношениях*);
- возможность прикоснуться к истории СССР (*большая часть города* (Припяти) *осталась неизменной — такой, какой она была в 1986 году. И это дает возможность познакомиться с советской жизнью, приметами того времени, включая пропаганду государства и атмосферу холодной войны. Действительно, было очень интересно «вернуться назад, в прошлое время»*).

Отчеты о путешествиях обладают высоким ценностным потенциалом, поскольку носят выраженный оценочный характер. В современных гуманитарных науках принято различать рациональную и эмоциональную оценочность. В первом случае речь идет об объективной характеристике предметов и явлений действительности (хорошо / плохо), во втором — о выражении эмоций автора оценочного суждения с целью

подчеркнуть субъективное отношение к предмету речи и оказать влияние на собеседника или читателя (нравится / не нравится)[6].

В студенческих эссе рациональные оценки сочетается с эмоциональными и выражаются открыто, преимущественно лексическими средствами: прилагательными, глаголами и существительными, в которых заключена сема положительной оценочности:

Я люблю русский язык. Люблю русскую осень и смотреть на виды России из окна поезда... Я увидела прекрасный вид. Это было незабываемо!

Красота села Куруш и горы Шалбуздаг захватила мой дух.

В пути природа Кавказа — высокие горы и глубокие, безграничные долины — опять потрясла меня.

В день, когда мне исполнилось двадцать три года, я стоял на горе. Глядя на прекрасную ночную панораму Ялты, я чувствовал себя открытым для всего этого прекрасного мира и ни о чем не беспокоился. Я навсегда запомню это мгновение.

Мужчины, как и почти все горцы, были с густыми бородами. На вид они крепкие и мощные, как и положено быть гордым воинам. Женщины — привлекательны, в традиционной одежде и тюрбанах. Я вглядывался в эти замечательные лица, и они тоже с любопытством смотрели на меня, словно я был экзотической пандой.

Наряду с оценочной лексикой используются ирония (как в предыдущем высказывании), сравнительные конструкции и грамматическая форма превосходной степени:

Люди в Казани намного дружелюбнее и терпеливее, чем в других больших русских городах... Все-таки самое лучшее в Грузии — это ее люди.

Встречается прием антитезы, парадоксально сближающий негативную и позитивную оценки в отношении одного и того же события или явления:

Но даже самый худший день в России стал самым приятным воспоминанием.

Чудесная российская бюрократия чудесна тем, что, в отличие от большинства других бюрократий мира, подвластна Воле Провидения...

Заметно, что самое сильное положительное впечатление на иностранных туристов производят памятники культуры, пейзажи и люди, с которыми довелось встретиться во время путешествия. Использование оценочной лексики свидетельствует об эмоциональном переживании посещаемых мест и происходящих там встреч.

Вместе с тем область актуальных политических реалий вызывает серьезные размышления, тревогу и довольно неоднозначные оценки:

Я давно знала о конфликте между этими странами (Армения и Азербайджан) *и была готова к такой ситуации, но все-таки первый раз в реальности ощутила, что такая сильная ненависть двух народов действительно существует. ... Этот случай почему-то так сильно подействовал на меня, что я занялась исследованием проблемы национальных отношений на Кавказе.*

Похоже, что правительство прилагает большие усилия по пропаганде украинского национализма, однако реакция украинцев на националистические лозунги на востоке и западе Украины часто кардинально различается, поэтому проблема выбора «за Россию или за Европу?» будет решаться Украиной ещё много десятилетий.

В анализируемых текстах широко представлены позитивные и одобрительные оценки, в большинстве своем связанные с культурой и традициями народов, проживающих на постсоветском пространстве, с пейзажами и людьми. Негативные и неодобрительные оценки в открытом виде практически не встречаются, но имплицитно присутствуют в рассуждениях о политических разногласиях, существующих на территории бывшего СССР.

Оценочные суждения дают богатый материал для междисциплинарных исследований, поскольку не только содержат информацию о значимости объекта для говорящего, но и выражают переживаемые им при этом чувства, а также характеризуют способы воздействия на реципиента. Соотношение рациональных и эмоциональных оценок, анализ языковых способов их предъявления дает возможность составить лингвокультурный портрет составителя текста в единстве трех аспектов его взаимодействия с миром и людьми: через мышление и познание, эмоции и переживания, действие / воздействие на адресата речи.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Герои нашего времени: из Тайваня в Россию и постсоветское пространство / под ред. О. П. Сологуб. 2021. Тайбэй. 96 с.

[2] *Карасик В. И.* Культурные доминанты в языке // Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. С. 166–205.

[3] *Стернин И. А.* К разработке модели контрастивного описания национального коммуникативного поведения // Аксиологическая проблематика: проблемы коммуникативного поведения: сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика, Н. А. Красавского. Волгоград: Перемена. 2003. С. 5–15.

[4] *Богуславский В. М.* Общее представление об оценках внешности человека // Богуславский В. М. Оценка внешности человека. М: ООО «Изд-во АСТ», 2004. С. 8–22.

[5] *Мамонтов А. С., Богуславская В. В., Будник Е. А. и др.* Аксиологическая лингвистика и национально ориентированная лексикография: опыт взаимодействия (на материале русско-вьетнамских сопоставлений) // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. Языкознание. 2021. № 1. С. 104–105.

[6] *Клименко К. В.* Оценочность как особый прием субъективации и как способ передачи авторской позиции (на материале автобиографических текстов Ю. М. Нагибина) [Электронный ресурс] // Вестник ТГУ [Томск, 2015]. — URL: http://journals.tsu.ru/uploads/import/1276/files/24.pdf (дата обращения: 15.11.2022).

Oturgasheva, N. V.

Siberian Institute of Management, Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia

POST-SOVIET REALITY THROUGH THE EYES OF FOREIGN STUDENTS: AXIOLOGICAL ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article is devoted to the analysis of texts written by students of the National Taiwan University studying Russian who visited Russia and spoke about their impressions in the form of an essay. The analysis was carried out at the intersection of linguoaxiology and linguoculturology in order to identify the motives for studying the Russian language and to determine the nature and methods of presenting value judgments in the text of relevant segments of post-Soviet reality.

Keywords: value judgments; axiological linguistics; text analysis.

Панков Федор Иванович

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия

pankovf@mail.ru

ПРОШЛЫЙ? ЭТОТ? СЛЕДУЮЩИЙ? (ПОЧТИ СЕРЬЁЗНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ ОБ ОДНОМ ИЗ ФРАГМЕНТОВ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА)

В статье показано, что в русском языке сочетаются черты европейской и азиатской языковых картин мира. Основное внимание уделено анализу слов *следующий, прошлый* и *этот*, семантика которых связана с темпоральным ориентиром — моментом в тексте: *следующий* отражает перспективный план, *прошлый* — ретроспективный, а лексема *этот* не дифференцирована относительно семантики следования-предшествования-одновременности по отношению к моменту в тексте.

Ключевые слова: русский язык; языковая картина мира; время.

Введение. Национальные языковые картины мира в целом, и русская в частности, включают в себя различные фрагменты, отражающие тот или иной аспект внеязыковой действительности: пространство, время, состояние, причина, цель и др. В этих фрагментах отражаются как специфические, так и универсальные черты национальных менталитетов. По нашим наблюдениям, в современном русском языке сочетаются черты по крайней мере двух моделей: европейской и азиатской.

1. Время как фрагмент языковой картины мира. В соответствии с европейской картиной мира прошлое метафорически расположено «позади», а будущее — «впереди». Европеец представляет себя во времени движущимся вперёд по жизненному пути и обращён лицом в будущее. Тот путь, который пройден, оказывается в прошлом, а тот путь, который осталось пройти, — в будущем. В соответствии же с азиатской картиной мира вектор движения времени направлен в противоположную сторону: прошлое — «впереди», а будущее — «сзади». Азиат обращён лицом в прошлое, причём логично: собственная история известна субъекту речи и поэтому обозреваема взглядом, а будущее неведомо, оно за спиной, где глаз нет. Он, в отличие от европейца, ощущает себя неподвижным. Для азиата время проходит сквозь человека, как ветер, дующий сзади. Раньше для нас были характерны черты азиатской, архаичной картины мира, сейчас же преобладает европейская, относительно новая[1]. Эти две модели восприятия времени в русском мире сосуществуют: с одной стороны, это динамика: мы движемся от прошлого к будущему через настоящее и говорим примерно следующее: ***Впереди** у вас вся жизнь. **За плечами** — огромный опыт.* С другой стороны, это статика: мы неподвижны как свидетели, которые наблюдают движение времени: *Время **бежит**. Время **прошло** незаметно.*

В одном сканворде было предложено такое толкование зашифрованного слова: *Пятница наступает* ***ему*** *на пятки.* Ответ очевиден: *четверг*, так как, например, *суббота* — слово женского рода. То есть пятница, получается, позади четверга. И в то же время хронологически по отношению к четвергу пятница в будущем, то есть впереди. Вот такой парадокс. Когда раньше в России мы переходили на летнее время, то стрелки переводили на час вперёд, то есть нам приходилось летом вставать на час раньше, чем, например, зимой. Известно, что сразу после перехода на «летнее» или «зимнее» время фиксируется большое количество опозданий на самолёты. Возможно, люди по-разному воспринимали перевод стрелок часов «вперёд» или «назад»: одни опаздывали на самолёт, а другие приезжали на час раньше запланированного. А недавно по радио сообщили, что из-за аварии в театре один спектакль перенесли (цитирую) «на сутки вперёд». Оказалось, это означало: с субботы на воскресенье, то есть, наоборот, на более поздний срок.

Хотя мы представляем себе будущее впереди, а прошлое сзади, мы говорим: *на следующий день, на следующей неделе, в следующем году* и т. д., но ведь *следующий* — это тот, кто «следует», т. е. идёт **за** кем-то, а не **перед** кем-то. Видимо, русское слово *следующий* — черта азиатской картины мира. Поэтому слово *следующий* (то есть тот, кто следует за кем-то) обозначает будущее, перспективное, а не прошлое, ретроспективное. Приведу пример, связанный с семантикой и функционированием слова *следующий*.

2. Слово *следующий*. Коммуникативная неудача. Дело было во вторник. Договариваюсь по телефону с ученицей о консультации в субботу. Выбираем удобное время. Она говорит: значит, встречаемся в *следующую* субботу в час? Отвечаю: да, договорились. Приезжаю в субботу к назначенному времени, а её нет. Жду. Наконец звоню ей и спрашиваю о причинах отсутствия на консультации. Удивлённо отвечает: так ведь мы договорились не на *эту*, а на *следующую* субботу. Пришло время удивляться мне: так ведь мы договаривались во вторник. Вот *следующая*, то есть ближайшая для вторника суббота и наступила. Она отчитала меня как школьника: ближайшая суббота — *эта*, а *следующая* — на *следующей* неделе. «То есть через одну?» — «Конечно!» Я положил трубку. Однако меня заинтересовал не этический, а лингвистический аспект спора. Что значит *следующий* — ‘ближайший’ или ‘через один’? Решил расспросить своих студентов третьего курса (возраст примерно 19–20 лет). Рассказал им всю историю и ожидаю сочувствия филологов-единомышленников. Все девять человек как один не на моей стороне. Удивляюсь: прямо конфликт поколений. Для них для всех *следующая* суббота — это не ближайшая, а день через субботу.

Тогда я спрашиваю, а *следующая* станция метро — это тоже через одну или ближайшая? А *следующая* страница — тоже через одну или

ближайшая? А *следующий* посетитель, покупатель, пациент — ближайший или через один? Студенты возражают: ну, это нельзя сравнивать: суббота — время, а станция метро — это место. Хорошо, говорю, не будем смешивать темпоральные и локативные характеристики объектов. А *следующая* неделя, *следующий* месяц — это ближайшая неделя, ближайший месяц и т. д. или через одну/один? А *следующий* урок, *следующий* экзамен? Ближайший или через один? Они смеются и смотрят на меня с недоумением: как можно не понимать очевидных вещей? Спрашиваю: вы считаете, что *следующая* суббота — это суббота не на *этой*, не на текущей, а на *следующей*, то есть ближайшей будущей неделе? Не путаете ли вы значение выражения *следующая суббота* и *суббота на следующей неделе*? Неужели для вас это одно и то же? Кивают, да, одно и то же: *следующая* суббота — это суббота на *следующей*, а не на *этой* неделе.

Хорошо, продолжаем лингвистический эксперимент. Спрашиваю: когда должна состояться встреча, если в субботу кто-то говорит: давайте встретимся в *следующий* понедельник? Все как один: в понедельник не ближайший, а через один. Значит, говорю я, это понедельник уже не на *следующей* неделе, а через неделю, то есть *следующий* понедельник — это понедельник на *следующей* неделе после *следующей* недели? Да, говорят, верно. Продолжаю опрос: а если я в понедельник говорю: встретимся в *следующий* понедельник? Они: это означает не через один, а ближайший. А если то же самое сказать во вторник? Они: да, это тоже значит ближайший. А в среду? — Ближайший. А в четверг? — Ближайший. А в пятницу? Задумываются — через один. Говорю: как же так, в четверг *следующий* понедельник — ближайший, а в пятницу — через один? Смеются, но соглашаются. Я: что же произошло в ночь с четверга на пятницу, перенёсшее встречу, назначенную на *следующий* понедельник, ещё на одну неделю в будущее? Как *следующий* понедельник превратился из ближайшего в понедельник «через один»? Загадка! Надо обращаться к словарям.

3. *Следующий* в толковых словарях и словарях синонимов. Соответствующие статьи имеются в словарях Д. Н. Ушакова[2], С. И. Ожегова[3], академических 17-томном[4] и 4-томном[5], Н. Ю. Шведовой[6], С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой[7], Т. Ф. Ефремовой[8], под ред. С. А. Кузнецова[9], Большом академическом словаре (БАС)[10], а также в словарях синонимов З. Е. Александровой[11] и онлайн-словаре Glosum[12]. В других словарях синонимов[13] лексемы *следующий* не отмечено. Словари все как один трактуют семантику прилагательного *следующий* двояко: во-первых, как '*ближайший* по очереди', во-вторых, как '*непосредственно* наступающий после чего-либо'. Ключевые слова в толковании — *ближайший, непосредственно*. Очевидно, однако, что в последние десятилетия произошло смещение семантики прилагательного. Студенты, с которыми

я обсудил современное лексическое значение слова, признали, что толкование семантики лексемы следует скорректировать[14].

Первое толкование ‘ближайший’, по-видимому, следует считать устаревающим. Второе же толкование ‘наступающий непосредственно вслед за чем-н., после кого-чего-н.’ необходимо дополнить: «если речь идёт об однородном ряде событий, явлений». *На следующий день. В следующий раз.*

Ср. также примеры (1) и (2): (1) *Встретимся на* ***следующей*** *неделе*. (2) *Встретимся в* ***следующую*** *субботу*. В (1) *следующая* — это неделя, наступающая за текущей, причём без временных разрывов. В (2) *следующая* — это суббота, которая *следует* за чем-то, но за чем — вопрос. В первом случае перед нами однородный ряд временных отрезков: неделя$_1$, неделя$_2$, неделя$_3$ ...: неделя$_2$ является *следующей* по отношению к неделе$_1$, неделя$_3$ — *следующая* относительно недели$_2$ и т. д. В (2) возможны два варианта условно однородных рядов: 1) суббота$_1$, суббота$_2$, суббота$_3$... В таком случае, как и в примере (1), суббота$_2$ является *следующей* относительно субботы$_1$. Если же мы рассматриваем ряд неоднородных временных отрезков: понедельник, вторник, среда, четверг..., то непонятно, относительно чего *следующей* является наша суббота. И здесь употребление прилагательного *следующий* как ‘ближайший’ неуместно.

Кроме того, видимо, имеет значение и временная или пространственная дистанция до подразумеваемого события или объекта. Очевидно, чем событие или объект ближе к субъекту, тем меньше шансов употребить слово *следующий*. Только что отъехав от станции метро или остановки автобуса, на вопрос *Когда вы выходите?* мы ответим: *На следующей*, если будем подразумевать ближайшую станцию или остановку. Однако едва ли мы аналогично ответим на этот вопрос, если будем уже совсем рядом с ней. Именно поэтому и возникла коммуникативная неудача в связи со *следующей субботой*: в субботу, воскресенье или даже понедельник мы скажем, что имеется в виду суббота ближайшая, а вот ближе к концу недели или даже с середины будем уже считать, что речь идёт о субботе через неделю.

4. *Прошлый* — ретроспективный план. *Этот* — немаркированный относительно прошлого-настоящего-будущего план. Интересно, что подобное непонимание характерно не только для слова *следующий*, но и для некоторых других прилагательных, например, *прошлый*. Ср. диалог в четверг, 21 апреля 2023 года. Преподаватель: — *Последняя лекция была в* ***прошлый*** *вторник.* Студент: — *12 января?* Преподаватель: — *Нет, 19 января.* Получается, для того чтобы избежать двусмысленности, надо было сказать в *этот* вторник? Тогда получается, что местоимение *этот* вообще не маркировано в плане прошлого — настоящего — будущего, подобно наречию *сейчас:* ***Сейчас*** *пришёл —* ***сейчас*** *иду —* ***сейчас*** *пойду.*

5. Выводы.

1. В современном русском языке функционируют слова и конструкции, семантика которых для разных людей (представителей разных поколений, культур, жителей разных мест и т. д., в том числе носителей разных языков) не тождественна.

2. Лексемы *следующий*, *прошлый* и *этот* связаны с темпоральными ориентирами — не только моментом речи, но и «моментом в тексте» (М. В. Всеволодова), или «режимами интерпретации эгоцентрических элементов» (Е. В. Падучева): 1) *следующий* отражает перспективный, «пророческий» план, следование по отношению к «моменту в тексте», 2) *прошлый* — ретроспективный план, предшествование по отношению к «моменту в тексте», а 3) *этот* не дифференцирован относительно прошлого-настоящего-будущего или следования-предшествования-одновременности по отношению к «моменту в тексте».

3. Чтобы избежать коммуникативных неудач, сейчас, по-видимому, договариваясь о встрече, нужно уточнять, о каком именно дне и какой неделе идёт речь, избегая слова *следующий* и конкретизируя дату.

4. Думаю, сленг оказывает влияние и на литературный язык, проявляясь не только в выборе неизвестных старшему поколению лексических единиц, но и в выборе новых значений хорошо знакомых и старых слов. И непонимание такого рода может привести к коммуникативному конфликту представителей разных поколений.

5. И, конечно, интересна перспектива исследования: а как функционируют эквиваленты русских слов в других языках: например, что сейчас по-английски значит next?

В небольшой статье невозможно охватить все или даже многие стороны национальных языковых картин мира. Есть что сказать и об особенностях русского отрицания, редупликации, диминутивах и аугментативах, о нетривиальных синтаксических позициях словоформ. Однако нетрудно убедиться в том, что изучение иностранного языка, в том числе русского, — это одновременно и постижение языковой картины мира его носителей. Поэтому непонимание, трудности в усвоении лексики, грамматики, интонации звучащей речи, мимики и жестов могут быть связаны с различиями в национальном менталитете носителей родного и изучаемого языков.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шмелёв А. Д.* Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М.: Языки славянской культуры, 2002. 224 с.; *Панков Ф. И.* Функционально-коммуникативная грамматика и русская языковая картина мира // Мир русского слова. 2013. № 2. С. 72–80.

[2] Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 4. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1940. С. 259.

[3] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1986. С. 633.

[4] Словарь современного русского литературного языка. Т. 13. С–сняться. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. С. 354.

[5] Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. Т. 4. М.: Русский язык, 1988. С. 134.

[6] Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Изд. центр «Азбуковник», 2007. С. 895.

[7] *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка / РАН. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: «А ТЕМП», 2004. С. 729.

[8] *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. 2-е изд., стереотип. Т. 2. М.: Русский язык, 2001. С. 627.

[9] Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2004. С. 1208.

[10] Большой академический словарь русского языка. Т. 26. Скорее — Сом. М.; СПб.: Наука, 2019. С. 176.

[11] *Александрова З. Е.* Словарь синонимов русского языка: Ок. 9000 синонимических рядов / под ред. Л. А. Чешко. 5-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1986. С. 494.

[12] Сборник онлайн-словарей Glosum (glosum.ru).

[13] Словарь синонимов русского языка: В 2 т. Л.: Наука, 1971. Т. 2. 856 с.; Словарь синонимов / под ред. А. П. Евгеньевой. Л.: Наука, 1975. 648 с.; Большой толковый словарь синонимов русской речи. М.: АСТ-ПРЕСС, 2008. 784 с.

[14] В обсуждении активное участие приняли студенты филологического факультета МГУ Диана Толковская и Наталья Байбакова. Кроме того, замечание относительно возможности «небуквального» понимания слова *следующий* сделано в книге: *Шмелёв А. Д.* Указ. соч. С. 43.

Pankov, F. I.

Lomonosov Moscow State University, Russia

THE LAST ONE? THIS ONE? NEXT? (ALMOST SERIOUS LINGUISTIC NOTES ABOUT ONE OF THE FRAGMENTS OF THE RUSSIAN LINGUISTIC WORLD PICTURE)

The article shows that the Russian language combines features of European and Asian linguistic world picture. The main attention is paid to the analysis of the words *next, last* and *this*, the semantics of which are associated with a temporal reference point — a moment in the text: the *next* reflects a perspective plan, the *last* is retrospective, and *this* lexeme is not differentiated with respect to the semantics of following-preceding-simultaneity with respect to the moment in the text.

Keywords: Russian language; language picture of the world; time.

Попкова Елена Дмитриевна,
Сидорова Елена Юрьевна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

popkova-ed@mail.ru; blueberry_nights@list.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКИХ УМЕНЬШИТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Статья посвящена изучению русских уменьшительных прилагательных. Анализ примеров употребления диминутивных прилагательных и их семантики в сопоставлении со значением производящих прилагательных позволил выявить некоторые отличительные черты данной группы слов.

Ключевые слова: диминутив; уменьшительные прилагательные; русские диминутивные прилагательные.

В русском языке диминутивы широко представлены в нескольких частях речи: существительные (*денёк*), наречия (*пешочком*), прилагательные (*весёленький*), и они могут выражать различные смысловые оттенки уменьшительности или эмоционального отношения. Как известно, для разговорной речи характерны непринуждённость, спонтанность, экспрессивный характер. Обиходная разговорная речь направлена на определенный и обычно узкий круг адресатов и поэтому допускает более или менее свободный выбор языковых средств — нормативных или ненормативных, стандартных или субстандартных, профессиональных или жаргонных — в зависимости от тематики общения, от условий коммуникации, от личных отношений и языкового вкуса коммуникантов. Одним из таких средств «живой» речи в общении коммуникантов являются диминутивы. При этом использование диминутива в том или ином значении часто обусловлено конкретной ситуацией, и нормативное их использование — прямое значение выражения уменьшительности-ласкательности — сменяется совершенно иными значениями. Возьмём такие примеры:

— *Будьте добры,* ***стаканчик*** *сока* (из разговора покупателя с продавцом соков);
— *В* ***больничку*** *Вам надо, ситуация серьёзная* (из разговора врача скорой помощи с больным);
— ***Доченька!*** *Помоги перейти улицу: совсем ничего не вижу*.

И таких примеров достаточно в обиходной разговорной речи. Изучение причин и ситуаций их использования связано с прагматическим аспектом изучения языкового явления, с лингвокультурологией.

Большое количество примеров диминутивов дает русская литература, использующая богатый экспрессивно-модальный потенциал этого языкового средства для выражения своих идейно-художественных задач. Например, в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети»:

*...О **Фенечке**, которой тогда минул уже 17-й год, никто не говорил, и редкий её видел: она жила **тихонько, скромненько**, и только по воскресеньям Николай Петрович замечал в приходской церкви, где-нибудь в **сторонке**, тонкий профиль её **беленького** лица.*

Для романов И. С. Тургенева, очень лаконичных и ёмких, характерна особая выразительность и целеустремлённость каждого языкового средства. В решении этой задачи своё место занимают и диминутивы. Они появляются в той части текста, где необходимо дать ёмкое описание персонажа с позиции автора-повествователя, передавая его восприятие. И диминутивы, благодаря своей лексико-грамматической специфике, создают эмоциональное пространство определённого фрагмента текста, организуя его.

Такая многоаспектность, уникальность диминутивов русского языка вызывает трудности при восприятии их иностранцами. По словам Г. Н. Скляревской, иностранец может воспринимать их «как языковую причуду, испытывая, вероятно, недоумение и смущение. Однако то, что для иностранца представляется языковой причудой, для носителя русского языка является одним из самых естественных и привычных речевых средств выражения разнообразных эмоций и отношений, а для лингвиста представляет собой ценный языковой материал в семасиологии (при исследовании экспрессивных, эмотивных и оценочных языковых средств) и в лингвокультурологии (при реконструкции русской языковой картины мира...)»[1]. Этим обусловлена актуальность изучения русских диминутивов.

Особый интерес вызывают уменьшительные прилагательные, или диминутивы-прилагательные. Если при рассмотрении значений диминутивов-существительных принято выделять две составляющих: значение уменьшительности (малый по размеру) и различные оттенки субъективной оценки и отношения говорящего, которые часто сопровождают значение уменьшительности, то, анализируя диминутивы-прилагательные, можно отметить, что собственно уменьшительное значение не так очевидно, и, видимо, почти не встречается, а субъективно-оценочное значение довольно частотно при использовании в речи прилагательных-диминутивов.

Вспомним известную песню «*Синенький скромный платочек*», в которой диминутивы *синенький* и *платочек* подчеркивают ласковое и нежное отношение к возлюбленному, которым окрашен весь текст песни.

Заметим, что явление, когда использование диминутива-существительного привлекает диминутив-прилагательное довольно частотно. По словам В. В. Виноградова, «формы субъективной оценки заразительны: уменьшительно-ласкательная форма существительного нередко ассимилирует себе формы определяющего прилагательного, требует от них эмоционального согласования с собою (например, *маленький домик*; *седенький старичок* и т. п.)»[2].

Важно отметить и то, что субъективная оценка нередко распространяется на близкие явления, как, например, в тексте песни ласковое отношение к возлюбленному распространяется на связанные с ним памятные вещи, и диминутивы *синенький платочек* отражают прежде всего нежное отношение к возлюбленному, которое распространилось и на памятный *платочек*.

Рассмотрим еще один пример, в котором диминутивы участвуют в создании эмоциональной окраски всего текста (здесь и далее примеры взяты из Национального корпуса русского языка[3]):

> *Открываете холодильник, а там... **салатик**... Да много чего осталось. И **салатик**, оттого что постоял в холодильнике, стал ещё вкуснее, и торт тоже стал вкуснее. А шампанское, полбутылки, хоть и выдохлось, но **холодненькое**. И вы всё это достаёте, не торопясь, расставляете, наливаете **холодненькое**... И можно сначала **салатик**, потом **тортик** или сначала **тортик**, а потом **салатик**... как хочется. Только как хочется...* (*Гришковец Е.* ОдноврЕмЕнно).

В данном примере используется диминутив *холодненький*, образованный от прилагательного *холодный*. Диминутивное прилагательное выражает компонент субъективного отношения, в нем нет семантики собственно уменьшительности. И, как можно заметить, это выражение симпатии не к самому признаку *холодный* и даже не только к характеризуемому предмету — *холодному шампанскому*, а ко всей этой ситуации, которая описана в тексте, к ситуации расслабленного отдыха после праздника с обилием остатков праздничных блюд. Диминутивы *салатик*, *тортик* тоже подчеркивают общую окраску текста и отношение говорящего к описываемой картине.

Таким образом, одно из свойств уменьшительных прилагательных в русском языке — это их способность выражать субъективное отношение говорящего, которое может быть направлено не только или не столько на характеризуемый прилагательным предмет или его признак, а на какое-то явление, ситуацию или субъект, воспринимаемые в данной ситуации.

Особый интерес представляет изучение того, как меняется семантика прилагательного с возникновением диминутивности с точки зрения выражения оценочности.

Так, диминутивы, образованные от прилагательных с пейоративным компонентом, смягчают негативную оценку.

Здесь можно отметить добавление эмотивного компонента — личного отношения говорящего к предмету, например:

> *Может, даже на дачу куплю **старенький телевизор**, лишь бы ни одного матча не пропустить.* (*Гетманский К., Зуенко Е.* Команда на вылет. У сборной России по футболу отныне нет ни жен, ни самолетов); *...сейчас, в мои 34 года, мне трудно вообразить себе весь тот отрезок, который отделяет меня, едущую с папой **в стареньком «Запорожце»** поступать в саратовское театральное училище, от меня нынешней* (*Варденга М.* Галина Тюнина. Фрагменты белого стиха).

В данных примерах говорящий выражает свое позитивное отношение к названному предмету (*старенький телевизор* и *старенький «Запорожец»*), несмотря на отрицательный оценочный компонент в прилагательном *старый* в рассматриваемых речевых реализациях (в сочетании с наименованиями техники).

Можно также отметить, что уменьшительные прилагательные, образованные от прилагательных с негативной семантикой, могут использоваться и с целью эвфемизации, со значением уменьшения изъяна, называя негативный признак предмета в менее грубой форме:

> *Боже, о чём я говорю, — у вас в стране в это время продавали только* ***страшненькие хлопковые панталоны****!* (*Карабаш А.* La perla, или мало ли что?); *Достаточно эффективным может быть такой приём, когда отстающий, не уверенный в себе ученик с признаками личностной тревожности на время превращается в «учителя», наставника, помогающего* ***слабенькому ученику*** *из младшего класса* (*Луговская А.* Если ребенок боится ходить в школу); *Неужели, мол, до тебя не доходит? Ведь не* ***глупенький*** *же*. (*Домбровский Ю. О.* Факультет ненужных вещей).

В случае, если диминутив образован от прилагательного с компонентом положительной оценки, усиливается экспрессивная окраска (*молоденькие красотки, новенькая иномарка*), возможна также трансформация оценочного компонента. Так, например, у прилагательного *добренький* под влиянием дополнительных эмотивных компонентов может происходить трансформация положительной оценки:

> *Настоящая женщина — это, прежде всего,* ***добрая*** *женщина. Не* ***добренькая****, а* ***добрая****.* [коллективный. Форум: Мужчина в школе (Взгляд на Мужчину в школе снаружи и изнутри); *Педагог должен быть* ***добрым****, но не* ***добреньким****.* (*Данилкина Л.* Беляева из 3 «Б»); *Все, кто знал тебя или слышал о тебе, вечно помнят и благословляют твое мудрое,* ***доброе*** *сердце — не* ***добренькое****, а именно* ***доброе*** *сердце, всегда отзывчиво распахнутое навстречу каждому «путевому»...* (*Жженов Г.* Прожитое).

Диминутивы не только выражают дополнительные экспрессивные и эмотивные компоненты по отношению к значению производящей основы, но и совершенно вытесняют из своей семантической структуры первоначальное значение основы, заменяя его на противоположное, вплоть до появления нового значения.

Так, у диминутива *хорошенький*, помимо уменьшительно-ласкательного значения, имеются и другие значения, которые не характерны для прилагательного *хороший* в полной форме, но они могут проявляться в краткой форме. Потенциал этих значений, видимо, есть у производящего прилагательного (так как они возможны в краткой форме), и он переходит от производящего прилагательного к диминутиву. Например, значение ‘приятной внешности, тот, на кого приятно смотреть, миловидный’:

> *С большого календаря на стене привычно — с Нового года — улыбалась ему* ***хорошенькая*** *японка, ниже чернели два ряда цифр летнего месяца* (*Быков В.* Бедные люди);

а также значение ‘плохой, скверный’, и это отражается в толковых словарях.

В Большом толковом словаре отмечается три значения:

> «**ХОРОШЕНЬКИЙ**, -ая, -ое. *Разг.* **1.** *Ласк.* к Хороший *(1 зн.). Нет ли у вас сейчас чего хорошенького почитать? Рад вас видеть, что хорошенького?* **2.** Приятной внешности, довольно красивый; миловидный. *Х. ребёнок. Х-ая девушка. Х. носик, ротик, Х-ое личико, Х. котёночек.* **3.** Очень привлекательный (о вещах, предметах и т. п.). *Х. домик. Х-ие туфельки. Х-ая безделушка, вазочка.* **4.** *Ирон.* Плохой, скверный. *Х-ое дельце сотворили. Ничего не скажешь — х-ие новости. Х-ое дело!* (выражает возмущение, негодование по поводу чего-л.). <**Хорошенькое**, -ого; ***ср.*** *Ирон. Хорошенького понемножку*»[4].

Подводя итоги, отметим следующее. Диминутивы как уникальная черта лексико-грамматического строя русского языка представляют собой интересный и богатый материал для исследования в различных областях знаний, связанных с языком. Во-первых, в семасиологии. Здесь можно отметить такие процессы в лексической структуре диминутива, как развитие в ней дополнительных эмоционально-оценочных смыслов, появление новых лексических значений, вытеснение старых, различные трансформации смысла в процессе реализации. Выражение уменьшительными прилагательными субъективно-оценочных смыслов может участвовать в создании окраски словосочетания, фразы или всего текста, а также передавать отношение говорящего не только к какому-то конкретному признаку или характеризуемому предмету, но, возможно, к стоящим за ним субъекту, явлению или ситуации, широко распространяя выражаемую окраску. Анализ показал, что диминутивы от прилагательных с отрицательной оценкой могут выражать смягчение отрицательных свойств, симпатию и положительное отношение говорящего, а также называть негативный признак в менее грубой форме, со значением уменьшения изъяна.

Во-вторых, способность диминутивов к трансформации значения в процессе реализации, а также их экспрессивность, эмоциональность и оценочность открывает широкие возможности для исследования диминутивов в живой разговорной речи. Это позволяет рассматривать диминутивы и в лингвокультурологии с точки зрения выражения в слове ментальности народа, его бытовой культуры и национального характера. И, наконец, диминутивы можно рассматривать как изобразительно-художественное средство, то есть при лингвостилистическом анализе литературного текста, а также при изучении структуры текста и текстовых единиц в качестве выполнения ими текстообразующей функции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Скляревская Г. Н.* Русские деминутивы как языковой и культурный феномен (имена существительные нарицательные) // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. серии В. В. Красных, А. И. Изотов. Вып. 53. М.: МАКС Пресс, 2016. С. 324.

[2] *Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1972. С. 113.

[3] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // Ruscorpora.ru [сайт]. — URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 20.04.2022)

[4] Большой толковый словарь русского языка: [БТС: А-Я] / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2004. 1534 с. [Электронный ресурс] // Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ — русский язык для всех. — URL: https://gramota.ru (дата обращения: 20.04.2022)

Popkova, E. D.; Sidorova, E. Yu.

Herzen State Pedagogical University of Russia

EMOTIONAL AND EXPRESSIVE POTENTIAL OF RUSSIAN DIMINUTIVE ADJECTIVES

The article is devoted to the study of Russian diminutive adjectives. The use of diminutive adjectives and their semantics in context is analyzed and it's compared with the meaning of generating adjectives. Distinctive features of diminutive adjectives are defined.

Keywords: diminutive; diminutive adjectives; Russian diminutive adjectives.

Просвирнина Ирина Сергеевна

Уральский федеральный университет
им. первого президента России Б. Н. Ельцина, Россия

prosvirniny@mail.ru

АСИММЕТРИЯ ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ОППОЗИЦИЙ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье рассматривается асимметрия в параметрических оппозициях (тяжёлый/лёгкий, толстый/тонкий, горячий/ холодный) в китайском и русском языках. Сопоставляется семантика оппозитов, развитие значений по сходным и различным национальным траекториям. Отмечается функционирование оппозитов в качестве разных частей речи в китайском языке и соответствующая асимметрия языковых значений. Анализируются различия в формировании параметрических культурных кодов в русской и китайской языковых картинах мира.

Ключевые слова: языковая картина мира; русская и китайская лингвокультуры; культурный код; оппозиция; асимметрия.

Архетипические оппозиции — исходный способ мировосприятия, схематизации, обобщения, систематизации человеческого опыта, заключающийся в моделировании мира в виде бинарных оппозиций[1]. Оппозиции *внутренний / внешний, верхний / нижний, ближний / дальний, свой / чужой* определяют, например, пространственный культурный код. Культурный код — формирующая определенный фрагмент картины мира совокупность ментофактов, система знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов; способ сохранения и передачи культурной информации, тип культурной памяти[2]. Выделяется до сорока культурных кодов на разных основаниях: антропный, соматический, биоморфный (зооморфный, растительный), природный, нумерологический, колористический, предметный, пищевой, акциональный, духовный, временной, пространственный. Многие элементы кодов пересекаются. Так, компоненты оппозиции *далёкий / близкий* прямо отражают признаки и времени и пространства, а метафоры соматического кода характеризуют в одних случаях время *на носу / за плечами*, в других — пространство *рукой подать*.

Код меры (параметрический) составляют такие оппозиции, как *тяжёлый / лёгкий, трудный / простой, толстый / тонкий, острый / тупой, горячий / холодный* и др. В этом коде сохраняются признаки объектов, которые воспринимаются органами чувств и измеряются человеческими ощущениями. В языковой картине мира и системе языка оппозиты организуются в определённые структуры, в систему координат с определённой точкой отсчёта. В сопоставительном аспекте речь идёт не просто об обозначении веса, формы, температуры в языковых лексемах, а о связях в национальном сознании представлений, формирующих

концептуальную образно-оценочную систему языковой картины мира. Языковой картине мира свойственна неравномерная концептуализация разных фрагментов действительности[3] и соответственно — асимметрия. Речь идёт и об асимметрии внутри одной языковой картины мира, и об асимметрии разных языковых картин мира, в том числе, при концептуализации бинарных оппозиций. Речь идёт и об асимметрии на разных языковых уровнях: в семантике (в моделях метафор, в коннотациях); в словообразовании; в сочетаемости слов.

В оппозициях *тяжёлый / лёгкий* и 重 (чжун)/ 轻 (цин) развитие переносных значений и сочетаемости лексем идёт по разным векторам. Этимологическое значение ‘тяжёлый’ и в русском и в китайском языке связано с *тяжёлой ношей,* с таким объектом, который тяжело переносить, тянуть. В переносных значениях атрибутива *тяжёлый* в русской лингвокультуре сохраняются семы обременения, отягчения, удручения: *тяжелый период* ‘трудный’, *тяжелый человек* ‘трудный в общении, неуживчивый’. В переносных значениях китайской лингвокультуры ‘большой вес’ соотносится с такими признаками объектов, как *плотный* и *густой* (о волосах, цветах, звуках), *строгий* и *жестокий* (о характере человека) и обозначает иногда ‘чрезмерный, чересчур наполненный’. Но в китайской лингвокультуре был и другой вектор развития значения. *Тяжёлый* — ‘тот, что много весит — весомый, то есть значимый, ценный’, что переводится уже как *серьёзный, превосходный* и имеет положительные коннотации.

Если говорить о современных значениях в устойчивых сочетаниях, то часть из них может иметь аналогичные или сопоставимые значения: ‘затруднительный, напряжённый’, ‘опасный’ (*тяжёлая болезнь*), ‘большой мощности’ (*тяжёлая промышленность*). Но в китайской лингвокультуре нет аналогичного русскому представления о *тяжёлом характере*, а в русской лингвокультуре — о ком-то *тяжёлом* как «уважаемом».

Этимологическое значение лексем *лёгкий* и 轻 (цин) в русском и китайском языках также было связано с *лёгкой ношей, лёгкой повозкой* и небольшим весом объекта. В русской лингвокультуре переносные значения были связаны с такими основаниями метафорической модели, как ‘нетрудный, не затрудняющий’. В языке закрепились устойчивые сочетания *лёгкое дыхание, лёгкая походка, лёгкий человек, лёгкий характер.* Отрицательные коннотации проявляются меньше — в сочетаниях *лёгкие нравы, женщина лёгкого поведения.* В китайской лингвокультуре больше отрицательных коннотаций в таких векторах развития значений как ‘несильный, слабый’, ‘подвижный, либеральный, небольшой’, ‘незначительный, ничтожный, дешёвый’, ‘легкомысленный, опрометчивый’.

В оппозициях *толстый / тонкий* и 厚 (хоу)/ 薄 (бо/бао) ещё больше различий в семантике признаков и их сочетаемости. В китайском язы-

ке есть несколько разных иероглифов для обозначения типов толщины (толщи пласта, толщины в диаметре, полноты человека). И если основное значение ‘большой в объёме’ позволяет говорить об аналогичности оппозитов, то переносные значения ‘глубокий, крепкий’ (о чувстве), ‘щедрый, богатый’ перевести с помощью лексемы *толстый* на русский язык нельзя. В устойчивых сочетаниях требуется перевод атрибутива на русский язык с помощью тех лексем, что годны для сочетаемости с объектом. Так, словосочетания с атрибутивом 厚 (хоу) — в прямом значении ‘толстый’ — требуют использования в русском языке иных атрибутивов: 厚望 — *большие надежды*, а не *толстые надежды*; 厚爱 — *глубокая любовь*, а не *толстая*; 厚谊 — *тесная дружба*. Такие устойчивые сочетания проявились и в ходе ассоциативного эксперимента как реакции на стимул 厚 ‘толстый’. Наибольшее количество — 20 фиксаций — зафиксировано как словосочетание 厚道 (хоу дао). Это ключевое концептуальное понятие китайской языковой картины мира, буквально *толстый (или широкий) путь*, в значении ‘основной путь, метод познания, мораль’ в разговорной речи современных китайцев имеет значение ‘добрый, доброта’.

Лексема *тонкий* — изначально ‘небольшой, малый в объёме’ — приобрела в русской лингвокультуре несколько переносных значений, преимущественно с положительными коннотациями: ‘изысканный’, ‘стройный’, ‘острый, проницательный, умный’. В китайской лингвокультуре переносные значения 薄 (бо / бао) распределились по двум векторам: ‘слабый, тощий’ и ‘бездушный, злой’.

Структурно одинаковые выражения *Какой он тяжелый (в общении)!* русские респонденты наделяли отрицательными коннотациями (*трудно общаться с ним*), а китайские — положительными (*серьёзный человек*). *Какой он лёгкий (в общении)!* для русских имеет положительную оценку (*легко общаться с ним*), для китайцев — отрицательную (*легкомысленный человек*). Иногда асимметрия проявляется внутри одной лингвокультуры (*тяжёлая рука* и *лёгкая рука* в русском языке, например, не антонимы) и при сопоставлении языков. Если *тяжёлая рука* и в русском, и в китайском языке «больно бьёт», то *лёгкая рука* в китайском языке симметрична по значению — «нежно прикасается», а в русском языке несимметрична — «приносит удачу» (ср. фразеологизм *с лёгкой руки*). Различия могут быть и структурными, и семантическими, и модели переносов могут быть различными: *толстокожий* по-русски сложное слово со значением ‘бесчувственный’, в китайском языке аналог 脸皮厚 — словосочетание со значением ‘бесстыдный’. Мотивация прямая — люди с толстой кожей на лице мало краснеют, а значит — им не стыдно. *Тонкокожий* по-русски ‘чувствительный, эмоциональный’, аналог по-китайски 脸皮薄 *стыдливый (много краснеющий)* — симметричный для китайской лингвокультуры противовес «бесстыдному».

По данным ассоциативных экспериментов в отличие от реакций носителей русского языка, у которых всё, что связано с «лёгкостью» и «тонкостью» человека и его деятельности, имеет положительную коннотацию, реакции китайцев связывают *лёгкий* с «малой ценностью», как и тонкий «тощий» со «слабостью». *Тяжёлый* и *толстый* в отношении человека и его деятельности для русских респондентов вызывали реакции с преимущественно отрицательной коннотацией, тогда как китайские респонденты давали реакции разного типа.

Асимметрию в словообразовании или в функционировании иероглифа в качестве существительного, прилагательного или глагола внутри китайского языка и в сопоставлении русского и китайского языков можно проследить на оппозитах *холодный* / *горячий* и 热 (жэ) / 冷 (лэн). В русском языке есть определённые морфемы, которые позволяют определить частеречную принадлежность лексемы. Так для параметрического признака *холодный* в русском языке есть предметное имя *холод*, а для параметрического признака *горячий* соответствующего предметного имени ‘горячесть’ нет, оно заменяется в определённых контекстах лексемами *тепло, теплота, жар, жара* и др. В китайском языке наоборот: параметрическое существительное для значения *горячий* есть, а для *холодный* нет[4]. В китайском языке есть также существительное для обозначения высокой температуры при болезни типа малоупотребительного сейчас русского слова *горячка* (ср. *жар, лихорадка, озноб*), для обозначения низкой температуры типа *переохлаждение* — нет. В глагольных значениях модели «повысить или понизить температуру предмета» *согреть* и *охладить* есть в обоих языках. Но модели образования переносных значений глаголов различны. Например, глагол с переносным значением модели *загореться* в китайском языке, кроме ‘страстно желать, рваться к чему-то’, приобретает и значение ‘завидовать’, а глагол модели *охладеть*, кроме ‘разочароваться’, приобретает в китайском языке значения ‘унывать, упасть духом’ с более сильными коннотациями. Переносные значения прилагательных *холодный* 冷 и *горячий* 热 находятся в симметричных отношениях в китайских моделях ‘неходовой, никому не нужный’ и ‘ходовой, популярный’ (о товаре, например); ‘тихий, глухой заброшенный’ и ‘оживлённый’ (о месте). В русском языке ограничения на такие модели метафор накладывает и семантика прилагательных и семантика существительных — предметные имена типа *товар, место* не сочетаются с такими признаками.

Параметрические (в том числе, температурные) признаки связаны с поиском «абсолютных, но уже лингвистических (т. е. семантических) коррелятов для разных значений температурной шкалы»[5]. Для русской лингвокультуры основные векторы метафорических переносов признака *горячий* связаны с семами ‘быстрый’ и ‘интенсивный’ в разных проявлениях: *по горячим следам, под горячую руку, горячие голо-*

вы; горячая схватка, горячая дискуссия, горячая (жаркая) пора; горячие аплодисменты, горячее участие, горячий привет. В китайской лингвокультуре линии метафорического развития 热 *горячий* те же, но частные модели другие, например: *горячая улица* (оживлённая), *горячий чиновник / госслужащий* (влиятельный, уполномоченный). Атрибутив *холодный* в русской лингвокультуре преимущественно описывает поведение человека: *холодный взгляд, на холодную голову*. В китайской лингвокультуре 冷 *холодный* может связываться и с местом 'заброшенное место' и с действием *холодный выстрел* 'внезапный выстрел, в спину, исподтишка'. Для русских *горячий* может быть «символом <...> эмоциональности, иногда переходящей границу и не позволяющей адекватно реагировать на что-либо»[6]; *холодный* — «отсутствия эмоциональности, порой необходимого для принятия разумного решения».

Некоторые значения компонентов параметрических оппозиций симметричны в одной лингвокультуре, но оказываются несимметричными по отношению к другой лингвокультуре. Например, при формальной идентичности устойчивых сочетаний *горячая кровь* в русской и китайской лингвокультурах, есть существенная разница и в значении и в коннотациях: *горячая кровь* по-русски — о вспыльчивом, импульсивном человеке, по-китайски обозначает страсть и преданность делу. В китайской лингвокультуре *горячая точка* может обозначать точку подключения вай-фай в отличие от русской кальки с обозначением «места военных действий», а *горячее время* может быть аналогом русскому устойчивому сочетанию. Чаще асимметрия проявляется и внутри одной лингвокультуры на разных уровнях, что обусловлено этимологическими различиями компонентов современных оппозиций, различиями метафорических моделей и сочетаемостью предметных имен в разных лингвокультурах.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ковшова М. Л., Гудков Д. Б.* Словарь лингвокультурологических терминов. М.: Гнозис, 2017. С. 33.

[2] *Телия В. Н.* Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры / отв. ред. В. Н. Телия. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 20.

[3] *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. 477 с.

[4] *Син Баоин.* Асимметричность горячий и холодный (反义词"冷""热"的不对称研究) [Электронный ресурс]. — URL: https://m.fx361.com/news/2017/0608/3276490.html (дата обращения: 20.05.2022)

[5] *Рахилина Е. В.* Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М., 2008. С. 214.

[6] *Григорьева Т. В.* Оценочно-символическая насыщенность оппозиции 'горячий-холодный' // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2014. № 5. С. 163.

Prosvirnina, I. S.

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russia

ASYMMETRY OF THE PARAMETRIC OPPOSITIONS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES

The article examines the asymmetry of the parametric oppositions (heavy/light, thick/thin, hot/cold) in Chinese and Russian. The semantics of oppositions and the development of meanings along similar and different national trajectories are compared. The functioning of oppositions as different parts of speech in Chinese language and the corresponding asymmetry of language meanings are noted. Differences in the formation of parametric cultural codes in Russian and Chinese language pictures of the world are analyzed.

Keywords: linguistic world image; Russian and Chinese lingocultures; cultural code; opposition; asymmetry.

Рягузова Людмила Николаевна

Кубанский государственный университет, Россия

lnryaguzova@mail.ru

О РАСШИРЕНИИ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ЛАТИНИЗМОВ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Рассматриваются специфические стилистические функции латинизмов и приемы их введения в научный текст как терминов-маркеров, которые благодаря смысловому расширению выполняют метаописательные функции, представляют культурные и теоретические концепты, редуцируют форму высказывания. Анализируются аспекты речевого мировоззрения, тексты и научные концепции Д. П. Святополк-Мирского, М. Мамардашвили, М. Н. Эпштейна, И. П. Смирнова, а также эстетизации терминов инонаучных сфер в литературоведческом дискурсе.

Ключевые слова: латинизмы; индивидуально-авторские термины; дискурс; метаописание.

В современном литературоведении сохраняется и развивается лингвокреативная функция латинизмов. Иноязычные выражения, записанные, как правило, латиницей, являются атрибутами интеллектуального дискурса, используются в текстах лингвофилософской направленности, отмеченных печатью академичности, достаточным уровнем терминологической сложности. Высокий строй мыслей филологического дискурса стилистически маркируется латынью — классическим языком науки. Латынь может служить «индикатором» семантико-структурной функции текста. Индикатор (лат. indicator) — указатель, проявитель, определитель смысла становится элементом информативной системы литературного текста, условным способом интерпретации. Латинизмы *pro, pro et contra, ars, vale, dic, nihil, textum, versus (vs)* воспринимаются как опознавательные знаки научного дискурса, графически выделяясь на фоне кириллических написаний. Они не требуют перевода и используются в функции означивания системности изложения. Латинский эквивалент вносит в используемое понятие дополнительный оттенок смысла, например, *автор*, или *ауктор* (auctor — лат.) приобретает коннотацию «авторитет». Ассоциируясь со словарным значением, сохраняя традиционную речевую и графическую формулу, латинская фраза в литературоведческом дискурсе приобретает дополнительную экспрессивную функцию, переводя смысл высказывания в более высокий регистр: «Бог куртуазной любви, герой Данте и Петрарки, именуется в книге Amor»[1]; «Кантовское и петрарковское новаторское обращение с языком — превращение его из народного (volgare) в язык высокой культуры»[2]; dolce nemica (сладостная врагиня)[3].

Процесс актуализации смысла и метафорической образности происходит с отдельными латинскими словами и выражениями. Дискурсы гуманитарных наук активно используют устойчивые латинские выра-

жения и словообразовательные элементы. Расширяются (амплифицируются) стилистические функции латинизмов вплоть до формирования новых дисциплин или и формулирования эстетических концепций. Иногда смысл латинизмов выводится на метауровень, как это произошло с названиями целого комплекса экспериментальных дисциплин в «Проективном словаре гуманитарных наук» М. Н. Эпштейна[4]. Автор широко использует латынь в лингвокреативной функции: тегименология (от лат. «покров», tegimen); реизм (reism, лат. res, «вещь»); нега- nega- (от лат. negative); ипсеистика (ipseistics от лат. ipse «сам, сам собой, сам по себе») и др. *Гуманистика* — термин, обозначающий единство гуманитарной сферы, включая трансдисциплины, или новые неконвенциальные дисциплины (*виталистика, креаторика, фабумология* и др.). Ученый, нарушая границы и выходя за рамки существующих дискурсов и дисциплин, связывает неологизацию в языке с новой возможной дисциплиной — креаторикой, составной частью проективной лингвистики, гуманитарной наукой о творчестве и создании нового. Объект креаторики — словотворчество и концептотворчество (модальный процесс перехода в творчестве от актуального к потенциальному). Элементарные единицы метаязыка, на основании которых моделируются более сложные творческие феномены, играют особую роль. Единицей творческого акта в языке М. Н. Эпштейн считает *креатему,* т. е. *аномалию, цепь аналогий, образующих новые единицы в языке и новые идеи в мышлении*.

«Homo Scriptor» — сборник статей и бесед, посвященных осмыслению научной методологии М. Н. Эпштейна в области гуманистики[5] (см.: показательное для наших наблюдений название статьи Е. Добренко «Futur plus quam perfectum: Соцреализм и стазис», в котором используется необычная графическая сегментация). Не случайно имя создателя современной научной сферы метафорически обозначено латынью: scriptor — регистратор чужих голосов, выполняющий функцию познания и передачи текста. Категории транскультуры, трансдисциплин позволяют заполнить смысловые и знаковые лакуны, взглянуть на деятельность М. Н. Эпштейна широко: как на мыслителя, творца, а не только теоретика литературы, лингвокультуролога и философа. Он, по определению В. Фещенко, скорее, «кентаврист, сверхфилолог, лингвопроектор», который совершает прорыв в гуманитаристике к сверхпоэзии и сверхнауке[6]. Именно формула Homo Scriptor подходит к обозначению его высокого научного статуса, его экзистенциальному и философскому modus vivendi.

Латинизмы становятся индикаторами дополнительного смысла, атрибутами книжного, высокого стиля, например, в книге И. П. Смирнова «От противного»: exnihilo, modusvivendi, homoritualis, corpssocialpraisentia-en-absentia, creationetnihilo; horrovacui; quidproquo; quasi-религиозный; arscombinatorial[7].

Этот прием введения иноязычия (англицизмов, галлицизмов) характеризует также стиль современного набоковедения (особенно западной славистики), развитие последнего обусловлено сменой литературоведческих парадигм, усложнением научных, философских понятий. Монография Ж. Хетени «Сдвиги. Узоры прозы Nabokova» являет собой наглядный пример такого подхода (маркером ассоциативно-функционального поля, идеи исследования в заглавии выступает написание фамилии писателя-билингва с латинскими N и v)[8]. Вот некоторые выдержки из текста книги: «...Открытие смысла (inventio) невозможно, возможно только придавать смысл, его изобретать (attributio)»[9]. «Добродетель, чистая мораль, virtue вынимается из бинарного противопоставления»[10]. Иноязычные вкрапления — приметы данного стиля исследования: fammefatale, fiction, ianua, publicimage, meditation; eyerhyme). Ж. Хетени, в частности, анализирует эстетические функции кириллицы и латиницы в тексте романа «Другие берега». След англомании в полиглоссии и стиле Набокова она считает естественным, приводя цитату из романа: «За брекфестом яркий паточный сироп, goldensyrup, наматывался блестящими кольцами на ложку». «Полиглоссия Набокова, — по характеристике ученого, — активно способствовала тому, что он смешивал языки, дробил и составлял новые слова и даже создал языки-гибриды. Другое важное следствие набоковского многоязычия — переводческие опыты и особенно автопереводы»[11].

Манера вводить латинские (или шире — иноязычные) выражения закрепилась в литературоведческом дискурсе русского зарубежья — в трудах Д. П. Святополк-Мирского, П. М. Бицилли, В. В. Вейдле и др. Введение иноязычных высказываний объясняется билингвизмом авторов и спецификой текста, предназначенного для нерусского читателя, а также является стилистическим свойством авторского идиостиля. Д. П. Святополк-Мирский дублирует латынью modus vivendi («условия существования») феномена русской литературы, акцентируя универсализм вводимого понятия, создает тем самым наглядность перевода его смысла («легкая поэзия» — фр. poesie fugitive)[12]. Мирский называет А. С. Грибоедова homo unius libri[13]. Тавтология воспринимается как невольное «припоминание» или «препинание» перед формулированием важного положения, производит эффект этимологической рефлексии, выделяет важное сообщение или определение. Мирский замечает: репродукция абстрактных греческих понятий получает славянскую форму ad hoc, от искусственно созданного языка (критиком часто используются речевые формулы, обозначающие следование, чередование мыслей *ad-hoc*, *par excellence* и др.). А вот описание Мирским стиля Пушкина: «Система пушкинской риторики построена на счастливом использовании mot juste (фр. *точного слова*), поэтическое воздействие — на метонимиях и тому подобных чисто словесных риторических фигурах при полном

отсутствии метафор». Критик выделяет манеру повествования Пушкина о самом главном (in medias res), а также резкие переходы и лирические эпилоги в его текстах: следы байроновского «рассказоведения»[14]. Выбор Мирским главных произведений (opus magnum), «достойных упоминания», расставляет «особые вехи» в историческом пространстве русской литературы[15]. Изначально подразумеваемое двуязычие, разные культурные коды предопределили специфический угол зрения на стиль автора и адаптацию текста для англоязычного читателя. Латынь как универсальный язык научного общения, атрибут академизма объединяет культуроспецифические реалии и дискурсы. «Неличностная» поэзия Вяземского, по характеристике Мирского, отличается от поэзии Пушкина и Жуковского, создавших ее vice versa. *Личностный / неличностный* элемент (версия) — этот критерий оценки вполне приложим к историко-литературному дискурсу Мирского. Можно сказать, что он создает свою vice versa истории русской литературы. Интересен именно его личностный взгляд на литературные явления, модальная, вероятностная их оценка. Термин *элемент* (лат. elementum) Мирский употребляет в точном латинском смысле: «первоначала» (как и П. М. Бицилли, классификатор элементов средневековой культуры), выявляя эволюцию элементов стиля русской повести (куртуазного, плутовского, дидактического, сентиментального, духовного православия).

У Набокова экспериментальные приемы наблюдения получили название in vitro («в пробирке»), в лекциях о «Дон Кихоте» он пристально разглядывает хитроумные уловки и стилевые узоры Сервантеса, изучая его «опыты». Ассоциации с лабораториями, экспериментами подчеркивают искусный и искусственный характер литературной (эстетической) реальности, категории, которая концептуализируется в этот период в трудах А. Бема, В. Вейдле, П. М. Бицилли. Выявление Мирским и Набоковым культурных кодов, «вех», «штрихов», «шедевров» формируют в читательском восприятии «культурный синтез» уникального явления, выраженного уникальным образом, другими словами, создают альтернативу истории русской литературы (формулируют ее modus vivendi).

Таким образом, латинизмы (вследствие актуализации философско-семантических коннотаций) могут выполнять метаописательную функцию, стать заместителями теоретических концептов. Процесс расширения семантической компетенции понятия связан с обозначением явления, которое концептуализируется в тексте или встраивается в систему ассоциативно-семантических полей. В научных концепциях М. Мамардашвили, И. П. Смирнова, например, наблюдается подобное расширение смысла латинизмов. В «Лекциях о Прусте» М. Мамардашвили пишет: метафора просыпающегося человека, постепенно связывающего себя с окружающим миром, воспроизводит процесс *сцепления / расцепления* тождества с самим собой (воссоздание оппозиции

«я / мир»)[16]. М. Мамардашвили называет это identity («тождество»), тождественное пребывание индивида равным самому себе в потоке времени. Философ изучает топологию пути познания у Пруста, пространство мысли в творчестве которого служит материалом для теории сознания. При этом ученому приходится бороться с узуальными значениями единиц языка, для адекватной интерпретации непосредственного содержания текста он использует окказиональную, индивидуально-авторскую систему понятий и прочтений. Пруста волнуют проблемы сознания: как мы можем понимать и знать, Мамардашвили — чем и как мы слышим и видим, как отражается и преломляется мир в художественном сознании автора (эта идея эстетического восприятия декларируется им как важнейшая в искусстве XX века). Новый тип произведения является некоей художественной формой жизни, оппозиция *жизнь / текст*, обозначая перетекание одного в другое, читается палиндромически. Метафоричность — это важное свойство художественного сознания и речевого мировоззрения М. Мамардашвили. В «Лекциях о Прусте» им акцентируется мысль о жанре романа как «производящем произведении» — opera operans, когда само произведение является формой жизни или живым, «организованным существом», посредством чего читатель и автор начинает двигаться, понимать, видеть в себе[17]. В философском дискурсе мыслителя также по традиции используются устойчивые латинские выражения: hic et nunc, totum simul; ego cogito, corespondensu др. Однако *opera operans* является сущностным, опорным понятием для формулирования научной концепции производящего, открытого произведения и подвижной реальности.

Можно заметить, что, как нигде больше, латинизмы включены в лексикон «слов модных» филологического дискурса, потенцируют его смыслы, естественно входя в современное научное сознание, означивая концепты. Благодаря уникальной лингвокреативной функции они остаются вне времени, вернее, соединяют различные традиции и эпохи, играя роль «подвижного памятника» (М. Мамардашвили) в истории культуры.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Панова Л.* Итальянясь, русея: Данте и Петрарка в художественном дискурсе Серебряного века от символистов до Мандельштама. М.: РГГУ, 2019. С. 22.

[2] Там же. С. 11.

[3] Там же. С. 82.

[4] *Эпштейн М. Н.* Проективный словарь гуманитарных наук. Новое литературное обозрение. М., 2017. 616 с.

[5] Homo Scriptor / Сб. ст. и матер. в честь 70-летия М. Эпштейна. Новое литературное обозрение. М., 2020. 688 с.

[6] Там же. С. 363.

[7] *Смирнов И. П.* От противного. Разыскания в области художественной культуры. Новое литературное обозрение. М., 2018. 328 с.

[8] *Хетени Жужа*. Сдвиги: Узоры прозы Nabokova. СПб.: Academic Studies Press / Библиороссика, 2022. 463 с. (Серия «Современная западная русистика»).

[9] Там же. С. 265.
[10] Там же. С. 132.
[11] Там же. С. 403.
[12] *Святополк-Мирский Д. П.* История русской литературы с древнейших времен по 1925 год / пер. с англ. Р. А. Зерновой. Новосибирск: Свиньин и сыновья, 2014. С. 143.
[13] Там же. С. 191.
[14] Там же. С. 151, 153.
[15] Там же. С. 364.
[16] *Мамардашвили М.* Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995. 547 с.
[17] Там же. С. 541.

Ryaguzova, L. N.

Kuban State University, Russia

ABOUT THE DEVELOPMENT OF THE STYLISTIC FUNCTIONS OF LATINISMS IN LITERARY DISCOURSE

The specific stylistic functions of Latinisms and the methods of their introduction into a scholarly text as marker terms, which, due to semantic expansion, perform meta-descriptive functions, represent cultural and theoretical concepts, and reduce the form of an utterance, are considered. Aspects of the speech worldview, texts and scientific concepts of D. P. Svyatopolk-Mirsky, M. Mamardashvili, M. N. Epshtein, I. P. Smirnov, as well as the aestheticization of terms of other scholarly spheres in literary discourse are analyzed.

Keywords: Latinisms; individual author's terms; discourse; meta-description.

Рядовых Наталья Александровна

Уральский государственный юридический университет им. В. Ф. Яковлева, Россия

2013071@mail.ru

ОСМЫСЛЕНИЕ АКСИОЛОГЕМЫ *ЖИЗНЬ* В АСПЕКТЕ РЕЛИГИОЗНОГО СОЗНАНИЯ

В статье исследуется аксиологема *жизнь* с учетом специфики религиозного сознания. На материале текста акафиста Пресвятой и Животворящей Троице приводится описание компонентов, составляющих семантическое наполнение аксиологемы *жизнь*. Выделяются ценностные оппозиции: *жизнь временная — жизнь вечная*; *жизнь — смерть*; *жизнь — небытие*. Делается вывод об оценочной неоднозначности аксиологемы *жизнь*.

Ключевые слова: религиозное сознание; аксиологема; жизнь; ценность.

Национальная культура, являясь совокупностью достижений того или иного народа в различных сферах жизни, формируется с опорой на нравственные установки — абсолютные базовые ценности. Современная наука лингвоаксиология ставит своей целью изучение «вербального выражения базовых ценностей», что позволяет интерпретировать «ценностные смыслы» носителей лингвокультуры. В терминологическом аппарате лингвоаксиологии широко используется понятие «аксиологема», под которым понимается «вербальная номинация ценности, являющейся базовой для индивида и определенной группы лиц»[1].

Исследования в области лингвоаксиологии обнаруживают глубинные основы национального мировоззрения и при этом выявляют неоднозначность восприятия тех или иных ценностей в зависимости от форм общественного сознания. Одна и та же аксиологема, обозначающая базовую национальную ценность, может характеризоваться наличием различных семантических оттенков в научном, политическом, правовом, философском, эстетическом сознании. Особое значение имеет религиозное сознание, которое определяет «религиозное видение мира» с его «особенностями истолкования взаимоотношений языка, религии и культуры»[2].

Как отмечают философы (Н. О. Лосский, П. А. Флоренский, С. Л. Франк, Л. П. Карсавин, Н. А. Бердяев и др.), под воздействием религиозного сознания формируется аксиологическая основа русской культуры: «основная, наиболее глубокая черта характера русского народа есть его религиозность и связанное с нею искание абсолютного добра, следовательно, такого добра, которое осуществимо лишь в Царстве Божием»[3]. Проявляющийся в культурном достоянии «национальный гений русского народа верит в религиозное призвание России»[4].

С точки зрения лингвоаксиологического анализа интерпретация аксиологемы в аспекте религиозного сознания позволит открыть новые смыслы, имплицированные в базовой национальной ценности. В каче-

стве предмета исследования выбирается аксиологема *жизнь* как получившая особенную актуальность в свете современных мировых событий.

Христианское осмысление ценности жизни отражается в своде догматов христианского вероучения — Символе веры указанием на Божественный источник всего живого. В восьмом члене Символа веры сказано: *верую в Духа Святаго, Господа* ***животворящаго***. Святитель Филарет Московский и Коломенский (Дроздов) так объясняет смысл определения *животворящий*: «Дух называется животворящим, и это следует понимать так, что Он вместе с Богом Отцом и Сыном дает всему сотворенному жизнь, и особенно духовную жизнь людям»[5]. Глубинный смысл номинации *Дух животворящий* раскрывает В. Н. Лосский в «Толковании на Символ веры»: «Мы исповедуем в Символе веры Духа Животворящего, потому что сообщаемая Им благодать соделывает нас действительными «причастниками Божеского естества» (Пет.1.4). Обожающая нас благодать уже в мире сем озаряет тех, кто аскезой отрывает себя от суеты. Эта же благодать по втором Пришествии преобразит весь космос, явит победу Христа и соединит в свете и любви создание с Создателем»[6].

Догматическое понимание происхождения жизни, задокументированное в кратком и точном перечне основ христианского вероучения, находит отражение в текстах религиозного стиля, в частности, в текстах акафистов. Рассмотрим интерпретацию аксиологемы *жизнь* на материале текста, коррелирующего с Символом веры, — акафиста Пресвятой и Животворящей Троице.

Как показывает анализ текста, ценность жизни подтверждается тем, что исходит от самого Бога: *В Триипостаснем Совете Твоем положивый сотворити человека и в тело его, от персти взятое,* ***дыхание жизней из уст Твоих вдохнувый***. Все, что дается Богом, есть благо. Вместе с жизнью Бог дает человеку радость: ***Духом уст Твоих*** *вся* ***живиши и радуеши***. Ценность жизни усиливается радостным состоянием духа человека.

Жизнь человека приобретает особую ценность под воздействием Божией благодати, которая может даваться произвольно: *Дух Святый, освящаяй и* ***животворяй всех Своею благодатию***; *Свят еси Господи Боже наш, изведый нас из чрева матере нашея и* ***благодатию Евангелия, по рождении,*** *освятивый* или становится потребностью, о которой заявляется в молитвенном обращении к Богу: *Ныне же паки к Тебе прибегаем и молимся: «****Подаждь нам благодать Твою*** *<…>»* (Акафист Пресвятой и Животворящей Троице).

Для христианина ценность жизни заключается в возможности покаяться: *Свят, Свят, Свят еси Господи Боже наш,* ***продолжи нам век к покаянию*** *и не осуди нас на посечение со смоковницею безплодною* (Акафист Пресвятой и Животворящей Троице). Только в течение земной жизни человек может исправить грехи, очистить душу. Чем дольше

«продолжается век», тем он более ценен, тем более весомую работу над своей душой успеет произвести христианин.

Истинно ценной становится жизнь, проводимая в благочестии: *Да поправше вся плотския похоти,* ***во всяком благочестии и чистоте поживем до конца дней наших****, выну восхваляющее Пресвятое имя Твое*. Земная жизнь верующего приобретает позитивное аксиологическое значение, поскольку позволяет славить Бога на земле, исполнять волю Божию: *Да возненавидевше всякий грех, в чистоте и правде,* ***до конца дней наших поживем, творяще пресвятую волю Твою*** *и* ***славяще*** *чистыми помыслы и благими деяньми* ***сладчайшее и великолепое имя Твое*** (Акафист Пресвятой и Животворящей Троице).

Вместе с тем аксиологема *жизнь* в тексте акафиста не всегда рассматривается как вербальная номинация ценности в привычном положительном значении. В контексте описания земной жизни могут появляться негативные оценочные коннотации. Если человек лишен Божией благодати, *мертв духом*, *находится во тме неведения* (Акафист Пресвятой и Животворящей Троице), этот период его жизни осмысливается как антиценность. Таким образом, в тексте акафиста выстраивается акисологическая оппозиция жизни, оцениваемой положительно (*живой духом*, *освященный Божией благодатью*) и жизни, оцениваемой отрицательно (*мертвый духом, оскверненный*). Земная жизнь характеризуется потенциальной аксиологической полярностью, соответственно, не всегда может быть воспринята как безусловная ценность.

В противопоставление земной, временной жизни жизнь вечная приобретает значение абсолютной ценности и рассматривается как отсутствие смерти, бессмертие: *Един имеяй* ***безсмертие и живый*** *во свете неприступнем* (Акафист Пресвятой и Животворящей Троице). Приведенная цитата соотносится с онтологией сакрального мира. Бессмертный, вечно живой Бог в Евангелии от Иоанна говорит о себе: *Я есть воскресение и жизнь, верующий в Меня, если и умрет, оживет; и всякий живущий и верующий в Меня не умрет вовек* (Ин. 2: 25–26). Жизнь как отсутствие смерти становится вечным состоянием в *будущем веке*: *чаю воскресения мертвых и* ***жизни будущаго века*** (11 и 12 члены Символа веры).

Ценность вечной жизни заключается в том, что *избранным уготованы блага*, *их же око не виде, ухо не слыша, и яже на сердце человеку не взыдоша* (Акафист Пресвятой и Животворящей Троице). Следует отметить прототекстуальную[7] природу приведенного описания. В 1-ом послании апостола Павла к Коринфянам читаем: *не видел того глаз, не слышало ухо, и не приходило то на сердце человеку, что приготовил Бог любящим Его* (1 Кор. 2: 9–9). Еще ранее похожее описание встречается в Книге пророка Исаии: *Ибо от века не слыхали, не внимали ухом, и никакой глаз не видал другого бога, кроме Тебя, который столько сделал бы для надеющихся на него* (Ис. 64: 4–4).

Ценность вечной жизни противопоставляется в тексте акафиста отсутствию жизни и существования как такого, что обозначается номинацией *небытие*. Из небытия человек воззывается Богом: *Свят еси Господи Боже наш, Отец, воззвавый нас от* ***небытия*** (Акафист Пресвятой и Животворящей Троице). Оппозиция *жизнь — небытие* проецируется на противопоставление ценности жизни с Богом (земной или вечной) и антиценности — мертвенной жизни без Бога, смерти.

Временная жизнь является ценностью, потому что может стать вечной, превратиться в бессмертие: *Свят еси Господи Боже наш,* ***древо жизни*** *в пищу нам* ***даровавый*** *и* ***даром безсмертия*** *ны обогативый* (Акафист Пресвятой и Животворящей Троице). Ценность временной земной жизни, освященной Божией благодатью, проводимой в благочестии, покаянии, славословии Бога, укрупняется аксиологическим потенциалом абсолютной ценности вечной жизни: «Во Христе, посредством Духа Святого жизнь верующего преображается, потому что христианин, хотя и живет «в мире сем», — не «от мира сего». Его взгляд обращен к Царству света»[8].

В контексте потенциальной трансформации, которая произойдет *в будущем веке*, ценность земной жизни подтверждается необходимостью ее защищать: *Свят, Свят, Свят еси Господи Боже наш, буди нам во спасение, да не убоимся никоегоже зла, и* ***в защищение живота нашего*** (Акафист Пресвятой и Животворящей Троице).

Таким образом, интерпретация аксиологемы *жизнь* в тексте акафиста получает дихотомическое осмысление как жизнь временная (земная) и жизнь вечная. Абсолютной ценностью признается жизнь вечная — «земная жизнь является не самодовлеющей ценностью, но необходимым условием, преходящей формой бытия личности для достижения ею совершенной жизни в Боге»[9]. Земная жизнь может оцениваться как позитивно, так и негативно и получает положительную оценочную окраску, если увязывается с Богом, исполнением заповедей, служением Богу — в контексте абсолютной ценности вечной жизни.

Выводы, полученные в результате исследования, подтверждают неоднозначность интерпретации базовых национальных ценностей, сообщают о необходимости комплексного лингвоаксиологического анализа, учитывающего при описании ценностной картины мира такие внеязыковые факторы, как форма общественного сознания.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Купина Н. А.* Любительская датская поэзия: групповой аксиологический лексикон и креативные речевые практики // Вестник ВолГУ. 2020. № 2. С. 31–42.

[2] *Постовалова В. И.* Язык и миропонимание. М.: URSS, 2017. 312 с.

[3] *Лосский Н. О.* Характер русского народа. М.: URSS, 1990. 160 с.

[4] *Бердяев Н. А.* Философия свободы; Смысл творчества / вступ. ст., сост., подгот. текста, примеч. Л. В. Полякова; Журн. «Вопр. философии» и др. М.: Правда, 1989. 608 с.

[5] *Филарет (Дроздов; митр. Московский и Коломенский), святит.* Пространный христианский катехизис. М.: Терирем, 2018. 160 с.

[6] *Лосский В. Н.* Толкование на Символ веры. М.: Русская неделя, 2012. 48 с.

[7] *Ицкович Т. В.* Прототекстуальность как конструктивный принцип религиозного стиля // Вестник ВолГУ. 2018. № 1. С. 6—16.

[8] *Лосский В. Н.* Указ. соч. С. 29.

[9] *Осипов А. И.* Православное понимание смысла жизни. [Электронный ресурс] // Азбука веры. — URL: https://azbyka.ru/pravoslavnoe-ponimanie-smysla-zhizni (дата обращения: 25.04.2023)

Riadovikh, N. A.

Ural State Law University named after V. F. Yakovlev, Russia

LINGUO-AXIOLOGICAL INTERPRETATION OF THE WORD *LIFE* IN THE ASPECT OF RELIGIOUS CONSCIOUSNESS

The article examines the axiologeme *life* taking into account the specifics of religious consciousness. Based on the text of the Akathist of the Most Holy and Life-Giving Trinity, the description of the components that make up the semantic content of the axiologeme *life* is given. There are values oppositions: *temporary life — eternal life*; *life — death*; *life — non-existence*. The conclusion is made about the estimated ambiguity of the axiologeme *life*.

Keywords: religious consciousness; axiologeme; life; value.

Сапиева Саида Казбековна

Адыгейский государственный университет, Россия

atika16@yandex.ru

ФРЕЙМОВАЯ МОДЕЛЬ КАК МЕТОД РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА

В статье представлен теоретический обзор основных вопросов, связанных с категоризацией знаний и опыта в сознании человека. С этой точки зрения исследуется, каким образом такая сложная лингвоментальная единица, как концепт, может быть представлена в структурном виде. Для этого анализируются понятия «концепт» и «фрейм», их соотношение и взаимосвязь, и делается вывод о том, что фреймовая модель концепта, обладая рядом специфических признаков, является эффективным способом визуальной демонстрации схематизированной структуры концепта.

Ключевые слова: фрейм; концепт; структура; фреймовая организация; сознание.

Антропоцентрическое направление в лингвистике, актуализировавшее внимание к человеку как «центру мироздания» (С. Г. Воркачев), определило возникновение такого важного направления лингвистики в исследовании механизмов формирования и функционирования языковых сущностей через человеческое сознание и ментальные процессы, как когнитивная лингвистика. Интегративное исследование языка и мысли привело к закономерной постановке вопросов о том, каким же образом происходит процесс получения, обработки и хранения информации в сознании человека, как категоризируются знания в его мозге, каким способом можно представить эти знания и насколько они универсальны или специфичны в различных этноязыковых сознаниях? Безусловно, это лишь часть огромного количества проблемных вопросов когнитивной лингвистики, значительно расширившей и углубившей дисциплинарные рамки лингвистической науки.

Интегративный подход к изучению языка обусловилтакже и появление ключевых понятий, одним из которых является термин «концепт». Оперируя определением З. Д. Поповой и И. А. Стернина, под концептом мы будем понимать «ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, представляющее собой результат познавательной деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету»[1].

Цель исследования — определить фрейм как эффективный способ моделирования концепта. Материалом исследования послужили данные теоретических разработок по проблемам фрейма и фреймовой организации концепта. Основными методами исследования явились дистрибутивный метод, анализ, синтез.

Изначально зародившись в кибернетике, термин «фрейм» стал активно использоваться в лингвистике в конце 70-х годов XX века. Основоположником данной теории считается американский ученый Марвин Минский, который словом *фрейм* определил когнитивную структуру, базирующуюся на восприятии человеком стереотипных ситуаций и связанных с ними образами, ощущениями, ожиданиями. Любой тип фрейма (статический или динамический), по мнению М. Минского, есть структурированное единство минимальной информации, объединяющей определенный класс объектов. Это единство основано на рефлексии человекав познании новой ситуации или создании новой точки зрения на уже привычные вещи посредством «извлечения» из памяти некоторой структуры данных, которая и именуется фреймом[2].

Теория фрейма получила свое развитие не только в работах зарубежных ученых, таких как Ч. Филлмор, Г. Бейтсон, Р. Бандлер, Л. Вейнер и др., но и в исследованиях отечественных лингвистов: Н. Ф Алефиренко, Н. Н. Болдырева, Е. С. Кубряковой, В. З. Демьянкова, С. А. Жаботинской и др. Теория фреймов явилась настоящим прорывом в лингвистической науке, что позволило не только увидеть, но и систематизировать беспорядочное количество информации в единый лингвоментальный каркас, обозначив в нем более и менее значимые компоненты, связанные между собой особыми типами связи.

Таким образом, фрейм представляет собой упорядоченную совокупность знаний, которая формируются у человека в голове, и необходим для того, чтобы описать ситуации, объекты, роли и другие явления и взаимосвязи между ними, стоящие за вершиной фрейма как главной языковой единицы этой совокупности.

С точки зрения Ч. Филлмора, фреймовая структура схожа с организацией семантического поля, где каждое из сгруппированных слов обязательно соотнесено с представленным фреймом. Как справедливо указывает Е. С. Кубрякова, «Разнообразные когнитивные способности человека образуют в его сознании некую единую инфраструктуру, куда составляющей входит и язык»[3]. В связи с этим можно говорить о том, что фрейм как раз и представляет ту инфраструктуру, в которой за каждой вербализацией языка, за каждым словом закрепляется определенное знание как результат когниции. В этом плане фреймовая организация особенно актуальна для представления такой сложной лингвокогнитивной категории, как концепт, в содержание которой входит не только значения, но и ассоциации, коннотации, образы, эмоции, чувства, вербализованные в языке и представляющие фрейм, именем которого является избранный концепт. И здесь, на наш взгляд, уместно говорить об интеграции лингвистического анализа и экспериенциального подхода (*experience* в переводе с англ. — «переживание», «опыт», «впечатление»), который, с точки зрения Н. Н. Болдырева, учитывает особенно-

сти не только теоретического, но и обыденного сознания, основываясь на опыте взаимодействия с окружающим миром[4], что позволяет получить новый аспект опытного восприятия субъектом окружающей действительности и его дальнейшей репрезентации в языке. Все это говорит о востребованности фреймового подхода в исследовании концептов, при репрезентации которых учитывается и логический аспект — универсальный (преимущественно характерный для научной картины мира), и опытный — индивидуальный.

Здесь также важно обратить внимание на взаимосвязь понятий фрейм и концепт, обусловленных, с одной стороны, отнесенностью к единому источнику репрезентации знаний — человеческому сознанию, с другой, к возможности структуризации. В этом плане некоторые исследователи считают, что концепт и фрейм состоят в тождественных отношениях. Мы считаем, что фрейм представляет собой не столько *тип концепта* (А. П. Бабушкин, И. А. Стернин, З. Д. Попова и др.), сколько *его часть* и моделирует его определенную сторону. Эта сторона может быть объективирована в нескольких ракурсах: например, в различных типах дискурса одного этноязыкового сознания; в едином дискурсе, но в сознании разных лингвокультурных сообществ; в репрезентации фрейма на определенных уровнях языка (фонологическом, словообразовательном, лексическом) и др.

Таким образом, выбрав определенныйвектор исследования в репрезентации фрейма, необходимо представить его структуру. Основываясь на структуре фрейма, предложенной М. Минским, лингвисты прежде всего характеризуют ее как сложнуюиерархически упорядоченную организацию. Что касается содержания и специфики ее компонентов, то здесь мнения исследователей расходятся, ввиду сложности и противоречивости самого объекта. Так, М. Л. Макаров указывает: «По своей структуре фрейм состоит из вершины (темы), т. е. макропозиции и слотов, или терминалов, заполняемых пропозициями. Эта когнитивная структура организована вокруг какого-либо концепта, но в отличие от тривиального набора ассоциаций, такие единицы содержат лишь самую существенную, типическую и потенциально возможную информацию, которая ассоциирована с данным концептом»[5]. Из данной трактовки становится очевидным, что ассоциативная сторона концепта в структуре фрейма ограничивается стереотипностью и предсказуемостью, однако мы солидарны с мнением В. В. Красных о том, что в понятие «существенных, типических и потенциально возможных ассоциаций» входят также и национально-маркированные ассоциации, а не только предсказуемые.

Что касается структуры фрейма, то в научной литературе выделяются следующие его элементы: *узлы / слоты, терминалы / ячейки, пропозиции, компоненты, блоки, смысловые ячейки, подслоты, субфреймы, исходный фрейм, результирующий фрейм* и др.[6] Наиболее упо-

требительными терминами в построении фрейма мы считаем термины «субфрейм» и «слот», которые, на наш взгляд, вполне удовлетворяют требованиям в демонстрации фреймовой организации. Важно отметить, что структура фрейма характеризуется не только горизонтальными отношениями (терминалы, ячейки), но и вертикальными («ячейки могут заполняться другими фреймами, а сам он может заполнять ячейки более высокого в иерархии фрейм»[7]), и чем больше разветвлена структура, чем больше субфреймов входит в состав фрейма, тем больше вероятность присвоения ему статуса *суперфрейма*, что особенно характерно для фреймовой представленности культурно значимых концептов. Также мы считаем, что, говоря о фреймовой организации определенного объекта языковой действительности, обязательным условием является его *схематическое представление* (что нашло отражение в минимальном количестве проанализированных работ, базирующихся лишь на описании такой структуры), поскольку уже в самом названии *frame*, что в переводе с английского значит «каркас», «рамка», заключено значение *формы* представления знаний.

Таким образом, вслед за Е. Г. Белявской под фреймом мы будем понимать «многослойную конструкцию, которая включает в себя не только все языковые средства, необходимые для речевой передачи информации о некотором фрагменте действительности (собственно ***фрейм***), но также схематизированное представление об этом фрагменте, включенную в общую систему знаний человека о мире (***схему***)»[8]. Основными признаками, которыми обладает фрейм, являются: *структурированность, интерпретируемость, связность, семантическая метрика, стереотипность*. В зависимости от области исследования (или ситуации), структура фрейма может характеризоваться такими параметрами, как *жесткость / нежесткость, статичность / динамичность*. Фреймовая организация концепта включает уровни *облигаторного* (основные, значимые) и *необлигаторного* (необязательные, факультативные) типов с входящими в их состав *слотами*, отражающими не только универсальные, но и национально-культурные знания и опыт языковой личности или коллектива.

Подводя итог, отметим, что становление в научной лингвистической парадигме такой отрасли, как когнитивная лингвистика, привела к формированию фреймового подхода в исследовании языковых единиц, тем самым расширив возможности интерпретации не только самих единиц, но и способов их моделирования путем обращения к ментальным процессам человека.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Попова З. Д., Стернин И. А.* Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток — Запад, 2007. 314 с.

[2] *Минский М.* Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М.: Мир, 1978.

[3] *Кубрякова Е. С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. Языки славянской культуры, 2004. С. 45.

[4] *Болдырев Н. Н.* Концептуальное пространство современной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики, № 1, 2004. С. 18–36.

[5] *Макаров М. Л.* Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь, 1998. С. 119.

[6] *Гусельникова О. В.* Терминологический аппарат структуры фрейма // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 9. С. 137–149.

[7] *Гатинская Н. В.* Структура фрейма «личность» и его языковая манифестация // Вестник РУДН, сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 1. С. 110–115.

[8] *Белявская Е. Г.* Фрейм, концепт, концептуальная метафора — синонимы? (о соотношении и взаимодействии методов когнитивной лингвистики) // Вестник МГЛУ. 2015. Выпуск 22 (733). С. 14.

Sapieva, S. K.

Adygea State University, Russia

FRAME MODEL AS A METHOD OF CONCEPT REPRESENTATION

The article presents a theoretical overview of the main issues related to the categorization of knowledge and experience in human consciousness. From this point of view, it is investigated how such a complex linguistic unit as a concept can be presented in a structural form. To do this, the concepts of “concept” and “frame”, their relationship and interrelation are analyzed, and it is concluded that the frame model of the concept, having a number of specific features, is an effective way to visually demonstrate the schematized structure of the concept.

Keywords: frame; concept; structure; frame organization; consciousness.

Сирота Елена Владимировна

Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо, Молдавия

sirotaelena@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТОВ «УСПЕХ» И «УДАЧА» В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В работе предлагается сопоставительный анализ концептов «успех» и «удача» с позиций лингвокультурологии. При рассмотрении концептов используется комплексная методика. Выявляются способы вербализации данных концептов на базе полевого подхода с выделением репрезентантов ядра и периферии. Также фиксируется реализация концептов во фразеологизмах и паремиях. В ходе исследования устанавливаются интегральные и дифференциальные признаки данных концептов; определяется их статус в системе смежных концептов.

Ключевые слова: концепт; полевая структура; успех; удача; лингвокультурология; фразеологизм.

Современная лингвокультурология во многом ориентируется на знания, накопленные когнитивной лингвистикой. Идея о том, что язык отражает специфику миропонимания этноса, берет начало у В. фон Гумбольдта, впервые сформулировавшего мысль о тождестве «языка народа» и «духа народа». В связи с этим стали появляться работы по исследованию языковой картины мира различных этносов. Актуальность данной работы детерминирована интересом ученых к исследованию компонентов языковой картины мира русского народа. Цель работы заключается в комплексном сопоставительном анализе двух концептов — «удача» и «успех».

Проблема языковой картины мира стала предметом рассмотрения многих ученых, таких, как: Ю. Д. Апресян, Д. Н. Шмелев, Ю. Н. Караулов, Т. В. Булыгина, Е. С. Кубрякова, Т. Б. Радбиль, В. А. Маслова, В. И. Карасик и др. Тем не менее до сих пор данная проблема относится к числу дискуссионных. Но при всех расхождениях исследователи единодушно признают следующее: языковая картина мира — некое единство, совокупность знаний об окружающем мире, складывающихся в целостный образ мира у отдельного индивида, социальной группы и у народа в целом. Важнейшим ключевым научным понятием, позволяющим анализировать специфику отображения знаний о континууме индивидом, социумом выступает концепт. В лингвокогнитивном понимании концепт трактуется как ментальная, психическая единица информации, формирующая знания человека о континууме, опыт взаимодействия человека с миром и являющаяся результатом его познавательной деятельности.

В нашем исследовании мы разделяем интегративную трактовку концепта, согласно которой органично соединяются лингвокультурологическая и лингвокогнитивная теории концепта, трактуемого «как обобщенное мыслительное представление определенного фрагмента физической

или психической реальности в языковой картине мира личности, социума или этноса»[1].

К моделированию структуры концепта применяется полевый подход. Обладая иерархической организацией, концепт определенным образом структурирован. Ядро концепта конституируется словами-номинантами концепта и лексемами, обладающими интегральными семами с данными номинантами. Основу формируют дериваты, синонимы, антонимы и пр. Периферийные области представлены ассоциатами, фразеологизмами, паремиями и пр. Концепт может отражать следующие аспекты этнокультурной специфики: фрагменты мифологического представления о действительности; определенную связь индивида с социумом и культурой; типовые формы мышления этноса, различные способы членения мира и пр.

Считаем удачным образец комплексной методики моделирования концептов, предлагаемый И. А. Стерниным и З. Д. Поповой[2]. Подобное рассмотрение концепта предполагает: выявление этимона лексем, репрезентирующих ядро; анализ словарных дефиниций; характеристику парадигматических отношений слов-номинантов концепта; характеристику деривационных отношений; дистрибутивный анализ; исследование структуры синтаксических моделей и возможных трансформаций лексем-вербализаторов концепта; дискурсивный анализ концепта. Ориентируясь на данную комплексную методику, мы применим ее при моделировании и сопоставлении семантики и структуры концептов «удача» и «успех» с учетом их полевой организации.

Анализируемые концепты относятся к числу древнейших в мировой цивилизации. Идея удачи, очевидно, имеет характер общечеловеческой культурной универсалии, отражающей мифологизированную трактовку представления об определяющей роли судьбы, рока, фортуны в жизни человека. И таким же древним является их понимание. И здесь отмечаем смысловую близость удачи с такими понятиями, как везение, шанс, с одной стороны, а с другой — с такими явлениями, как счастье, успех. Удача рассматривается в связи с роком, фортуной, фатумом, что предполагает дистрибуцию с лексемами счастливая / несчастливая.

Начнем моделирование концепта «удача» с анализа словарных дефиниций имени концепта — лексемы *удача*. Этимологию данной лексемы раскрывает М. Фасмер: *удача* — это девербатив от процесса удаться, производного от даться, дать, далее от праслав. *dăt̄i; *dājăt̄i; *dāvăt̄i[3].

В толковом словаре В. И. Даля у этой лексемы выделяются две главные семемы:

1) ‘успех, поспешенье в чем-либо, счастье, талант, желанный случай, исход дела’, что позволяет выделить такой когнитивный признак, как ‘благоприятный результат ч.-л., счастливый случай’;
2) … ‘на авось, на счастье, на отвагу; наобум …’, что позволяет обнаружить наличие когнитивного признака ‘случайность (возможно, благоприятная)’[4].

В Словаре современного русского литературного языка находим следующую дефиницию: «Счастливое, благоприятное стечение обстоятельств, способствовавшее желательному, нужному исходу дела; везение // Большое достижение в какой-л. деятельности; успех»[5]. Как видим, объяснение сущности такого понятия, как *удача*, происходит через сближение синонимических понятий *везение, успех*, при этом не отмечается, что они являются квазисинонимами.

На базе словарных дефиниций выделяем дифференциальные признаки исследуемого понятия: благоприятное стечение обстоятельств; желаемый результат, везение; счастье; существенное достижение в какой-либо сфере.

Проанализируем, как отражаются представления об удаче во фразеологии, так как она отражает специфические способы языковой концептуализации мира этносом.

Итак, в проанализированных фразеологических оборотах, репрезентирующих концепт *удача*, отражены следующие когнитивные признаки:

1) ‘благоприятное стечение обстоятельств’: *удача повернулась лицом* / ‘неблагоприятное стечение обстоятельств’: *удача повернулась спиной*;
2) ‘желаемый исход дела, успех во всем’ отражен в *удача во всем*. Некоторые фразеологизмы выражают отрицательное проявление данного признака: *потерпеть неудачу* ‘не добиться нужного результат в каком-либо предприятии’;
3) ‘везение’ — данный признак обладает как положительным проявлением: *улыбнулась удача* (кому-либо) ‘повезло’; так и отрицательным: *полоса неудач* темпоральный отрезок, в течение которого сопутствует невезение’;
4) ‘счастье’: *родиться под счастливой звездой* ‘быть удачливым’.

Удача во всех своих способах репрезентаций в языковом сознании народа, отраженная во фразеологическом фонде, принимается как абсолютная ценность, которую человек получает, не прилагая к этому ни малейших усилий.

Необходимо отметить свойство фразеологической образности в отражении древнейшего представления об удаче: либо опредмеченное (удача на чьей-либо стороне), либо одушевленное, когда удача персонифицируется — *удача повернулась лицом (улыбнулась), удача повернулась спиной (отвернулась*).

Следовательно, анализ экстралингвистической семантики понимания удачи в культуре русского этноса дает основание выделить два главных смысловых компонента:

1) удача — проявление судьбы, фатума, рока, везение в контексте непознаваемой действительности, жизни, не контролируемой личностью (фаталистический признак данного понятия);
2) удача — блаженство и счастье как вера и надежда на лучшее, при этом без наличия усилий со стороны личности с целью достижения желаемого[6].

Рассмотрим концепт «успех». По данным «Этимологического словаря русского языка» Г. А. Крылова, слово «успех» первоначально могло иметь значение: «то, что смогли (успели) сделать»[7].

Современную дефиницию данного слова предлагает Словарь современного русского литературного языка[8]. Проанализировав дефиницию данной лексемы, выявляем основные концептуальные признаки успеха в русском языке:

1. Результат какой-либо деятельности, оцениваемый положительно.
2. Достижение в результате какой-либо деятельности.
3. Признание, одобрение обществом.
4. Положительные итоги в деятельности различного рода.

На базе словарного определения выделяем концептуальные признаки успеха в русском языке:

1. Результативность.
2. Удача при выполнении чего-либо.
3. Положительная оценка социумом.
4. Положительные итоги в какой-либо сфере деятельности.

Деривационный потенциал лексемы «успех» раскрывается в «Словообразовательном словаре русского языка» данная лексема включена в объемное гнездо слов, некоторые ЛСВ которых соотносятся с семантикой успеха в аспекте диахронии, например: «успех», «неуспех», «успеть», «успевать», «успевание», «малоуспешный», «безуспешный», «безуспешность», «безуспешно», «успеваемость», «неуспеваемость», «преуспеть» и др.[9]

Исследователь Н. Р. Эренбург в структуре поля концепта «успех» выделяет следующие микрополя: позитивный итог каких-либо усилий, благоприятное стечение обстоятельств, достижение материального благополучия, признание социумом, одобрение чего-либо, чьих-либо достижений[10]. При этом часть репрезентантов отмечены позитивной оценочностью, другие — негативной (свершение — провал, слава — бесславие и т. п.). Ядро концепта составляют антонимические лексемы успех — неуспех, ближняя периферия — *достижение, свершение, провал, слава, забвение; да*льняя периферия — *везение, фортуна, неудача, разорение*.

Во фразеологическом фонде единицы с компонентом *успех* отражают приведенные когнитивные признаки: *залог успеха* — наличие обстоятельства, влияющего на положительный итог какой-то деятельности, *увенчаться успехом* — закончиться с благополучным результатом', *иметь успех* — заслужить одобрение, стать известным в социуме и др. Полевая структура концептов представлена на рис.

Рассматриваемые концепты являются двухвершинным, так как образуют оппозицию — позитивная и негативная оценочность: удача-неудача и успех-неуспех. Оппозиционный характер концептов состоит в амбивалентном характере концептов, что обусловливает их вербализацию антонимическими парадигмами. В биноме концептов *успех / удача* компоненты пары можно разграничить по признаку «наличие / отсутствие целеполагания»: удача — стечение обстоятельств, успех закономерен.

Рис. Поля концептов «успех» и «удача».

О различиях между успехом и удачей в представлении русского человека размышляет психолог Г. А. Глотова: успех связан с целенаправленными усилиями личности, удача же детерминирована установкой индивида на фактор случайности[11]. Одной из важных составляющих удачи у русского этноса, отличающейся от понимания в западноевропейской культуре, является связь удачи и судьбы, суть которой — в вере и надежде на удачу. Успех же в русской культуре традиционно зависит от гиперболизированного страха расплаты за успех, что характерно для православного восприятия.

В результате исследования выявлены области пересечения сопоставляемых концептов: двухвершинное ядро полей и наличие общих компонентов периферийной зоны — охарактеризованы области их дифференциации, касающиеся ближней периферии. Следовательно, можно констатировать, что между рассматриваемыми понятиями существуют концептуальные различия. Прежде всего, это проявляется в том, что в семантике концепта «успех» важной является аксиологическая ориентированность, а концепт «удача» отображает в большей степени основные константы картины мира русского этноса.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Радбиль Т. Б.* Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. 4-е изд., стереотип. М.: Флинта: Наука, 2016 С. 67.

[2] *Попова З. Д., Стернин И. А.* Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2003. С. 60–64.

[3] *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. 2-е изд., стереотип. / пер. с нем. и доп. чл.-кор. АН СССР О. Н. Трубачева; под ред. и с пред. проф. Б. А. Ларина. Т. 4. М.: АСТ, 2009. 864 с.

[4] *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 4. М.: Рипол-Классик, 1999. 1144 с.

[5] Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 16. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1964. 808 с.

[6] *Макшанцева А. Л.* Смысловое наполнение и языковое воплощение концепта «удача» в русском языке: дис. … канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2021. С. 67.

[7] Этимологический словарь русского языка / сост. Г. А. Крылов. СПб.: ООО «Виктория плюс», 2004. С. 396.

[8] Словарь современного русского литературного языка. Т. 16.

[9] *Тихонов А. И.* Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. Т. 2 М.: Русский язык, 1985. С. 294.

[10] *Эренбург Н. Р.* Концепт успех и его репрезентация в русском языке новейшего периода: дис. … канд. филол. наук. Воронеж, 2006. С. 122.

[11] *Глотова Г. А.* О соотношении понятий «успех», «удача», «везение» // Психологический вестник Уральского государственного университета. 2008. Вып. 6. С. 345.

Sirota, E. V.

Balti State University "Alecu Russo", Moldova

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPTS "SUCCESS" AND "LUCK" IN THE LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT

The article proposes a comparative analysis of the concepts of "success" and "luck" from the standpoint of linguoculturology. When considering these concepts, a complex methodology has been used. Ways of verbalization of these concepts are identified on the basis of the field approach laying emphasis on of representatives of the core (nucleus) and the periphery. The implementation of the above-mentioned concepts in phraseological units and paroemias is also recorded. In the course of the study, integral and differential features of these concepts are established; their status in the system of related concepts is determined.

Keywords: concept; field structure; success; luck; linguoculturology; phraseologism.

Сюй Лили

Нанькайский университет, Китай

lili1324559882@outlook.com

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ МЕТАФОРЫ КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

В данной статье рассматривается вопрос применения пространственных метафор в концептуализации характера человека в русском языке. Исследование показывает, что формирование концептов характера в русской языковой картине мира тесно связано с пространственным восприятием. Семантико-когнитивный анализ русских лексических единиц, описывающих характер человека, позволил выявить роль пространственных метафор разных типов в языковом моделировании различных концептов характера.

Ключевые слова: концепты характера; пространственная метафора; лексический анализ.

Концептуализация в качестве основного способа познания мира определяется как процесс «осмысления поступающей информации, мысленного конструирования предметов и явлений»[1]. Результатом концептуализации является формирование в сознании человека определенных представлений о мире в виде единиц знания, т. е. концептов, объективация которых во многом опирается на языковые средства. В связи с этим, изучение языковой реконструкции концептуальной системы, состоящей из разнообразных концептов, стало одной из важнейших и актуальных проблем современной когнитивной лингвистики. Построение концептуальной системы в сознании человека зависит от метафор, сущность которых заключается в «осмыслении и переживании явлений одного рода в терминах явлений другого рода», то есть в проецировании одной концептуальной сферы (сферы-источника) на другую (сферу-мишень)[2]. Целью данного исследования является раскрытие особенностей метафорического проецирования концептуальной сферы пространства на сферу характера, состоящую из концептов, выражающих разнообразные черты характера.

Характер отражает внутренний мир и духовное состояние человека и тесно связан с его волей, эмоциями, разумом, поведением, моралью и другими аспектами. Несмотря на то, что в лингвистической литературе существует несколько работ, посвященных изучению прилагательных и фразеологизмов, описывающих характер человека[3], до сих пор не рассматривалась пространственная метафоричность языковой репрезентации концептов характера с когнитивной точки зрения. Пространство наравне со временем является одним из важнейших аспектов

Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда планирования философских и социальных наук города Тяньцзинь (проект № TJYYQN23-003) и Фонда фундаментальных научных исследований центральных университетов Китая (проект № 63232123).

познания мира. Пространственные концепты признаются основным метафорическим источником для моделирования других, более сложных и абстрактных концептов[4]. В психологической литературе восприятие пространства является природной когнитивной способностью человека и включает восприятие расстояния до объектов или между ними, их взаимного расположения, удаленности и направления, а также восприятие формы, объемности и величины предметов[5]. На наш взгляд, все элементы, связанные с восприятием пространства, можно отнести к пространственной концептосфере. Следовательно, на основе разнообразных пространственных элементов можно выделить различные типы пространственных метафор. Рассмотрим, какие виды пространственных метафор служат средством моделирования концептуальной сферы характера, дадим когнитивную интерпретацию механизмов функционирования этих метафор.

Когнитивный анализ семантических, словообразовательных и этимологических особенностей лексических единиц, описывающих черты характера человека, позволил выделить ряд пространственных метафор, среди которых наиболее типичными являются метафоры ориентации, опирающиеся на противоположные пары *внутри–снаружи* и *верх–низ*. Репрезентация метафоры *внутри–снаружи* тесно связана с концептами *интроверсия* и *экстраверсия*. Слова *интроверсия* и *экстраверсия* как психологические термины были введены известным швейцарским психиатром и психоаналитиком Карлом Юнгом и заимствованы из латинских слов *introversio* и *extraversio*, образуемых из морфем *intro- (внутри), extra- (наружу)* и *vertere- (направлять)*[6]. Они буквально обозначают физические пространственные признаки «направление внутрь» и «направление наружу». В современном русском языке эти слова широко используются для выражения разных типов характера человека. Ни интроверсия, ни экстраверсия не являются некоей отдельной чертой характера, а включает в себя комплекс свойств личности, выражающих ориентацию на внутренний, духовный, субъективный мир, склонность избегать общения или, наоборот, ориентацию на внешний мир, склонность к активным, разнообразным социальным контактам. В связи с этим дихотомия *внутри–снаружи* в русской языковой картине мира может использоваться для моделирования ряда других концептов, выражающих подобные черты характера человека. В данном случае пространственная метафоричность основывается на использовании физических состояний и действий для выражения психологических состояний.

Во-первых, открытость и замкнутость физического пространства могут отражать открытость и замкнутость пространства психологического. Слова, производные от глаголов *замкнуть, закрыть* и *скрыть*: *замкнутость, закрытость, скрытность* — могут быть использованы для описания интроверта, необщительного человека. В свою очередь слова *от-*

крытость, откровенность, раскрытость, распахнутость, образуемые из глаголов *открыть, раскрыть, распахнуть,* способны выражать такие черты характера, как прямолинейность, экстраверсия и честность.

Во-вторых, степень контроля над своей волей и эмоциями может быть выражен через идею сдерживания или высвобождения. Глагол *сдержать* означает ‘остановить на ходу, задержать, замедляя чей-нибудь ход’, а его производное слово *сдержанность* в основном описывают умеренный, спокойный, осторожный характер человека. Наоборот, слово *распущенность*, обозначающее недисциплинированный, безнравственный характер, производно от глагола *распустить*, который в прямом смысле означает ‘дать кому-нибудь возможность разойтись или разъехаться, отпустить’.

В-третьих, через идею отступления и продвижения обозначаются защитная реакция, скромность и агрессивность человека. Например, слово *застенчивость* происходит от глагола *(за)стенить*, который означает ‘спрятаться в тень’[7]. Глагол *уступить* означает ‘отойти в сторону, уступить дорогу, пропустить’, его производное *уступчивость* преимущественно описывает податливого, покорного, смиренного, угодливого человека, а слово *агрессивность*, обозначающее враждебность, производно от существительного *агрессия*, которое подчеркивает движение наружу, вперед и нападение.

Другой важный тип ориентационной метафоры в концептосфере характера связан с дихотомией *верх–низ*, которая символизирует различия между людьми в индивидуальных способностях, социальных статусах и моральных уровнях. В сознании человека ориентация *верх–низ* соотносится с *высокий–низкий*, которые в основном используются для построения концепта *высокомерие*. Высокомерие, по сути, касается сравнения двух объектов, поэтому языковая концептуализация высокомерия может осуществляться с двух разных точек зрения. С одной стороны, высокомерие — это возвышение человеком самого себя. Само слово *высокомерие* образуется из слов *высокий* и *мерить*, обозначает высокую оценку человеком самого себя и его чувства превосходства. Подобный когнитивный признак имеют схожие слова *заносчивость*, *кичливость*: *заносчивость* производно от глагола *заноситься* (‘нести себя высоко’), а слово *кичливость* производно от глагола *кичиться*, который первоначально соотнесен с образом «поднимать чуб»[8]. Ср. с фразеологизмом *задирать нос*, который также отражает проявление высокомерия путем возвышения определенной части тела.

Когнитивная связь между ориентацией *верх* и концептом *высокомерие* также отражена в семантической эволюции наречия *свысока* (‘с высоты, сверху’). В современном русском языке оно обозначает ‘надменно, высокомерно, с презрением’: *относиться к кому-либо свысока*, *говорить с кем-либо свысока* и т. д. С другой стороны, высокомерие — это

унижение других. Глагол *презирать* исконно обозначает ‘смотреть сверху вниз’, а его производное *презрительность* означаает ‘пренебрегать, считать ничтожным, подлым, недостойным внимания, ниже всякого уважения’. В зависимости от пространственной метафоры *верх–низ* концепты высокомерия и терпимости могут быть представлены одним и тем же языковым средством — *снисходительность*. По данным словарей, слово *снисходительность* от глагола *снисходить* (‘снизойти откуда-то, куда-то, опуститься, сойти вниз’) имеет два разных значения: (1) ‘превосходство, покровительственно-высокомерное отношение к кому-либо’, (2) ‘терпимое и мягкое отношение к слабостям и недостаткам кого-либо’[9]. Следовательно, идея снисходительности связана не только с высокомерием, но и с терпением по отношению к слабостям и недостаткам других. Однако в обоих случаях снисходительное отношение подразумевает, что человек ставит себя выше других.

Пространственная ориентация *верх–низ* символизирует отношение человека не только к другому, но и к самому себе. Метафора ориентации *низ* используется для моделирования концепта неполноценности, связанного с ощущением собственной ущербности и убеждением в превосходстве окружающих. Слова как *самоунижение, униженность* и *самопрезрение*, с одной стороны, ассоциируются с физическим пространством *низ*, а с другой– подчеркивают субъективную оценку своей ценности, т. е. человек считает себя ниже других, недостойным того же, что и остальные.

Помимо метафоры ориентации, важную роль в понимании концептов характера играют метафоры расстояния, которые проявляются в основном в двух аспектах.

1. В использовании глубины пространства для обозначения мыслительных способностей или познавательного уровня человека играют важную роль метафоры расстояния: душа или мозг человека рассматриваются как пространство; глубина души является символом мудрости и рациональности. Так, *глубокий человек* в русском языке описывает того, кто способен размышлять, имеет неисчерпаемые, великолепные познания, т. е. обладает глубиной мыслей и чувств, а *поверхностный человек* олицетворяет духовную пустоту. С другой стороны, познаваемый объект рассматривается как пространство: вещи на поверхности легко воспринимаются, а в глубине являются невидимыми и труднодоступными, поэтому глубина символизирует степень проникновения человека в сущность предметов или явлений. Слова *поверхностность*, *верхоглядство, верхогляд* употребляются для описания несерьезности и невнимательности личности. Наоборот, глаголы *проникать* и *нырять* с семантическим признаком ‘вхождение в глубину пространства’ могут образовывать слова *проницательность*, *пронырливость и проныра,* которые чаще всего используются для выражения таких качеств человека,

как сообразительность, наблюдательность, находчивость, остроумие, хитрость, ловкость, оборотчивость.

2. Понятие широты служит для выражения качеств терпимости, толерантности, щедрости и открытости. А. И. Солженицын указывал, что широта характера и решительность являются природными чертами русской нации. А. Д. Шмелев считает, что широта русской души воплощает, с одной стороны, щедрый, гостеприимный и неформальный характер, а с другой — показывает психологическую тенденцию русской нации к крайностям[10]. На наш взгляд, эти два метафорических значения обусловлены различными способами понимания концепта *широта*: первое подчеркивает широту пространственного расстояния, а второе подчеркивает полярные границы пространства. По мнению А. Д. Шмелева, широта русского национального характера тесно связана с огромной территорией России и является уникальным проявлением русской лингвокультуры, поэтому ее трудно перевести на другие языки.

Важную роль в концептуальной сфере характера играют метафоры размера. Слово *великий* в сочетании со словом *душа* может образовывать слово *великодушие*, которое употребляется для выражения таких положительных свойств, как бескорыстность, уступчивость, снисходительность, щедрость, благородство. Слово *малодушие* от *малый* связано с идеей малого размера и способно описывать отрицательные черты характера: слабоволие, слабодушие, трусливость, нерешительность, безволие. Несмотря на то, что по форме *великодушие* и *малодушие* согласованы и симметричны, по семантике они отражают разные черты характера. Большой размер в концепте *великодушие* подчеркивает вместимость пространства и выражает отношение к чужому, в то время как малый размер в концепте *малодушие* символизирует слабость силы и акцентирует духовную волю личности. Слова *мелочный* и *мелкий*, выражающие малый размер в русском языке, также могут обозначать черты характера человека. В *мелочный* (от *мелочь* — ‘небольшой, незначительный по величине и размеру’) значение противопоставляется толерантности и великодушию, выражая расчетливость характера, в то время как *мелкий* первоначально обозначает размер физического предмета, а метафорическое значение является противоположностью морального благородства, в основном описывает подлость и пошлость человека. В семантике *мелочный* подчеркивается ‘лишнее внимание к деталям’, а в семантике *мелкий* — ‘низкий социальный статус людей и низкую моральную грамотность’.

Метафоры размера также являются средством для понимания концептов *высокомерие* и *самоуничижение*. В процессе метафоризации человек рассматривается как объект, размер которого может увеличиваться и уменьшаться. Увеличение размера объекта ассоциируется с высокомерием, а уменьшение размера — с самоуничижением. Так,

по этимологии оба прилагательных *надутый* и *надменный* происходят от старославянского *надуть*[11]. В прямом значении они обозначают ‘увеличившийся в объеме, набухший, наполненный воздухом или другим газом’, в переносном смысле они часто используются для выражения самонадеянности, кичливости и высокомерия. Слова *самоумаление* и *самоуничижение* буквально обозначают ‘сделать себя меньше, превратить в ничто’, а в переносном смысле акцентируют внимание на собственной неполноценности. Из этого можно видеть согласованное отношение метафор размера *большой–маленький* и ориентации *высокий-низкий*.

Последним выделенным типом пространственной метафоры является метафора формы, которая связана с восприятием человеком прямоты и кривизны. Прилагательное *прямой* ‘ровно вытянутый в каком-либо направлении, без изгибов’ может образовывать слова, выражающие положительные черты характера: *прямота, прямодушие, прямолинейность*. Слово *упрямство* в этимологическом аспекте также происходит от слова *прямой* и буквально обозначает ‘чрезвычайно откровенный’[12]. На этой основе развивается значение ‘крайняя неуступчивость, несговорчивость’. Кроме того, русские слова *несгибаемость*, *непреклонность* в физическом аспекте обращают внимание на образный признак *не гнуться*, *не клониться*, а в психологическом аспекте подчеркивают твердость воли, стойкость характера человека.

В противоположность *прямой* в русской языковой картине мира *кривой* может образовывать слово *криводушие* и употребляется для метафорического выражения понятий лицемерия, лукавства, неискренности и т. п. Глаголы *изворачиваться, увертываться*, обозначающие ‘перемещение по кривой траектории’, могут формировать слова *изворотливость* и *увертливость*, которые употребляются для описания сообразительности, коварности и хитрости. Метафорическая мотивация проявляется в том, что изворотливый человек быстро реагирует на ситуацию и находит способ использовать ее в свою пользу, словно уворачиваясь от всех препятствий.

Точка, линия и плоскость — основные элементы геометрического пространства. Исследование показывает, что метафора формы в концептуальной сфере характера проявляется не только в метафоре линии, но и в метафоре точки. Так, русское слово *пунктуальность* (от лат. punctum, точка) способно выражать такие черты характера, как тщательность, аккуратность, добросовестность, педантичность, старательность, внимательность, строгость, детальность и т. д.

Выводы. Пространственные метафоры, значимые для конструирования концептуальной сферы характера, можно свести к четырем основным типам: метафоры ориентации, метафоры расстояния, метафоры размера и метафоры формы, которые могут использоваться для репрезентации разных концептов, выражающих различные психологические

свойства. Метафоры ориентации, включая метафоры *внутри–снаружи* и *верх–низ*, в основном служат средством описания отношения человека к окружающему миру, к себе и другому человеку. Метафоры расстояния, глубины и ширины отражают способность получения знаний, способность к мышлению. Метафоры размера подчеркивают способность терпеть и принимать вещи, высокую самооценку. А метафоры формы, включая метафоры прямой и кривой линии, метафоры точки, преимущественно выражают волевые свойства, самосознание и моральные характеристики человека.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Болдырев Н. Н.* Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. С. 37.

[2] *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors We Live By. Chicago: The University of Chicago, 1980. P. 23.

[3] *Альмурзаева П. Х., Хаджимурадова А. В.* Некоторые фразеологические единицы немецкого языка, описывающие характер человека // Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 1. С. 19–26; *Захарова Н. Е.* Языковое сознание эвенков-билингвов Якутии (на материале прилагательных, обозначающих черты характера человека) // Филология: научные исследования. 2020. № 12. С. 117–127; *Хамзатханова М. Х.* Сопоставительный анализ ФЕ, выражающих характер человека в чеченском и русском языках // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3 (94). С. 380–382.

[4] *Колесов И. Ю.* Интерпретирующая функция языка и пространственная метафора // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2021. № 2. С. 15–159.

[5] *Щербатых Ю. В.* Общая психология. Завтра экзамен. СПб.: Питер, 2008. С. 67; *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002, С. 290.

[6] *Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П.* Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. С. 186, 558.

[7] *Крылов Г. А.* Этимологический словарь русского языка. СПб.: ООО «Полиграфуслуги», 2005. С. 146.

[8] *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т. 2. М.: Прогресс, 1986. С. 241.

[9] *Евгеньева А. П.* Словарь русского языка: В 4 т. Т. 4. М.: Русский язык, 1988. С. 166.

[10] *Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д.* Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 51–64.

[11] *Шапошников А. К.* Этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. Т. 1. М.: Флинта: Наука, 2010. С. 559.

[12] *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: В 4 т. Т. 4. М.: Прогресс, 1987. С. 165.

Xu Lili

Nankai University, China

SPATIAL METAPHORS AS A MEANS OF LINGUISTIC CONCEPTUALIZATION OF HUMAN CHARACTER (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN LEXICAL UNITS)

This article discusses the use of spatial metaphors in conceptualizing human character in the Russian language. The research shows that the formation of character concepts in the Russian linguistic worldview is closely related to spatial perception. Semantic-cognitive analysis of Russian lexical units describing human character has allowed to identify the role of different types of spatial metaphors in linguistic modeling of various character concepts.

Keywords: character concepts; spatial metaphor; lexical analysis.

Токарев Григорий Валериевич

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Россия

grig72@mail.ru

ИРОНИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ ГОРОДСКИХ ОБЪЕКТОВ ТУЛЫ

В статье рассмотрены урбанонимы Тулы, выражающие иронические интенции. Выявлены функционально-семантические особенности данных единиц.

Ключевые слова: язык; региональная культура; урбанонимы; смех.

Региональная субкультура представляет собой сложную систему обыденных представлений, отражённых номинациями городских объектов, выступающих в роли лингвокультурных единиц. Среди урбанонимов можно выделить группу, отражающую ироническое отношение к действительности представителей региональной культуры. Как отмечают исследователи природы смеха, он возникает чаще всего как реакция на отступления от нормы. Смех, по сути, является психофизиологической реакцией на девиацию. Он построен на когнитивном несоответствии, которое обязательно прочитывается адресантом коммуникации. В. Т. Бондаренко отмечает: «В результате произвольного объединения в рамках одного текста разного материала происходит «короткое замыкание», приводящее сначала к недоумению вследствие непонимания, а затем — к внезапному распознаванию нового (шуточного) содержания»[1]. Иронические урбанонимы используются в неофициальной коммуникации и являются дублетами узуальных названий. Рассмотрим подобные знаки в тульской лингвокультуре. О. С. Редкозубова подчёркивает важность указания объекта смеха при его описании: «Объект смеха, сам смех и его характер определяются в целом социально-культурными условиями, задающими некоторое смысловое поле, в рамках которого осуществляется понимание объекта смеха»[2].

Первая группа лингвокультурных единиц связана с названиями памятников. Так, скульптурная группа, возвышающаяся над Тульским театром драмы, изображающая муз, в простонародье именуется как *Четыре повешенных*. Образ отражает «чёрный юмор», аранжирующий визуальное восприятие скульптуры.

Памятник Никите Демидову (скульптор А. И. Чернопятов и архитектор П. М. Зайцев), изображающий кузнеца с голым торсом, держащего в руках молот и меч, в народе называют Рембо. Основой названия является стереотипный визуальный образ героя боевиков 90-х.

Исследование «Символарий региональной идентичности» выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда № 22-28-20342 и Правительства Тульской области (соглашение № 6 от 19 апреля 2022 г.).

Скульптура динозавра, установленная около экзотариума, называется памятником Тёще (скульптор Ю. Уваркин).

Вторую группу формируют смеховые интерпретации отдельных локаций.

Одно из удалённых от центра Тулы мест, в Привокзальном районе, горожане называют *Магаданом*. Причиной обозначения является не только расположение локации, но и тот факт, что здесь приобретали квартиры переселенцы с севера.

Ещё одна номинация удалённого микрорайона *Глушанки*, построенного в поле, обозначена как *На семи ветрах*.

Локация с криминальной репутацией (Серебровка) в народе именуется как *Шанхай*.

В Чулкове, недалеко от патронного завода, находился пивной ларёк, который называли *Бабьи слёзы*. Название отражает лингвокультурный сюжет о том, что мужчины оставляли свою зарплаты в этой палатке.

Одна из тульских улиц — Приупская, когда-то неофициально называлась Старой криволученской дорогой, или *Старухой*.

Небольшой рынок в центре города получил название *Поле чудес*. Объяснение выбора номинации генерирует сразу несколько культурных пластов. Во-первых, апеллирует к сказке А. Толстого «Золотой ключик»: здесь можно приобрести что-то необычное. Во-вторых — к телеигре: здесь может что-то произойти, как нечто хорошее, так и плохое, связанное с обманом.

Сквер Коммунаров, в котором было организовано кладбище жертв революции 1917 года, в эпоху застоя стал в шутку называться *де Голь*. Данная локация стала местом сбора неформальной молодёжи и фарцовщиков, а название было дано в результате фонетического созвучия официальной номинации улица Гоголевская, на которой расположился сквер, с интенцией участников сборов подражать всему иностранному.

Третью группу составляют смеховые номинации строений. Некоторым архитектурным сооружениям даны шутливые названия, в основу которых положена матрица сходства. Длинный дом, расположенный по адресу улица Ложевая, дом № 130, называют *Китайской стеной*. Дома на улице Кауля, соединённые аркой, — *Коленвалом*. Сооружения соединены арками и визуально напоминают данный элемент. Дом в Заречье с квадратным периметром называют *Пентагоном*. Один из домов на ул. Советской, выстроенный специально для тульских рабочих, носит сегодня название *Красная Кузница*.

Изучение семантики ироничных урбанонимов позволяет отметить несколько функционально-семантических особенностей:

– в большинстве своём они не являются реакциями на отступления от нормы;
– они отражают наблюдательность горожан, креативное отношение к действительности;

– они отражают актуальные для коллективного сознания образы индустриального кода;
– они отражают повседневность человека, его наивную картину мира: стереотипы о членах семьи, массовой культуре;
– при создании смеховых номинаций используется антропоморфный и пространственный культурные коды.

Рассмотренные знаки культуры преимущественно выполняют функцию навигации, то есть используются в неформальной коммуникации для указания наивных пространственных координат. Следует отметить, что иронические урбанонимы быстро утрачивают свою иллокутивную силу, становятся обычными, а затем могут переходить в пассивный словарных состав.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бондаренко В. Т.* О Смехе в русской фразеологии // Тульский научный вестник. 2021. № 1 (5). С. 70.

[2] *Редкозубова О. С.* Значение смеха в культуре // Аналитика культурологии. № 3 (12). 2008. С. 284.

Tokarev, G. V.

Tula State Leo Tolstoy Pedagogical University, Russia

IRONIC NOMINATIONS OF TULA CITY OBJECTS

The article considers Tula's urbanonyms expressing ironic intentions. The functional and semantic features of these units are revealed.

Keywords: language; regional culture; urbanonyms; laughter.

Усманова Лилия Абраровна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

usmanova77@rambler.ru

СПЕЦИФИКА ЛЕКСЕМЫ *СНЕГ* В КОНТЕКСТЕ БЫТИЙНОЙ СИТУАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И. А. БУНИНА)

В статье описываются особенности функционирования лексемы *снег* в предложениях с бытийной семантикой. Исследование проводится на материале произведений И. А. Бунина, где экзистенциальные конструкции являются доминантными. Автор приходит к выводу, что полифункциональная направленность данных предложений способствует целостному восприятию человеком природы как «вездесущей стихийной силы жизни», через которую он постигает гармонию и красоту мира, познает законы бытия и мироздания.

Ключевые слова: вещественно-процессуальная семантика; бытийность; синкретичность; экзистенциональные предложения.

Одним из путей постижения человека является язык, отражающий когнитивные и коммуникативные аспекты его существования. Концептуализация и дискретизация мира человеком связана с выделением определенных объектов, явлений, процессов и их означиванием в единицах разной степени сложности, обобщенности, абстракции, выраженных в семантических единицах разного языкового уровня. Более всего, по словам Н. Д. Арутюновой, антропоцентричность проявляется в лексике и синтаксисе — семантике слов, структуре предложения и организации дискурса[1].

В центре нашего внимания находится лексема *снег* в конструкциях бытийного типа, проанализированных на материале художественного дискурса И. А. Бунина. Рассматриваемая лексема национально специфична. По словам Г. Гачева, это «важнейшее на Руси слово <…> связанное с горизонтализацией пространства», оно заключает в себе информацию о климатических особенностях России, национальном характере народа и складе мышления, помогая тем самым раскрыть специфику национального Логоса[2].

К пониманию «живого» восприятия мира, ближе всего, конечно же, художники, мастера слова, способные посредством «живого» слова сохранять мир в его первородной целостности, «неосколочности». Поэтическое слово с древнейших времен воспринимается как духовная истина, наделенная божественной энергией. Попадая в пространство художественной речи, слово под пером мастера, поворачиваясь к читателю разными гранями своих смыслов, может «высвечивать» альтернативные способы восприятия и постижения мира, показывая окружающий мир в полноте его чувственных переживаний и впечатлений.

Выбор произведений И. А. Бунина неслучаен. Как отмечают буниноведы, антропокосмизм писателя проявляется во взаимосвязи природы и бытия человека, их одновременной сопряженности и суверенности, человек у него — не абсолютный центр Вселенной, и природа не поглощает человека полностью.

В поэтическом наследии писателя экзистенциальные предложения отличаются регулярной воспроизводимостью, они становятся универсальной формой представления абсолютно разных ситуаций в индивидуально-авторской картине мира: от бытия природных объектов до психологических состояний субъекта[3].

Когнитивные признаки снега как реалии отражают представление о нем и как о процессе, и как о веществе, следовательно, одни из них соотносятся с состояниями и действиями, а другие — со свойствами и качествами.

В вещественно-процессуальной семантике лексемы *снег* заключены древние представления о нерасчлененности имени, обозначающего одновременно и некую совокупность мелких частиц, и процесс. Наряду со словами *мука, песок, искры, звезды* и т. п. данное слово входит в ряд объектов с семантикой множества[4].

Семантика данного имени обусловливает специфику его синтаксического поведения, его сочетаемостный потенциал. Для экзистенциальных предложений это в первую очередь сочетаемость с делексикализованными и лексикализованными глаголами.

Основной группой делексикализованных глаголов являются глаголы с компонентами, показывающими протекание события во времени: *идти (шел, пошел)* и др.:

> ***Шел снег** и таял* (Ермил); ***Шел снег** эти дни, а снегу только и ждали в дворе Серого, чтобы дорога поправилась к свадьбе* (Деревня); *И так проводила она дни и ночи, пока не **пошел первый, мокрый снег*** (Велга).

Событийная семантика раскрывается в односоставных номинативных предложениях бытийного (событийного) типа. Семантика лексемы *снег* ориентирована на временную характеристику явления, описываемая «область бытия» может указывать на некий отрезок времени, имеющий регулярность проявления. Темпоральный локализатор в этом случае ощущается как необходимый элемент описания:

> *Синеют тучи. **Скоро снег*** (Пустыня, грусть в степных просторах…).

Введение номинативных предложений отражается на общей тональности текста, придает повествованию эмоционально-взволнованное, экспрессивное звучание, создает напряженную ритмическую структуру. Большую смысловую нагрузку имеет также интонационная наполненность предложения, которая усиливает авторское отношение к описываемому событию и настраивает читателя на определенное его восприятие.

Сдвиг бытийной семантики в сторону характеризации достигается благодаря употреблению определений с темпоральной семантикой:

> *Зазимок,* ***первый снег!*** (Антоновские яблоки); ***Первый снег****, первая метель!* (Худая трава).

Имя в этом случае из позиции ремы переходит в тематическую часть высказывания.

Актуализация качественного признака описываемого объекта имеет тенденцию к выводу высказывания за пределы бытийного типа:

> *О, какой белый, чистый снег!* (Новая дорога).

В анализируемом материале обнаруживаются постоянные, повторяющиеся приемы и способы оформления сочинительных рядов. Как отмечают буниноведы, его картины созданы преимущественно по паратаксическому принципу, «когда всюду преобладает сочинение, а не подчинение, все называется последовательно и отсутствует та опорная деталь, вокруг которой формируется интегральный образ. Эти картины — непроизвольная россыпь мгновений, мозаика мельчайших частиц, они обладают зернистой структурой, все элементы которой существуют в одном масштабе и равноположны друг другу»[5]. Совокупность, нагромождение, множество сменяющихся деталей более содержательно, чем сам выбор деталей. Перечисление становится способом создания тех или иных ассоциаций, передающих авторское восприятие жизни как «зернистое полотно, усыпанное точками»[6]:

> *То дождь, то град, то снег, как белый пух* (Северная береза).

Как показывает наш материал, особенность бунинского стиля заключена в распространении, расширении структуры предложения присловными или неприсловными компонентами — атрибутивным определителем при субстантиве, сравнением или компонентом каузативного, локативного, темпорального и другого значения, что сопряжено с наращением смыслов, осложнением содержания высказывания о природной реалии, повышением семантической емкости текстов.

Расширение семантики высказывания, осложнение смысла достигается за счет употребления лексикализованного глагола, который выявляет характеризующий признак объекта (снега), является естественным для него: *валить, падать, лететь, заносить, мелькать (в воздухе)* и др. Так, сема «большое количество, масса» и «длительность процесса» у глагола *валить* способна притягивать прилагательные, атрибутивно-именные сочетания типа *непроглядный, густой, дремотными хлопьями,* наречия типа *густо*, усилительные частицы, которые способствуют интенсификации семантики большого количества снежной массы:

> *А на другой день одолела зима,* ***еще гуще валил*** *снег, к вечеру поля потерялись в тумане вьюги* (Игнат); ***Снег хлопьями валил*** *на сытую спину Королька,*

на папаху, на погоны, на блестящий сапожок со шпорой, крепко поставленный на железный отвод (Игнат).

Типичны для контекстного окружения данного глагола конструкции времени, выраженные существительными в винительном падеже без предлога, которые имеют значение непрерывности, длительности или определенного временного отрезка (*весь день, тот день, двое суток, два дня* и др.):

И Ермил стал готовиться к ним. Снег ***валил непроглядный, весь день*** (Ермил).

Благодаря семантическому согласованию с именем лексикализованный глагол сохраняет семантику бытийности предложения (характеризующие отношения на втором плане).

Для указания степени интенсивности процесса используются конкретизаторы — атрибутивные компоненты, повторы и др.:

Я сидел и наслаждался даже этим сухим металлическим жаром, его березовым и чугунным запахом, а за окнами ***все валил и валил сизо-белый снег****, и все время как будто близились сумерки...* (Жизнь Арсеньева. Юность).

Выход в более широкий контекст дает автору возможность представить картину бытия в синкретичной слитности чувственных восприятий, показывая человека в неделимом единстве с природой. Отличительный признак описываемой реалии может быть раскрыт в придаточном, причастном обороте или обособленном предложении. Предикативные и атрибутивные кусты, характеризующие снег, активно используются совместно в пределах одного контекста, составляя целые «текстовые ансамбли» и представляя описываемое явление во всей полноте.

Атрибутивный блок может быть представлен в виде качественно-определительных конструкций с элементами интенсифицирующего значения типа *такой, что..*:

Снег и теперь еще падает, но ***такой редкий, что*** *виден он только на темной глубине в раскрытых воротах конюшни* (Хороших кровей),

в виде неориентированной анафорической связи типа *тот, что...:*

На город густо валил дремотными хлопьями ***тот великопостный снег, что*** *всегда обманывает своей нежной, особенно белой белизной, будто уж совсем близка весна* (Жизнь Арсеньева. Юность).

Монопропозитивность смысловой организации присубстантивно-определительной конструкции ориентирована на сужение области потенциальных референтов имени, во второй части дается модусно-метатекстовая оценка события.

Интенсификация может проявляться также в рамках бессоюзных предложений с распространительно-присоединительным значением, в которых местоименное слово с количественным значением акцентирует степень проявления события и передает степень его воздействия на автора:

Мне показалось, что даже и ***снег валил*** *в тот день какой-то совсем особенный —* ***так поразил он меня своей белизной и свежестью*** *в ту минуту* (Жизнь Арсеньева. Юность).

Семантика силы и интенсивности может передаваться и всей фразой, расширенным контекстным окружением глаголов движения, указывающих на динамичный характер явлений *(мчится, летит, мелькает* и др.). Различные прилагательные и наречия могут отображать разные стороны процесса: указывают на структуру снега, его интенсивность или прерывистость (*редкий, острый, мелкий, непроглядный* и др.; наречия *бешено, сильно, беспорядочно*, *косо* и др.). Развертывание контекста по типу радиальной связи, когда фрагменты связываются с общей темой «пучкообразно», позволяет представить ситуацию с разных сторон:

Снег при этом ***бешено и беспорядочно мчится*** *по лесу, непритворенная дверь в сенцах с необыкновенной силой бьет в стену, а собаки, которые лежат в них, утопая в снегу, как в пуховых постелях, жалобно взвизгивают сквозь сон, дрожа крупной дрожью…* (Сосны).

Событийная семантика лексемы *снег* может реализовываться в безличных предложениях как косвенно присутствующий субъект, выраженный формой творительного падежа:

Несет острым мелким снегом*, снег косо летит по ледяному, скользкому асфальту пустого приморского бульвара и больно сечет в лицо каждому еврею, что, засунувши руки в карманы и сгорбившись, неумело бежит направо или налево* (Сны Чанга).

Семантика глагола *сечет,* в значении которого уже присутствуют семы «силы», «интенсивности», «нанесения удара», подчеркивается контекстным окружением и усиливается за счет него.

Итак, рассмотрение дискурсивной валентности лексемы *снег* в произведениях И. А. Бунина является подтверждением его слов о неразрывном единстве природы и человека: «Нельзя отделить человека от природы, ведь каждое движение воздуха — движение нашей собственной жизни» (Лика). В текстовом пространстве произведений И. А. Бунина обычно представлено комплексное освещение лексемы *снег*, при этом оно не заключается в рамках словосочетания, а выходит в более развернутый контекст и получает распространенный характер.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Арутюнова Н. Д.* Введение // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке / отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. М.: Индрик, 1999. С. 3.

[2] *Гачев Г. Д.* Космо-Психо-Логос: Национальные образы мира. М.: Академ. проект, 2007. С. 9, 188.

[3] *Селеменева О. А.* Экзистенциальные предложения как характерная черта синтаксиса поэтических текстов И. А. Бунина // Известия УрФУ. Сер. 2. Гуманитарные науки. 2020. Т. 22. № 4 (202). С. 256.

[4] Славянские древности: Этнолингвистический словарь: в 5 т. Т. 5 / под общ. ред. Н. И. Толстого. М.: Междунар. отношения, 2012. С. 84.

[5] *Сливицкая О. В.* «Повышенное чувство жизни»: Мир Ивана Бунина. М.: РГГУ, 2004. С. 38.

[6] Там же. С. 49.

Usmanova, L. A.

Kazan Federal University, Russia

SPECIFICITY OF THE LEXEME *SNOW* IN THE CONTEXT OF THE EXISTENTIAL SITUATION (BASED ON THE WORKS OF IVAN A. BUNIN)

The article describes the features of functioning of the lexeme *snow* in sentences with existential semantics. The study is based on the works of Ivan A. Bunin, where existential constructions are dominant. The authors come to the conclusion that the multifunctional orientation of these proposals contributes to a person's holistic perception of nature as the "omnipresent elemental force of life", through which he comprehends the harmony and beauty of the world, learns the laws of being and the universe.

Keywords: material-procedural semantics; beingness; syncretism; existential proposals.

Фаткуллина Флюза Габдуллиновна

Уфимский университет науки и технологий, Россия

fluzarus@rambler.ru

УНИВЕРСАЛЬНОЕ И ЭТНИЧЕСКОЕ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

В статье рассматриваются основные постулаты сопоставительной лингвокультурологии как прикладного аспекта лингвокультурологии и одного из важнейших инструментов познания социокультурной реальности. Исследуются и описываются общности, различия и взаимодействия языка, культуры и личности на материале фразеологии русского и английского языков, что позволило выявить своеобразие национальных картин мира носителей исследуемых языков.

Ключевые слова: сопоставительная лингвокультурология; универсальное и национальное; соматический фразеологизм; культурная информация; безэквивалентность.

В языковедческих исследованиях последних лет особое внимание уделяется универсальным и специфическим характеристикам разных лингвокультур, что способствует интенсивному развитию прикладных аспектов лингвокультурологии. Как полагает И. А. Стернин, «подобный интерес связан с необходимостью определения универсальных черт языкового материала и описания национальных картин мира носителей разных языков». Таким прикладным аспектом является сопоставительная лингвокультурология, которая на основе контрастивного метода изучает и сравнивает когнитивные, семантические, структурные и функциональные особенности языков, а также национальный менталитет народов и их культур. Таким образом, антропоцентрическая парадигма, которая в последние годы заняла ведущее место в гуманитарном знании, направляет современное изучение языковых явлений во взаимосвязи с их носителем — человеком (этносом).

Любой носитель языка воспринимает мир именно так, как подсказывает ему родной язык. Эту мысль высказал еще в XIX веке немецкий языковед и философ В. Фон Гумбольдт, а в современном языкознании она стала аксиомой, ориентированной на изучение человека в языке и языка в человеке. С позиций антропоцентрической парадигмы, человек воспринимает (концептуализирует), упорядочивает и классифицирует (категоризирует) мир согласно собственным потребностям и ценностям. Бесспорно, на процессы познания, категоризации, концептуализации и, соответственно, вербализации мира влияют и естественные (географические, климатические), и культурные (в широком понимании) факторы, и уровень познания мира, который во многих случаях зависит от цивилизационного измерения лингвокультуры.

Таким образом, особенности «взаимодействия двух и более сопоставляемых культур, которые находят отражение в сознании людей (нации/

личности) и транслируют полученную культурную информацию посредством языка» являются объектом изучения сопоставительной лингвокультурологии, которая определяется как «прикладной аспект лингвокультурологии, изучающий процессы взаимодействия и взаимосвязи языков, культур и наций как целостных структурных единиц в единстве их языковых и внеязыковых (культурных) содержаний сквозь призму родного языка, с ориентацией на новую жизнь общества, систему культурных ценностей, обусловленных новым мышлением».

Согласно утверждению В. А. Масловой, лингвокультурология является направленностью языкознания, которая исследует видение мира сквозь призму национального языка, в то время как язык выступает в качестве носителя определенной ментальности. Наиболее ярко лингвоментальные особенности носителей языка отражены во фразеологии.

Фразеологизмы практически в каждом языке выражают исторические, повседневно-практические знания этноса на основании понимания им окружающего мира. Не случайно, общепринятой в языкознании считается следующее определение фразеологических единиц: «это система образов, закреплённых во фразеологическом составе языка, служащие своего рода нишей для кумуляции мировидения и так или иначе связанные с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности, а потому может свидетельствовать об их культурно-национальном опыте и традициях».

Поскольку язык является универсальной формой накопления, хранения, обработки информации и её передачи, в процессе жизнедеятельности индивид отображает в речи результаты своих познаний мира, восприятия мира и его интерпретации. Поэтому картина мира говорящего индивида базируется на практическом опыте и может сильно отличаться от объективного описания (научного представления) явлений и предметов, являясь своего рода «субъективным образом объективного мира».

Являясь своеобразным «зеркалом жизни нации», фразеологические единицы играют особую роль в образовании языковой и национальной картин мира. В значении фразеологизмов закреплены и отражены жизненный опыт, культурно-исторические обычаи и традиции носителей языка, их мировоззрение и мировидение. К примеру, проанализируем вышесказанное на примере фразеологических единиц с компонентом-соматизмом *глаз* / *eye* в русском и английском языках и попытаемся выявить их сходства и различия.

Соматические фразеологические единицы занимают особое место во фразеологии и встречаются в языке каждого народа, потому что издревле люди сравнивали процессы окружающего мира с частями своего тела, старались через них иносказательно выразить свои мысли. Наиболее частотными являются соматизмы *рука*, *голова*, *глаз*, *сердце*, *палец*.

Для примера рассмотрим фразеообразовательную активность компонента *глаз / eye* в русском и английском языках. Известно, что 80% информации об окружающей действительности человек получает при помощи зрения. В русском языке есть несколько слов, обозначающих глаза: *глаза, очи, глазенапы, бельма, зенки, шары* и под. *Глазенапы, зенки, бельма* являются просторечиями, *очи* обозначают лишь глаза человека. И только слово *глаза* означает зрительный орган всех живых существ. В английском языке для наименования глаз применяются следующие лексемы: «*eye, optic, orb, daylight, oculus, eyeball, eyed*». В целом, все лексемы английского языка являются многозначными.

Рассмотрим функционально-семантический потенциал фразеологизмов с компонентом *глаза / eye*. В русском и английском языках фразеологизмы с фразеолексемой *глаза / eye* являются довольно частотными, поскольку четко, ярко и красочно описывают ту или иную жизненную ситуацию. Нами выделено более 150 соматических фразеологических единиц, извлеченных методом сплошной выборки из «Англо-русского фразеологического словаря» А. В. Кунина и «Фразеологического словаря русского языка» А. И. Молоткова, которые мы распределили по следующим тематическим группам:

1) ***глаз как зрительный орган / способность видеть:*** *вскидывать глазами, одним глазом, своими (собственными) глазами / have a film over the eyes, strain one's eyes* — 'плохо видеть', *a eagle eye* — 'зоркий, орлиный глаз', *the naked eye* — 'невооруженный взгляд';
2) ***внимательность, бдительность:*** *не упускать из глаз, терять из виду, не отрывать глаз, не сводить глаз / catch somebody's eye* — 'поймать чей-то взгляд', *clap eyes on* — 'заметить', *eyes and no eyes* — 'одни наблюдательны, а другие нет', *to be all eyes* — 'внимательно смотреть или наблюдать за кем-то' и т. д.;
3) ***получение и восприятие информации***: *закрыть глаза на что-либо, как будто пелена падает с глаз, глаза открываются на что-л. / have one's eye one's merchant* — 'доверять при покупке только своим глазам', *believe one's eyes* — 'верить собственным глазам': *to open somebody's eyes to something* –'вывести кого-либо из заблуждения', *do somebody in the eye* — 'нагло обманывать';
4) ***черты характера человека:*** жадность: *глаза ненасытные / one's eyes is bigger than one's belly* — 'жадный, ненасытный человек', высокомерие: *the cat shuts its eyes when stealing cream, beam in one's eye* — 'не видеть собственных грехов' и т. д.;
5) ***физическое и эмоционально-психологическое состояние человека:*** усталость, сонливость: *глаза слипаются, в глазах темнеет / one's eyes draw straws* — 'глаза слипаются', *sleep sealed his eyes* — 'сон смежил его веки', *put one's eyes together* — 'сомкнуть глаза', *sleep with one eye open* — 'чутко спать'; боль, обида: *искры из глаз посыпались, не осушать глаз, выплакать глаза/ set one's eye at flow* — 'зарыдать', *cry one's eye out, pipe one's eye* –'выплакать все глаза'; в состоянии алкогольного опьянения: *наливать глаза, заливать глаза / have a drop in one's eye* — 'выпить лишнего', *bright in the eye* — 'быть в состоянии алкогольного опьянения'; удивление: *не верить своим глазам, глаза на лоб лезут, делать большие глаза, разуть глаза / open one's eye* — 'широко открыть глаза от удивления';
6) ***взаимоотношения людей***: испытывать романтические чувства к кому-то: *бросать влюбленный взгляд, стрелять глазами, положить глаз, строить*

глазки / cast sheep's eyes at somebody, change eyes — 'бросать влюбленные взгляды на кого-то', *goo-goo eyes* — 'влюбленные взгляды', *feast one's eyes* — 'любоваться кем-то', *for the fair eyes of somebody* — 'из одной симпатии к кому-то', *the light of my eyes* — 'свет моих очей'; плохое отношение к кому-то: *cast an evil eye* — 'недоброжелательно смотреть на кого-то', *beauty is in the eye of the gazer* — 'относиться к кому-то необъективно', *say black is somebody's eye* — 'обвинять кого-то', наводить порчу: *сглазить, худой глаз / cast an evil eye* — 'сглазить' и т. д.;

7) ***оценочные выражения:*** *глаз-алмаз, мерить глазами, глаз не отвести, глаза радуются / by eye* — 'на глаз', *easy on the eye* — 'приятный на вид', *the apple of one's eye*, *set one's eye by* — 'высоко ценить' и др.;

8) ***различные обстоятельственные характеристики (время, место и т. п.)***: *в мгновение ока / In a twinkling of an eye* — делать что-либо быстро, *на один глаз / enough to put in your eye* — 'очень мало'; *закрыв глаза* (делать что-то) — *with an eye on (to)* — 'намеренно, с целью'.

В обоих языках имеются также безэквивалентные соматические фразеологизмы, которые связаны с национально-культурной спецификой сопоставляемых лингвокультур. Например, *худой глаз* — в русском языке данное выражение связано с суевериями, *запускать глазенапы, замазывать глаза, пускать пыль в глаза* — данные фразеологизмы обозначают корыстные цели; в английском: *black eye* — 'синяк под глазом', *London Eye* — 'колесо обозрения', *the eye of Greece* — 'Афины' — и под. Появление подобных фразеологизмов связано либо с наличием культурных реалий в английском языке, либо с популяризацией контекста (ФЕ *the eye of Greece* впервые использовал Дж. Мильтон в поэме «Возвращённый рай»).

Таким образом, анализ показал, что как в русском, так и английском языках компонент-соматизм *глаз / eye* очень фразеоактивен, поскольку именно зрение является доминантой в процессе познания индивидом окружающей действительности. В целом большинство соматических фразеологизмов имеют сходную семантику и одинаковую стилистическую характеристику. Наличие же безэквивалентных фразеологических единиц в сопоставляемых языках связано с определенными культурными реалиями одного этноса, которые отсутствуют в культуре другого. Наиболее частотными являются тематические группы соматических ФЕ, отражающие различное физическое и эмоционально-психологическое состояние, положительные и отрицательные черты характера человека.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Когнитивная лингвистика: учебное издание / З. Д. Попова, И. А. Стернин; Федеральное агентство по образованию, Воронежский гос. ун-т. М.: АСТ: Восток-Запад, 2009. 314 с.

[2] *Sakaeva L., Yahin M., Bagautdinova G. et al.* The history of studying of phraseological units in English, Russian and Kumyk / Revista uid: Investigación, Ciencia y Tecnología. 2017. V. I. № 1. P. 680 [Электронный ресурс]. — URL: http://revistas.proeditio.com/iush/quid/article/view/1845/1842 (дата обращения: 10.04.2023).

[3] *Гумбольдт В. Ф.* Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 452 с.

[4] *Воробьёв В. В., Полякова Г. М.* Сопоставительная лингвокультурология как новое научное направление // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2012. № 2. С. 15.

[5] *Воробьёв В. В., Полякова Г. М.* Указ. соч. С. 15.

[6] *Маслова В. А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.

[7] *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. С. 215.

[8] *Маслова В. А.* Когнитивная лингвистика. Минск: ТетраСистемс, 2008. С. 53.

[9] *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа. Языки русской культуры, 2017. С. 112.

[10] Сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентами: *head/голова, eye/глаз, hand/рука, foot/нога* и *heart/сердце* с точки зрения теории эквивалентности [Электронный ресурс]. — URL: https://studbooks.net/2147103/literatura/sopostavitelnyy_analiz_frazeologicheskih_edinits_komponentami_headgolova_eyeglaz_handruka_footnoga_heartserdtse (дата обращения: 10.04.2023).

[11] *Кунин А. В.* Большой англо-русский фразеологический словарь. 6-е изд., испр. М.: Живой язык, 2005. 944 с.

[12] *Молотков А. И.* Фразеологический словарь русского языка. 4-е изд., стер. М.: Русский язык, 1986. 544 с.

Fatkullina, F. G.

Ufa University of Science and Technology, Russia

UNIVERSAL AND ETHNIC IN PHRASEOLOGY AS AN OBJECT OF STUDY IN COMPARATIVE CULTURAL LINGUISTICS

The article deals with the main postulates of comparative linguoculturology as an applied aspect of linguoculturology and one of the most important tools for cognition of sociocultural reality. The commonality, differences and interactions of language, culture and personality are studied and described on the basis of the phraseology of the Russian and English languages, which made it possible to reveal the originality of the national worldviews of the native speakers of the studied languages.

Keywords: comparative linguoculturology; universal and national; somatic phraseology; cultural information; non-equivalence.

Федяева Елена Владимировна

Новосибирский государственный технический университет, Россия

fedyaeva_lena@mail.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОГНИЦИИ КАК ОСНОВАНИЕ ВАРИАТИВНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В статье рассматриваются некоторые аспекты взаимосвязи языка, сознания и культуры, демонстрируются примеры репрезентации в языке особенностей географического положения и ландшафта, а также артефактов культуры. Основное внимание уделяется вопросу этнокультурной детерминированности когниции, обусловливающей формирование в сознании представителей определенного лингвокультурного сообщества коллективных схем языковой интерпретации, выступающих в качестве ориентиров осмысления и языкового выражения результатов познания мира.

Ключевые слова: язык; культура; сознание; когниция; культурноспецифические схемы знаний.

Одной из отличительных характеристик современной науки о языке может считаться понимание объекта ее исследования как важнейшей когнитивной деятельности, как средства доступа к сознанию человека. Этим обусловлен интерес исследователей к реконструкции процессов интерпретации мира в языке и описанию когнитивных схем языковой интерпретации, специфике репрезентации различных типов знаний в языке и моделированию работы сознания в целом.

Изучение результатов познания мира на основе анализа языковых данных в рамках когнитивного подхода в лингвистике, акцентирующего антропоцентрический характер языковых единиц, предопределяет перспективность исследований, выполненных с позиций данного подхода, поскольку он имеет своей целью описать различные способы оформления концептуального содержания в языке, объяснить происхождение стоящих за семантикой языковых единиц глубинных структур знания. В этой связи обращение к феномену знания как продукту познавательной деятельности, сформированному в результате освоения человеком окружающей действительности, дает основание полагать, что язык является средством концептуализации, категоризации, хранения, передачи знаний о мире и, следовательно, его следует понимать в терминах системы знаний. Наиболее актуальными сегодня являются проблемы в области трактовки, типологии знаний, процессов их получения, обработки, структурирования, механизмов их актуализации и т. д. Обращение к проблемам подобного рода способствует формированию общей проблематики, связанной с исследованием когнитивных и языковых механизмов формирования смыслов, вариативности процессов языковой

интерпретации, их культурной обусловленности, что, как представляется, помогает осмыслению природы языка в целом.

Проблематика репрезентации различных типов знаний в языке связана с рассмотрением языка в контексте взаимосвязей ЯЗЫК ↔ СОЗНАНИЕ ↔ КУЛЬТУРА, что объясняет тенденцию к интегративному анализу процесса формирования языковых значений с учетом данных, полученных в смежных с лингвистикой наукой — культурологии, философии, антропологии, психологии, истории, когнитивных науках в целом. Изучение единиц языка с междисциплинарных позиций представляется научно обоснованным, поскольку мотивированность содержательной стороны языка психологическими особенностями языковой личности или же когнитивным опытом индивида, включающим знания, полученные вследствие принадлежности к определенной культуре, сегодня не вызывает сомнений.

Известно, что языковая интерпретация как процесс конструирования мира в языке непосредственно связана со спецификой осмысления этого мира определенным лингвокультурным сообществом. Поскольку язык структурирует и хранит знания о об окружающей человека действительности, то вместе с языком человек приобретает готовый продукт — языковое сознание — опыт и знания о мире предыдущих поколений, накопленные в филогенезе и закрепленные в единицах языка. Конституенты коллективного знания, зафиксированные языком, обеспечивают взаимопонимание внутри конкретного лингвокультурного сообщества. По словам Е. С. Кубряковой, «структуры знания, фиксируемые в языке, — это прежде всего „естественные“ структуры, структуры опыта, осмысления и оценок мира, разделяемые всеми членами данного языкового сообщества и потому входящие в область так называемого „разделенного знания“ (shared knowledge)»[1]. Учет этих структур опыта, лежащих в основе формирования языковых значений, приобретает ключевое значение, поскольку, по словам Н. Н. Болдырева, «для характеристики значения слова необходима определенная фоновая информация, которую можно рассматривать как структуру общепринятых и в определенной степени обобщенных знаний, которая входит в общую систему культурно значимого опыта и мнений носителей данного языка. Эти знания и выступают в качестве когнитивного контекста формирования и понимания смыслов»[2]. В этом смысле контекст культуры является наиболее значимым, поскольку положение о том, что человеческая когниция, процессы концептуализации и категоризации действительности культурно детерминированы сегодня не вызывает сомнений. Образы и представления об определенном фрагменте опыта формируются в рамках определенной культуры и, следовательно, их дальнейшая конфигурация в языке мотивирована географической и социокультурной средой обитания. Этим объясняется интерес исследователей к проблеме реконструкции

категорий культуры, метафор культуры, культурноспецифических схем знаний.

Особое внимание, уделяемое в рамках когнитивно-коммуникативной парадигмы изучению языка в широком когнитивно-культурологическом и социально-историческом контексте, объясняется тем, что язык рождается из естественной потребности человека в коммуникации в процессе познания мира в рамках определенной культуры. Это позволило американскому лингвисту и антропологу Д. Эверетту предложить свое понимание языка в виде формулы

КОГНИЦИЯ + КУЛЬТУРА + КОММУНИКАЦИЯ = ЯЗЫК
(COGNITION + CULTURE + COMMUNICATION = LANGUAGE)[3].

В целом, можно говорить о том, что система коллективных знаний отдельной культуры «рисует» индивиду разнообразные когнитивные схемы в качестве своеобразных ориентиров осмысления и языкового выражения ингредиентов среды и фактов реальности. Национально- или культурно специфические схемы, имеющие характер конвенциональных, обусловливают схожесть процесса осмысления действительности внутри того или иного лингвокультурного коллектива. В рамках данных схем фигурируют когнитивные доминанты, релевантные для определенной культуры, к которым можно отнести, например, особые, характерные только для данной культуры образно-символические представления. При этом «схемы имеют интерпретирующий характер, который проявляется в способности человека применять разные схемы коллективного уровня для структурирования индивидуального опыта взаимодействия с миром и разных когнитивных областей»[4]. Далее обратимся к рассмотрению некоторых образов сознания, сформировавшихся и существующих в языковой картине мира представителей русской культуры.

Склонность к эмоциональной оценке мира, вытекающая из географических особенностей России и, как следствие, присущие представителям русской культуры чувства неподконтрольности бытия, пассионарность и стремление к наблюдению, согласуются с отнесением русского языка к языкам импрессионистической направленности[5]. Коллективные когнитивные схемы языковой интерпретации «питаются» образами русского ландшафта, русской природы, а действие когнитивных механизмов воображения (прежде всего, концептуального сравнения и концептуальной метафоры) и языковых механизмов сравнения и метафоры способствуют воплощению в процессе оценочной интерпретации образно-символических представлений в языковые формы. Очевидно, например, что для представителей русской культуры слова, именующие наиболее распространенные породы деревьев и кустарников (например, береза, ива, рябина, калина), обладают мощной «эмоционально-ассоциативной аурой, т. е. комплексом эмоций и ассоциаций, которые хранятся в сознании/памяти индивида»[6] и образуют особого рода культурные

коннотации. Так, эмоциональный опыт, приобретенный в ходе познания типичных для русского ландшафта объектов живой природы, обусловливает дальнейшее использование единиц, именующих данные объекты в языке, в качестве схем языковой интерпретации, например, такого абстрактного понятия, как женская красота. Приведем примеры:

1) *Русская, русоволосая, голубоглазая,* ***тонкая, как молодая березка****. Сама Россия* (*Токарева В.* Дерево на крыше).
2) ***Стройная, как веточка ивы****, она молода и прекрасна...* (*Аникин К.* Нульт).

Заметим, что в основе языковой интерпретации могут лежать и представления об артефактах, созданных в рамках русской культуры. Так, эмоциональное состояние и специфика самоощущения человека в процессе вторичной интерпретации могут осмысляться на основе сравнения с характеристиками следующих объектов:

3) *Его* ***лицо*** *было приподнято, обращено в сторону Карины и* ***светилось, как люстра Большого театра*** (*Токарева В.* Дерево на крыше).
4) *В институте имени Олеся Иванко учатся четыре идиота с интеллектом курицы, зато* ***самомнение*** *у них* ***выше Останкинской башни*** (*Донцова Д. А.* Живая вода мертвой царевны).

Приведенные примеры иллюстрируют вовлеченность в процесс интерпретации фоновых знаний культуры, поскольку в качестве эталонов сравнения выступают рукотворные объекты — люстра Большого театра в примере (3), вмещающая 336 ламп, высотой 8,5 м и весом более двух тонн, а также Останкинская башня в примере (4) как высочайшее сооружение в России и Европе. Актуализация когнитивного механизма концептуального сравнения основывается на имплицитных количественных показателях (количество ламп) в примере (3) и параметрическом показателе (высота объекта) в примере (4), являющихся основанием для оценочной интерпретации в терминах данных объектов. Результатом дальнейшей операции инференции становится формирование смыслов относительно визуально оцениваемого эмоционального подъема как состояния человека (3) и особенностей характера (4). За счет перефокусировки признаков в фокус внимания попадают признаки «яркий» и «высокий», приобретающие статус доминантных, тогда как понятийный признак «артефакт» дефокусируется. В результате продуктом вторичной интерпретации знаний о данных объектах становятся инферированные качественные смыслы типа «счастливый» (3) и «очень самоуверенный», «амбициозный», «тщеславный» (4).

Подводя итог, отметим, что поскольку язык структурирует и хранит знания о мире определенного лингвокультурного сообщества, в нем естественным образом находят свое отражение и особенности физического пространства, и объекты природы, и реалии повседневной жизни, и объекты, созданные человеком. Другими словами, в языке находит свое отражение все, что для данной культуры ценно и значимо. Поэтому проблема

исследования процессов концептуализации мира в контексте культуры не теряет своей актуальности и заслуживает дальнейшего подробного изучения, а анализ языковых единиц в когнитивно-культурологическом ракурсе очерчивает перспективы работы в этом направлении.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кубрякова Е. С.* О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. Вып. 1. С. 8.

[2] *Болдырев Н. Н.* Язык как система знаний. Когнитивная теория языка. 2-е изд. М.: Изд. дом ЯСК, 2019. С. 227.

[3] *Everett D. L.* Language. The Cultural Tool. Vintage Books, 2012. P. 35.

[4] *Болдырев Н. Н.* Когнитивные схемы языковой интерпретации. Вопросы когнитивной лингвистики. Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2016. № 4. С. 12.

[5] *Балли Ш.* Французская стилистика. 2-е изд., стереотип.. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 203.

[6] *Козлова Л. А.* Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего: монография. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. С. 75.

Fedyaeva, E. V.

Novosibirsk State Technical University, Russia

ETHNOCULTURAL SPECIFICITY OF COGNITION AS THE BASIS FOR LINGUISTIC INTERPRETATION VARIETY

The article deals with some aspects of the relationship between language, mind and culture and demonstrates examples of culture specific representation of artifacts, geography and landscape in the language. The research focuses on the issue of culture-determined cognition, which conditions the formation of collective language interpretation schemes in the minds of representatives of a particular linguocultural community, with the schemes acting as benchmarks for comprehension and linguistic expression of the world conceptualization results.

Keywords: language; culture; mind; cognition; cultural schemes.

Фельде Ольга Викторовна

Сибирский федеральный университет, Россия

OFelde@sfu-kras.ru

КОДЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В ЗЕРКАЛЕ УСТНОГО ТЕКСТА

В задачи исследования входит характеристика пространственного и этнотерриториального кодов традиционной (народной) лингвокультуры русскоязычных старожилов Енисейской Сибири. Эмпирической базой служат устные высказывания о Сибири и сибиряках, записанные в ходе диалектологических экспедиций 2018–2022 годов в районы Нижнего Приангарья, а также в Енисейский район Красноярского края. Выявляются ментальные и вербальные единицы анализируемых кодов культуры, рассматриваются мифологемы и метафоры как экспоненты территориально-географического и природно-ландшафтного субкодов.

Ключевые слова: традиционная лингвокультура; устный текст; код культуры; русские старожилы Сибири.

Первая четверть XXI века ознаменована повышенным интересом к решению фундаментальной проблемы ЯЗЫК — СОЗНАНИЕ — КУЛЬТУРА — КОММУНИКАЦИЯ. В недрах современной лингвистики формируется новая макропарадигма — металингвистическая. Её установки оказывают влияние на многие отрасли антропоцентрического языкознания: прежде всего на когнитивную лингвокультурологию, этнолингвистику, коммуникативную диалектологию и некоторые другие научные дисциплины, методики которых позволяют рассматривать феномен национальной лингвокультуры в зеркале коммуникации. Металингвистический подход к анализу форм, уровней и единиц региональной лингвокультуры характерен для многих сибирских лингвистических центров и школ. Этому способствуют и длительный опыт изучения местных говоров с учетом факторов культуры и социальных практик, и наличие богатейших баз эмпирических данных, собранных в условиях фольклорно-диалектологических и этнографических экспедиций. Прежде всего, речь идет об исследованиях иркутских, томских, красноярских филологов, которые посвящают свои труды изучению особенностей традиционной (народной) лингвокультуры[1]. Известно, что специфика традиционной лингвокультуры определяется культурными кодами и субкодами, а также ценностными доминантами, историческим и социальным опытом локального сообщества[2]. Вслед за В. Н. Телией под кодами культуры мы понимаем «таксономический субстрат её текстов, совокупность окультуренных представлений о картине мира того или иного социума — о входящих в неё природных объектах, артефактах, явлениях, выделяемых в ней действиях и событиях, ментофактах и присущих этим сущностям их пространственно-временных или качественно-количественных измерениях»[3].

В задачи настоящей статьи входит выявление и характеристика особенностей экспликации пространственного и этнотерриториального кодов традиционной (народной) лингвокультуры русскоязычных жителей Енисейской Сибири. Исследование проводится на базе корпуса устных текстов (высказываний оценочного, репрезентативного, дескриптивного и делиберативного характера) о Сибири и сибиряках, записанных на диктофон в 2018–2022 гг. в районах Нижнего Приангарья и в малых городах Красноярского края (Енисейске, Кодинске, Дивногорске). Интерпретация кодов культуры открывает возможности для постижения особенностей всех форм региональной лингвокультуры (традиционной, книжно-письменной, мультимедийной); для понимания нормативно-ценностной системы сибиряков как одной из этнотерриториальных групп русского народа. Не теряет своего значения и дискуссионная проблема базовых кодов культуры, описания их вербальных и ментальных экспонентов. Привлечение нового эмпирического материала будет способствовать скорейшему решению данной проблемы. В этом заключается актуальность настоящего исследования.

Пространственный код, представленный такими субкодами, как территориально-географический и природно-ландшафтный, по утверждению большинства лингвистов относится к базовым кодам культуры этноса. Известно достаточно много лингвистических работ, в которых пространственный код рассматривается на примере фразеологических единиц и метафор[4]. Высокой лингвистической информативностью обладают тексты-рассуждения на заданную тему. В процессе сбора эмпирического материала мы спрашивали респондентов о том, как они относятся к Сибири, что она значит в их жизни, а также в каких границах они ощущают Сибирь как «своё» пространство. Анализ полученных данных показал, что для большинства опрошенных территория Сибири не совпадает с её официальными географическими границами. Типичной вербальной единицей пространственного кода традиционной сибирской лингвокультуры являются топонимы и прежде всего — гидронимы, что связано с особой ролью рек в освоении Сибири:

> «*Моё понимание Сибири в меридиональном направлении лежит. Барнаул — точно нет. Там Алтай. Иркутск, ещё как-то. Это из-за Ангара. Север Енисея! «Отряхнув табак с колен, в бубен бьёт седой Эвен». Юг, Хакасия, Тува — это моё и в крови. Получается, что Сибирь — это выше-ниже, направление рек*» (Енисейск, 2021).

Экспонентами территориально-географического кода также являются антропоморфные метафоры типа Сибирь-матушка, Мать Сибирь, Ангара-матушка, Енисей-батюшка:

> «*Почему мы называем Сибирь матушкой? Сибирь.* ***Она нас родила. Она нас воспитала.*** *Она нас бросила в эту жизнь. Я считаю, что мало сибиряков, которые родились и живут здесь, не любят её. Это наше. Это наше. Это родина.* ***А родина — это мать.*** *В любом случае*» (Богучанский район, пос. Таёжный, 2021).

В ценностной картине мира сибиряков родная земля позиционируется как самое дорогое в жизни. Рассуждая о Сибири, ее коренные жители неизменно демонстрируют истинный патриотизм, включая Сибирь в пространство большой Родины:

> *«Что для меня значит Сибирь? Я родился в Сибири в 1953 году.* ***Сибирь для меня — Россия****. Россия — это Родина.* ***Я люблю Сибирь****. Всю свою жизнь в основном я живу в Сибири. ... Россия — есть наша родина.* ***И Сибирь принадлежит России****. Сибирь, в которой я проживаю, — это речка Мана. Речка Мана, на которой прошло мое детство. Здесь всё связано с моим детством. Поэтому* ***Сибирь для меня — всё!*** *Сибирь для меня — это неотъемлемая, неотъемлемая часть России. Поэтому даже разговора быть не может, чтоб мы не любили свою Сибирь»* (Дивногорск, 2021).

Сибирь для большинства респондентов — это «пространство своих», которое характеризуется как «прекрасное»:

> *«Для меня Сибирь — это прежде всего моя родина. Это мои родные, мои друзья, мои коллеги. Мы все живём на этой* ***прекрасной земле****»* (Красноярск, 2022).

Доминанту эстетического переживания родины составляет чувство красоты сибирской природы, которое передается эмоционально окрашенными языковыми средствами:

> *«Утром встала, вышла на улицу. А у меня* ***трава зелёненькая****. И роса. И вот, представьте, как* ***босичком пройти по этой росе. Какая красота****! А если* ***туманчик*** *ещё небольшой... А воздух какой* ***чистый****! А петухи поют! Это ж вот, представьте,* ***душа поёт, с утра загорается жизнью. И жизнь вот прям расцветает!»*** (Мотыгинский район, с. Мотыгино, 2018); *«Ой, „Ангара река могучая, Ангара река моя“. Такую песню пела на сцене, раньше на сцене выступала, голос был хороший. И дуэтом, и квартетом, и хором, и везде, и одна пела, а щас у меня голосу не хватат надолго.* ***Ангара — это всё. Я вот даже не знаю, как сказать. Это всё!*** *И когда я летом на* ***лодочке*** *или это, то есть,* ***люблю природу без ума****, но некому возить меня теперь. А с мужем, как только лёд, это Ангара очищалась, мы на ту сторону, вот* ***скала тут, видите, какая красивая у меня, лес****. Вот туда переезжали, потом и дети, и уже внучата приезжали. То на остров уедем с ночевой, всё, для меня это вообще.* ***Не знаю, как, как сказать, это всё, это моя жизнь»****.* (Бг.: Манзя, 2017).

Ментальными единицами пространственного и этнотерриториального кодов традиционной региональной лингвокультуры являются мифологемы и стереотипы. Частотны стереотипные представления о Сибири как богатом крае, которым «могущество России прирастает», транслируется мифологема «золотого дна»:

> *«Вот, думаю, что Москва свою объединительную роль потеряла давно. Сщас всё на Сибири держится! Вся Россия на Сибири-матушке держится! А какие у нас площадя! Вон у нас скоко всего: и лес, и газ, и нефть, и уран — да всё! Не зря же говорят,* ***Сибирь — золотое дно****»* (Кеж.: Яркино, 2018).

Народное сознание приписывает Сибири особую миссию спасения Отечества. Себя и своих земляков респонденты позиционируют как «правильных россиян»:

«А ведь в Сибири, когда наши предки жили, мой дед всегда говорил: „У них, паря, там в Россее круговня идёт. У нас-то тут в Сибири всё нормально, тихо и спокойно“. Всё, вся муть, мол, оттудова. Так и сейчас. Москвичам лишь бы карманы надуть» (Кежемский район, г. Кодинск, 2019).

Анализ собранных нами высказываний о сибиряках показал, что сибирскую идентичность определяют не национальность, а место рождения и «нравственная оседлость» (Д. С. Лихачев), привязанность к родной земле. Фактор национальной принадлежности для жителя Сибири не имеет особого значения.

«Сибиряки — все, кто родился и живёт в Сибири»; *«Сибиряки — все, кто давно живёт в Сибири и любит её»*; *«Я приехал, хохол, 42 года назад. И осибирячился. А дети мои и внук и подавно сибиряки. Тут родились.* [А что означает «осибирячился»? — Собир.]. *Ну, полюбил Сибирь. Прикипел к ней. Нравятся люди. Суровость природы нравится. Бодрит морозец. Жизнь у нас — это жизнь в тонусе. Всё время нужно силу, опыт, изобретательность применять. Люди в Сибири живут на адреналине, а не существуют. Да, уезжают в Питер наши, в Краснодар уезжают некоторые. Но все по Сибири скучают! Вот друг у меня из Ачинска уехал в Анапу. Говорит, снег прямо снится. Вот, говорит, снится, как белый снег лопатой разгребает»* (Красноярск, 2021).

Рассуждая о том, кто такие сибиряки и чем они отличаются от других жителей России, респонденты рисуют идеальный образ, вобравший часть исторического и этносоциального опыта предков. Приведем один из примеров трансляции автостереотипа «сибиряки» в речи студента, уроженца г. Дивногорска:

«Сибиряки — это жители Сибири различных национальностей. Стойкие, предприимчивые и волевые люди. Вот так я думаю. От других россиян нас отличает то, что сибиряки альтруистичные и, ну, такие тёплые люди. И семьянины» (Дивногорск, 2020).

Наряду с концептом «свои», в высказываниях о жителях Сибири эксплицируется также концепты «чужие» и «другие». Отметим, что фактор национальной принадлежности «других» для сибиряка — носителя традиционной (народной) лингвокультуры — также не имеет значения, он оценивает лишь деловые и нравственные качества земляков. Часто это достаточно высокая оценка, которая передается различными аксиологическими средствами языка:

«Кто свои и чужие? К «чужим», во-первых, наши предки, они долго присматривались. Я вот приведу маленький пример: когда в 42-м году пригнали, как дед говорил, немцев, долго к ним присматривались. А когда увидели, что это ***работящие****, вот я за другие деревни не могу считать, что их сразу приняли к себе, а у нас в Пашино, в Проспихино увидели, что это* ***настоящие, работящие мужики****. По* ***работоспособности****, по* ***порядочности*** *считай, что* ***принимали****»* (Кежемский район, г. Кодинск, 2019).

В заключении отметим, что устные тексты о Сибири и сибиряках обладают высокой лингвокультурологической информативностью, т. к. эксплицируют образы сознания, свойственные менталитету старожилов

Сибири. В устных текстах нашли языковое воплощение пространственный и этнотерриториальный коды традиционной (народной) лингвокультуры. В них интегрируются ценностные доминанты, идеалы сибиряков, возвышенные представления о родной земле, о своих и «других». Установлена значительная роль оценочного, ассоциативного и образно-символического компонентов пространственного и этнотерриториального кодов традиционной региональной лингвокультуры. Перспективой дальнейшего исследования является выявление биоморфного и духовно-религиозного кодов с последующим сопоставительным анализом общенационального и регионально специфического в их содержании.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Афанасьева-Медведева Г. В.* Медвежий культ и отражение его в устной народной прозе русских старожилов Восточной Сибири: семантика, сюжетно-мотивный фонд нарративов, номинации: автореф. дис. … д-ра филол. наук / Ин-т монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН. Иркутск, 2011. 48 с.; *Банкова Т. Б., Агапова Н. А., Угрюмова М. М.* Константы русской народной культуры: языковые воплощения / ред. Т. Б. Банкова. Томск: Томский государственный университет, 2017. 200 с.; *Васильева С. П.* ВЕРА, НАДЕЖДА, ЛЮБОВЬ в языковом сознании сибиряков Приенисейской Сибири» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2015. № 2. С. 214–220; *Смирнов Е. С.* «Свои» и «чужие» в традиционной лингвокультуре Северного Приангарья: на материале устных текстов конца XX — начала XXI вв.: автореф. дис. … канд. филол. наук / Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2020. 23 с.

[2] *Felde O. V.* The Oral Text as a Translator of Ancient Linguoculture of the Northern Angara Region // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2019. № 12 (1). С. 55–76.

[3] *Телия В. Н.* Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры / отв. ред. В. Н. Телия. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 20–21.

[4] *Гудков Д. Б.* Коды культуры и система естественного языка // Русистика без границ. 2017. Т. 1. № 1. С. 43–48; *Завгороднева М. П., Шустова С. В.* Природно-ландшафтный код немецкой культуры: лингвокультурологический и лингводидактический аспекты: монография / научн. ред. Г. В. Файзиева; Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т., 2019. 172 с.; *Поречная В. И.* Пространственный код культуры как лингвокультурное понятие // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 4 (37). С. 317–321; *Савченко Л. В.* Репрезентация концептуальных кодов культуры во фразеологии // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2016. № 8(63). С. 68–76.

Felde, O. V.

Siberian Federal University, Russia

CODES OF REGIONAL LINGUISTIC CULTURE REFLECTED IN THE ORAL TEXT

The objectives of the article include the characterization of the spatial and ethno-territorial codes of the traditional (folk) linguistic culture of the Russian-speaking old-timers of Yenisei Siberia. The empirical basis is oral texts on Siberia and Siberians recorded during dialectological expeditions in 2018–2022 to the regions of the Lower Angara region, as well as to the Yeniseysky District of the Krasnoyarsk Region. The mental and verbal units of the analyzed cultural codes are identified, mythologems and metaphors are analyzed as exponents of territorial-geographical and natural-landscape subcodes.

Keywords: traditional linguistic culture; oral text; culture code; Russian old-timers of Siberia.

Черкашина Татьяна Тихоновна

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Россия

ttch2004@yandex.ru

«ПРЕДЕЛЫ РУССКОГО СЛОВА»: ТРАДИЦИИ И НОВЫЕ СМЫСЛЫ

«Пределы русского слова» рассматриваются в контексте вербализованного текста культуры, анализируются ключевые концепты «соборность», «свобода», «воля» и др., в качестве оперативных единиц национального сознания и генераторов смысла. Подчеркивается, что доминанту речевого поведения носитель языка, достигший определенного возраста и социального положения, получает в готовом виде не только как набор семантических «формул», но и как своеобразный «рецепт языковых очков», формирующих когнитивное поле личности.

Ключевые слова: оперативные единицы национального сознания; генераторы смысла; универсальность языка.

Как значимая единица языковой системы и элемент формирования социокультурного кода слово, по справедливому замечанию представителей отечественных и зарубежных ученых (В. Гумбольдт, Л. Витгенштейн, А. А. Потебня, М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, К. Д. Ушинский, А. П. Сковородников, А. Ф. Лосев, В. В. Колесов, А. Васильев, С. Кара-Мурза, С. Г. Тер-Минасова, В. Г. Руделев и др.), равнозначно тексту. Согласимся с В. Г. Руделевым: «слово — тот же текст, только обработанный, скомпрессированный и включенный в язык… Слово — не только преобразованный текст, это еще истоки совершенно новых, неожиданных текстов»[1].

Собственно, сама культура концептуально зависима от слова, она вербализуется в языке и посредством языка. Интересной, на наш взгляд, является мысль «учителя учителей» К. Д. Ушинского о том, что язык возник из потребностей человека обозначить свои чувства и мысли (заметим: на первое место Константин Дмитриевич ставит чувства); из необходимости описания каких-либо конкретных действий и процессов, к примеру, счета: «Если бы не было надобности считать, то не появилось бы, конечно, и слов»[2]. Язык, безусловно, включен в культуру, так как в каждом слове содержится не только образ объекта реального мира, но и его образ и как «тело» знака (означающее) представляет собой некий культурный феномен. В. В. Колесов называет такие знаки символами, исторически связанными с сакральными представлениями наших предков о добре и зле, о воле и свободе, о правде и справедливости и проч.[3] Попытаемся разобраться, что общего и чем отличается значение древних, известных с XI века лексем «воля» и «свобода», которые в реальности для русских значат больше, чем просто слова. Семантическое равенство этих слов отмечал в своем Словаре живого великорусского языка

В. И. Даль. Причем, контекст диктовал уровень семантического сближения этих слов, и они, находясь в определенной пресуппозиции, оценивались как синонимические языковые единицы. Современная языковая система фиксирует заметную, хотя и не всегда очевидную разницу в их значениях. Под *свободой* сегодня чаще понимается некое состояние, *воля* трактуется как определенное качество, например: *свобода слова,* но *воля к победе*.

Рассуждая о «пределах» русского слова, нельзя обойти вниманием концепт *соборность*, в котором заложена основа генерирования ценностей русской культуры — идея соборности, или «міръ» в изначальном значении, что грамматически зафиксировано в префиксе «со-», который фиксирует ментальность русских — жить «для других, как для себя»: *со-борность, со-причастность, со-переживание, со-гласие, со-жаление, со-чувствие* и т. д. Соборность как «сгусток русского духа» очень важна для понимания специфики отечественной культуры. Это подтверждается многогранностью ее истолкования: это и специфика российской духовности («*тайна русской души*»); и внутренний мир человека («*вложить всю душу*»); и сам человек как главная персона («*душа общества*»); и свойства ее характера («*добрая душа*»); и просто человек («*в доме ни души*»); и его бессмертное начало («*подумать о душе*»); и мера открытости индивида («*со всей душой*»); и социально-духовная смерть человека («*мертвые души*») и т. д.

Напомним, что до реформы русской орфографии 1918 года в русском алфавите было два обозначения звука [и] в сильной позиции: буквы И (так называемая «И восьмиричная») и і (десятиричная), выбор буквы позволял различать омонимы: «мир» в значении ‘согласие, отсутствие вражды’ и «міръ» — ‘общество, вселенная, окружающая среда’. Именно второй омоним имел в виду Л. Н. Толстой в названии своего романа, которое изначально писалось как «Война и міръ». Тем не менее русские, по мнению некоторых политиков[4], являются самым разобщенным народом в силу многих социокультурных обстоятельств: «Русских можно внести в Книгу рекордов Гиннеса ...» на этом основании. Но, несмотря на явную и открытую негативизацию этнонима русский, начиная с советских времен, примерно 80% участвовавших в интернет-анкетировании после грузино-осетинского конфликта предпочитают называть себя русскими, а не россиянами. А. В. Сергеева[5] утверждает, что «фактор национальности оказывается гораздо важнее, чем гражданство. Интересно, что русские в 2 раза чаще предпочитают называть себя именно этим словом, а не словом *россияне*. Это очень показательно...». В этом тоже прослеживаются «пределы» русского слова. Являясь государственно образующим народом, русские за свою многовековую историю сформировали особый взгляд на мир. Язык как определённая структура, в которой взаимодействует множество элементов, отражает реальный мир,

тот мир образов, в котором и выстраивается сакральная связь между действительностью и человеком, выступая как множество знаний, образующих в совокупности картину, или модель мира. Эта картина мира локализована в сознании целого народа, постоянно пополняется и корректируется, регулирует поведение человека. Язык не просто передает в актах коммуникации сообщения, в которых содержатся те или иные знания о каких-то фрагментах мира: «язык, по М. Хайдегеру, разбивает мир так, как садовник разбивает сад на пустыре». Любую мысль можно выразить с помощью языка — в этом его универсальность.

Каждый язык представляет собой культурный код соответствующей общности, определяет специфическую картину мира, которая укоренена в *концептах* — оперативных единицах национального сознания. Речь представителя той или иной культуры обусловлена социальными факторами. Доминанту речевого поведения носитель языка, достигший определенного возраста и социального положения, получает в готовом виде не только как набор «формул», но и как своеобразный «рецепт языковых очков», без которых он ничего не видит. В ролевой репертуар личности, усваивающей коды родной культуры, входит и национальная роль — роль русского, роль китайца, роль немца, роль араба и т. д., которая формируется с первых дней рождения и впитывается посредством естественного языка общения. Культурные знания, усвоенные в рамках этой роли, и составляют ядро того феномена, который называют национальной спецификой мышления.

Национальные стереотипы диктуют человеку модель поведения в различных ситуациях. «Пределы» русского слова составляют отношение человека к концепту «пространство» в виде устойчивых выражений, обозначающих понятия «далеко-близко»: в России — это *в двух шагах, рукой подать, под носом; за тридевять земель, куда ворон костей не заносил, куда Макар телят не гонял и др*. Изнурительная работа на помещика вынуждала русского крестьянина тратить как можно меньше своих усилий, и это, став чертой характера (отнюдь не лени), зафиксировано в речи: *Работа не волк, в лес не убежит, Всех дел не переделаешь, Кабы мужик на печи не лежал, корабли бы за море снаряжал, Хочется рыбку съесть, да не хочется в воду лезть* и т. п. Крестьянину нужно было сохранить силы для работы на своем подворье, чтобы прокормить семью. Непредсказуемость и тайна русской души, которую не могут постичь иностранцы, объясняется также расположенностью России на стыке двух великих цивилизаций — Востока и Запада. Являясь одновременно и мостом, и барьером, Россия называют Россию то азиатской, то европейской страной. По этому поводу Н. А. Бердяев писал о том, что «... пейзаж русской души соответствует пейзажу русской земли, та же безграничность, бесформенность, устремленность в бесконечность, широта... В душе русского народа остался сильный природный элемент,

связанный с необъятностью русской земли, с безграничностью русской равнины»[6]. Языковую картину мира (ЯКМ) многие исследователи понимают как специфическую отдельную культуру народа, которую отличает некий общий культурный паттерн, имеющий свою культурную конфигурацию. Весьма рельефно обнажает специфические черты русской национальной культуры разговор барина со слугой в романе И. А. Гончарова «Обломов», в котором удивляет все: и их взаимоотношения, и в целом — отношение каждого к «Другому»:

> — Понимаешь ли ты, — сказал Илья Ильич, — что от пыли заводится моль? Я иногда даже вижу клопа на стене!
>
> — У меня и блохи есть! — *равнодушно* отозвался Захар.
>
> — Разве это хорошо? Ведь это гадость! — заметил Обломов. Захар *усмехнулся во все лицо*, так что усмешка охватила даже брови и бакенбарды, которые от этого раздвинулись в стороны, и по всему лицу до самого лба расплылось красное пятно.
>
> — Чем же я виноват, что клопы на свете есть? — *сказал он с наивным удивлением*. — Разве я их выдумал? <…>
>
> — Ты мети, выбирай сор из углов, и не будет ничего, — учил Обломов.
>
> — Уберешь, а *завтра опять наберется*, — говорил Захар.
>
> — Не наберется, — перебил барин, — не должно.
>
> — Наберется, я знаю, — *твердил* слуга. <…>
>
> — Отчего ж у других чисто? — возразил Обломов. — Посмотри напротив, у настройщика: любо взглянуть, а всего одна девка…
>
> — А где немцы сору возьмут, — вдруг *возразил* Захар. –… Вы поглядите-ко, как они живут! Вся семья целую неделю кость гложет<…>
>
> Захар даже *сквозь зубы плюнул*, рассуждая о таком скаредном житье.

Сама тональность диалога, а также авторские ремарки к нему являются полной иллюстрацией концепции общерусского типа языковой личности Ю. Н. Караулова, которые филигранно выписаны классиком русской литературы. В коротком диалоге зашифрованы ключевые концепты русской ЯКМ: *фатализм, предопределенность, неизбежность судьбы, свободу и волю, страдание* и др.

Подчеркнем, что коренные, архетипичные черты русской ментальности, отражающие особенности национального самосознания и социокультурной практики, обусловили самобытность русской ЯКМ, ориентированной на эмоциональную открытость, истинность и содержательную значимость. Обратимся к концепту *любовь* и проиллюстрируем его описание известным русским философом В. В. Розановым:

> *«Мы рождаемся для любви. И насколько мы не исполнили любви, мы томимся на свете. И насколько мы не исполнили любви, мы будем наказаны на том свете. Любить — значит „не могу без тебя быть“, „мне тяжело без тебя“, „везде скучно, где не ты“. Это внешнее описание, но самое точное. Любовь вовсе не огонь (часто определяется), любовь — воздух. Без нее — нет дыхания, а при ней „дышится легко“. Вот и все»*[7].

Вместе с тем сегодня мы видим подмену понятий, агрессивную попытку семантически уравнять понятия *любовь* и *секс*. Такая подмена смыслов не столь безобидна, как кажется: в сознание внедряется мысль

о том, что вместо способности чувствовать, сопереживать, человек должен всего лишь получать удовольствие как биологический вид. Бытующие в обществе нравственная растерянность, ценностный вакуум, утрата духовных скреп деформируют лингвокогнитивное поле национальной языковой картины мира. В контексте отмены всего русского поколение, выросшее на ценностях «Дома 2», воспринимает традиционные ценности национальной культуры уже по-другому. Простой эксперимент по семантизации лексемы *мама* показал, что молодежь буквально в шаге от принятия нормальным считать маму родителем № 1, а папу соответственно родителем № 2[8]. Итак, на вопрос, какие коннотация возникают у них со словом *мама,* первокурсники ответили:

1) *мама* — это родитель женского рода;
2) *мама* — это человек, который родил тебя;
3) мама — это женщина, уполномоченная государством воспитывать ребенка.

Если сравнить ответ на этот же вопрос людей среднего возраста, то их ответы можно обобщить следующим образом — «мама — это все».

Безусловно, замену лексемы *мама* на «родителя женского рода» нельзя считать равноценной. Однако вступление общества в информационную, массово-коммуникационную эпоху кардинально изменило вектор детерминации: вполне обоснованным, на наш взгляд, является тезис, о том, что язык не только и не столько отражает мир, сколько конструирует его. Тем большего внимания проблема современных языковых процессов, определяющих границы «пределов» русского слова, требует от ученых. Сегодня все чаще говорят о языковой «моде» на переконструирование мира, что неизбежно приводит к слому национально-культурного кода. Язык современных СМИ, по мнению ряда исследователей, постепенно превращается в своеобразную лабораторию по апробированию многочисленных языковых технологий. Наблюдаемый сдвиг в культуре отражается на радикальных глубинных семантических процессах, что, безусловно, приводит к новым смыслам в языковом сознании народа.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Руделев В. Г.* Слово // Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм. Харьков, 1991. Вып. 1. Ч. 1. С. 70–72.

[2] *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания [Электронный ресурс]. Т. 1 // Lib.ru/Классика[сайт]. — URL: http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1867_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_1.shtml?ysclid=loakw612sb156155319. С. 355.

[3] *Колесов В. В.* Язык и ментальность. СПб.: Петерб. Востоковедение, 2004. 237 с.

[4] Депутат Госдумы А. Чехоев. Ren-TV. 20.02.02

[5] *Сергеева А. В.* Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность. М.: Флинта, 2004. С. 240.

[6] *Бердяеев Н. А.* Русская идея. Истоки и смысл русского коммунизма. М.: АСТ, 2020. С 314.

[7] *Розанов В. В.* Опавшие листья. Короб первый. 1912 [Электронный ресурс] // Lib.ru/Классика [сайт]. — URL: http://az.lib.ru/r/rozanow_w_w/text_1912_listya.shtml?ysclid=loakk40tzv612517349.

[8] *Черкашина Т. Т.* Язык деловых межкультурных коммуникаций: учебник. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2017. С. 231.

Cherkashina, T. T.

Russian State University named after A. N. Kosygin, Russia

"THE LIMITS OF THE RUSSIAN WORD": TRADITIONS AND NEW MEANINGS

The author regards the "limits of the Russian word" in the context of the verbalized text of culture, and analyzes the key concepts of "conciliarity", "freedom", "will", etc., as operational units of national consciousness and generators of meaning. It is emphasized that a native speaker who has reached a certain age and social status receives the dominant of speech behavior in a ready-made form not only as a set of semantic "formulas", but also as a kind of "recipe for language glasses" that form the cognitive field of personality.

Keywords: operational units of national consciousness; generators of meaning; universality of language.

Чурилина Любовь Николаевна

Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, Россия

lchurilina@gmail.com

ИНДИВИДНОЕ ИМЯ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В статье рассматривается имя собственное как языковой знак, обладающий набором специфических признаков, не позволяющих однозначно определить его статус. Особое внимание уделяется смыслообразующему потенциалу знака этого типа. Отмечается, что «семантическая пустота» индивидного имени не исключает сложной организации именуемого концепта.

Ключевые слова: языковой знак; значение; смысл; индивидное имя; функциональная лексикология.

Вопрос и об имени собственном как таковом, и о нём как единице художественного текста достаточно традиционен в филологии. Однако в определении статуса языковых знаков этого типа лингвистам не удаётся прийти к согласию, о чём непротиворечиво свидетельствует их отсутствие в толковых словарях, продолжающих оставаться основным типом паспортизации единиц словаря естественного языка. При этом очевидно, что игнорирование этой части словарного фонда национального языка противоречит принятому в рамках когнитивной парадигмы антропоцентрическому принципу. В решении проблемы представляется перспективным совмещение трёх аспектов исследования имени собственного — как элемента языка, как элемента лексической структуры текста и как элемента национальной картины мира, т. е. концепта. Содержание статьи составляет поиск точек схождения обозначенных трёх ипостасей имени собственного.

Имя собственное в языке. Собственное имя в семиологической грамматике Ю. С. Степанова наделяется статусом «частного случая» индивидного имени, или имени объекта, который не является множеством[1], т. е. специфические признаки индивидного имени как знака признаются детерминированными внешними по отношению к знаковой системе признаками объекта означивания. Не-находимость-во-множестве объекта предопределяет вне-системность соотнесённого с ним знака: «Собственные имена несут две совмещённые функции: они обозначают, во-первых, индивиды, во-вторых, индивиды, которые ещё и не похожи ни на какие другие индивиды, т. е. не входят в множества или образуют множества из одного элемента»[2]. Вынесение индивидного имени на периферию языка-системы, ценность элемента в которой (в рамках принятого подхода) определяется отношениями, позволяет говорить о семантической пустоте знака этого типа и, как следствие, о его нулевом смыслообразующем потенциале: «Если понятие вообще есть совокупность общих и су-

щественных признаков предмета, то по отношению к индивиду, который выпадает из непрерывной системы определений и оставляет потенциальную возможность для неограниченного перечисления признаков, любое перечисление будет <...> произвольным и потому „индивидный концепт“ неестественным»[3].

Несколько иной, но вполне соотносительный с рассмотренным вариант оценки статуса имени собственного представлен в ставших уже классическими работах А. А. Уфимцевой. Имена собственные отнесены к числу «индивидуализирующих языковых знаков», определяющим свойством которых признаётся «лексическая неполноценность», «ущербность»[4]. Апелляция к понятию *функция* позволяет автору концепции констатировать наличие жёсткого ограничения: «Имена собственные с сугубо денотативным значением не имеют смысловой структуры и в силу этого ограничиваются сферой номинативно-классификационной деятельности языка, представляя собой своеобразную номенклатуру единичных имён или единообразных предметов реального мира»[5]; монофункциональность становится основанием для отнесения имени собственного к «недостаточным структурам», семантически пустым «опознавательным знакам»[6]. О семантической пустоте как неотъемлемом качестве имени собственного говорит и Н. Д. Арутюнова, отмечая при этом, что речь не идёт об «ущербности»: «Наличие значения у собственного имени, подобно разводам на стекле, делало бы его менее прозрачным, мешая увидеть денотируемый объект», поскольку имена собственные «не нуждаются в понятийном содержании для успешной референции к предметам действительности»[7]. Специфика семантики имени собственного и в этом случае детерминирована функцией знака — не **описать** объект именования, но **указать** на него (установить соответствие «знак — референт»), т. е. значение имени собственного может быть уподоблено значению дейктических элементов, получающих семантическое наполнение в речи[8]. Однако уподобление не предполагает отождествления. Существенное отличие семантики индивидных имён может быть определено через понятие *контекста*: для индивидного имени контекст формируется не (с)только сиюминутными обстоятельствами его употребления (в то время как семантика местоимения исчерпывается соотношением «знак — референт»), но более широким контекстом существования объекта. Широким настолько, что проблема заключается не в отсутствии у знака значения как такового, но в невозможности придать этому значению структуру. Как следствие, лишенные семантической структуры и ассоциативных (они же парадигматические) связей по линии содержания индивидные имена выводятся на периферию языковой системы. Единственным препятствием оказывается прозрачность границы, отделяющей имена нарицательные от собственных, ибо, как хорошо известно, «большинство собственных имён произошло от нарицательных слов,

раньше указывавших на какой-то признак (содержание)»[9]. Немаловажно, что пересечение условной границы равно возможно и в обратном направлении — случаи перехода индивидных имён в нарицательные не единичны.

Имя собственное в тексте. Как уже отмечалось, традиционный исследовательский сюжет связан с попытками формирования семантической структуры имени литературного героя, обретшего возможность бытования за пределами «естественной среды», каковой для него является художественный текст; ограничимся ссылкой на две словарных дефиниции, представляющие результаты моделирования семантики имени *обломов*: «О человеке обленившемся, бездеятельном, лишённом общественных интересов»[10]; «О ленивом, апатичном, бездеятельном человеке; сибарите»[11]. Семантически пустое «на входе», имя персонажа, как показали исследования[12], становится своеобразной точкой аттракции, «собирая», организуя в уникальную, специфическую не только для каждого текста, но и для каждого субъекта внутритекстовой коммуникации систему лексических единиц.

Подход к анализу индивидного имени «от текста» позволил В. В. Степановой предложить новый взгляд на феномен «говорящих имён». Имя персонажа является «знаком» автора в тексте, оно может предлагаться читателю в качестве «ключа» к образу[13] (*Простакова*, *Разумихин*, *Скалозуб* и под.). Однако имя может **не быть** изначально, но **становиться** «говорящим», характеризующим субъекта, пройдя сквозь текст. Так, имя Иуда, неоднократно встречающееся в текстах Библии и соотносящееся с разными персонажами, конкретизируется и обретает семантическое наполнение только в связи с одним сюжетом — предательством Иудой Христа. Не единожды встречается в Библии и имя Лазарь, буквальное значение которого (‘помощь Божия’) едва ли известно носителям иных языков. В евангельских текстах имя Лазарь используется в двух разных контекстах, каждый из которых формирует уникальное смысловое пространство — Лазарь Четверодневный (*воскрешение Лазаря*) и Лазарь-нищий (*петь Лазаря*)[14].

Текст становится средой, обеспечивающей функционирование имени. В этом случае предпочтительно широкое толкование понятия *среда*: среда как «поле сил, имеющее определённую пространственно-энергетическую конструкцию»[15]; та́к понимаемая среда «программирует» свойства включённого в неё элемента, наделяя его необходимыми качествами. Слово, становясь элементом текста как системы, меняет качества, присущие ему в системе языка, вплоть до прямо противоположных.

Организуемое индивидным именем лексико-семантическое поле становится экспликатором текстового концепта, содержание которого составляет система представлений о субъекте-персонаже. И процесс формирования этого концепта может обнаруживаться на разных уров-

нях интерпретации текста. Буквальное прочтение имени одного из героев Ф. М. Достоевского — *Пётр Верховенский* — может служить ключом к пониманию авторского замысла, к определению места этого героя в архитектонике романа: ‘камень, положенный в основание новой веры’ (ассоциация с именем апостола Петра), ‘стремящийся к верховенству / претендующий на доминирование’. Образ же, собираемый в процессе анализа лексической структуры фрагментов текста, входящих в соответствующую субъектную сферу, ассоциируется уже не с «камнем веры», но с могильным камнем. В таком прочтении имя персонажа встраивается в систему текстовых концептов романа «Бесы»[16].

Вопрос о месте и функции индивидного имени в тексте, таким образом, имеет принципиально иное, в сравнении с языком, решение. Коммуникативная значимость индивидных имён определяется их ролью в субъектной организации текста. Текст может быть представлен как система систем — организованная совокупность субъектных сфер[17]: имя персонажа является полноправным элементом этой системы, вступающим в разнообразные синтагматические отношения и формирующим многочисленные парадигматические объединения, которые, в свою очередь, аккумулируют смыслы — те самые индивидные концепты, возможность формирования которых представляется сомнительной на до-текстовом уровне.

Имя собственное в национальной картине мира. Граница между текстом и национальной картиной мира (далее — НКМ) как системами оказывается весьма условной, поскольку первая является основой формирования второй, а вторая эксплицируется первой (почти по Гумбольдту: не язык формирует сознание субъекта, но совокупность воспринятых субъектом текстов на этом языке). Реконструкция фрагментов НКМ (концептов) в значительной части проводимых исследований основана на широком понимании *текста*: от совокупности произведений одного автора до *гипертекста* и *глобального текста* («всё говоримое носителями языка»). Особое внимание исследователей привлекают материалы массовых свободных ассоциативных экспериментов, позволяющих констатировать тот факт, что индивидное имя занимает заметное место в ментальном лексиконе — частотность появления индивидных имён в качестве реакций фиксируется «обратными словарями» Русского ассоциативного словаря (РАС). Только в одном из трёх «обратных» томов РАС представлено более трёхсот индивидных имён-реакций, соотносимых с различными фрагментами НКМ: политическое устройство мира (*Афганистан*, *Болгария*, *Англия*, *Боливия*, *Бразилия* и под.), география (*Байкал*, *Истра*, *Париж*, *Арарат*, *Алтай* и под.), история и культура (*Византия*, *Икар*, *Бах*, *Людовик 14*, *Гагарин* и под. — самая многочисленная группа реакций), литература (*Базаров*, *Ионыч*, *Иудушка*, *Дон Кихот*, *дядя Стёпа*, *Отелло* и под.)[18]. Каждое из индивидных имён

в совокупности со словом-стимулом эксплицирует в «свёрнутом» виде национальный концепт. Так, анализ ассоциативных полей позволяет выделить в структуре концепта *Пушкин* несколько смысловых зон: «культурная» (объединяет слова-стимулы *памятник*, *площадь*, *музей*, *улицу*, *театр*, *картина*, *статуя* и др.), «творческая» (объединяет слова-стимулы *творчество*, *литература*, *поэт*, *писатель*, *поэма*, *стихи*, *лирик*, *роман*, *выстрел*, *Дон Жуан*, *метель*, *буря*, *бесы*, *пророк*, *перо*, *гость*, *дядя*, *узник*, *чертенок* и др.), «личностная» (объединяет слова-стимулы *гений*, *повеса*, *деревня*, *Михайловское*, *дуэль*, *великий*, *соученик*, *кучерявый*, *почерк*, *прах*)[19]. Семантически обогащённое, индивидное имя в НКМ так же, как и в тексте, становится аттрактором — центром притяжения смыслов, социально и личностно значимых.

В поисках ответа на ключевой для когнитивной лингвистики вопрос о принципах организации НКМ исследователи констатируют безусловную значимость индивидного имени; как следствие, имена собственные признаются уже не периферийной, но «важной составной частью лексического фонда языка»[20], без описания которой представление о ценностной картине мира не может быть полным. Меняется и традиционное представление о знаках этого типа: к универсальным признакам имени собственного относят «приобретение в процессе его жизненных циклов дополнительной информативности, эмоциональности и экспрессивности в связи с широкой известностью объекта или субъекта номинации»[21].

Представляется, что именно изначальная «смысловая не-пустота», присущая индивидному имени в НКМ, определяет его функциональный потенциал в тексте: референтной функцией не исчерпывается потенциал знака, обнаруживающего способность быть тексто- и смыслоформирующим элементом. При этом наблюдается и обратное движение: индивидное имя, семантически определившееся в тексте, становится элементом НКМ, что предполагает возможность его использования в качестве элемента бесконечного множества новых текстов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Степанов Ю. С.* Имена, предикаты, предложения (семиологическая грамматика) / под ред. д-ра филол. наук Ю. Н. Караулова. 3-е изд., стер. М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 71.

[2] Там же. С. 88.

[3] Там же. С. 89.

[4] *Уфимцева А. А.* Лексическая номинация (первичная нейтральная). 2-е изд. М.: Кн. дом «ЛИБРИКОМ», 2010. С. 42.

[5] Там же. С. 44.

[6] Там же.

[7] *Арутюнова Н. Д.* Номинация, референция, значение // Языковая номинация (общие вопросы) / отв. ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. М.: Наука, 1977. С. 190–191.

[8] *Руденко Д. И.* Имена естественных классов, собственные имена и имена номинальных классов в семантике естественного языка (к проблеме взаимоотношений логики и лингвистики) // Известия АН СССР. Сер. литературы и языка. 1987. Т. 46. № 1. С. 26.

[9] *Булаховский Л. А.* Введение в языкознание. Ч. 2. М.: УЧПЕДГИЗ, 1954. С. 102–103.

[10] Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2008. С. 115.

[11] Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / под ред. В. И. Чернышева. Т. 8. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1959. С. 673.

[12] *Чурилина Л. Н.* Лексическая структура художественного текста: принципы антропоцентрического исследования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. 283 с.

[13] *Степанова В. В.* Слово в тексте. Из лекций по функциональной лексикологии. СПб.: Наука, САГА, 2006. 272 с.

[14] *Позднякова Н. В., Чурилина Л. Н., Осипова А. А.* Два Лазаря из памятников раннего Средневековья (к истории осмысления евангельских персонажей) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2022. № 4. С. 248–255.

[15] *Генисаретский О.* Пространственность в иконологии и эстетике священника Павла Флоренского // Флоренский П. А., свящ. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии / ред. игумен Андроник (А. С. Трубачев). М.: Мысль, 2000. С. 42.

[16] *Чурилина Л. Н.* «Языковая личность» в художественном тексте. 7 изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2017. 240 с.

[17] Там же.

[18] Русский ассоциативный словарь. Кн. 2. Обратный словарь: от реакции к стимулу // Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Ч. 1 / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов и др. М.: ИРЯ РАН, 1994. 358 с.

[19] Русский ассоциативный словарь. Кн. 2. С. 257; Кн. 4. М.: ИРЯ РАН, 1996. С 231; Кн. 6. М.: ИРЯ РАН, 1998. С. 229.

[20] *Зализняк А. А.* Из предисловия к приложению «Имена собственные в «Грамматическом словаре русского языка» // Труды института русского языка им. В. В. Виноградова. 2021. № 3. С. 349.

[21] *Крюкова И. В., Врублевская О. В., Хвесько Т. В.* Коннотативные имена собственные постсоветского периода: особенности понимания и воспроизведения // Сибирский филологический журнал. 2021. № 3. С. 77–190. С. 178.

Churilina, L. N.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia

INDIVIDUAL NAME IN THE LINGUISTIC WORLD IMAGE

The article deals with the name of the individual as the linguistic sign that has some specific features which do not let identify its state exactly. Special attention is paid to the sense-making capacity of the sign of this type. It is noted that “semantic gap” of an individual name does not exclude the complex organization of the denoted concept.

Keywords: linguistic sign; meaning; sense; individual name; functional lexicology.

Шаклеин Виктор Михайлович

Российский университет дружбы народов, Россия

Shaklein-vm@rudn.ru

РУССКАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ПЕРИОД КРИЗИСА ТРАДИЦИОННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Статья посвящена отражению в языке основных параметров русской языковой картины мира, описанию процесса ее вестернизации на основе смены цивилизационной парадигмы. Целью исследования является постановка вопроса о возможности поворота и возвращения России к собственной лингвокультурной традиции.

Ключевые слова: евразийская цивилизация; русская языковая картина мира; лингвокультурная универсалия; концепт.

Принято считать, что традиционная русская языковая картина мира основана на ряде ключевых лингвокультурных универсалий, которые, с определенной долей условности, можно назвать концептами в широком понимании этого термина[1].

Картина мира любого народа, основы его ментальности, отражены в конкретных, словесно выраженных ЛК-универсалиях, представляющих собой слова, идиомы, схемы, стереотипы и шаблоны мышления. Как правило, «картина мира формируется вместе с народом и эволюционирует вместе с языком этого народа»[2]. Русская языковая картина мира, понимаемая как традиция, складывавшаяся на протяжении столетий, отражена в следующих ЛК-универсалиях: *коллективизм, общинность, соборность, сплоченность, способность жертвовать собой ради страны и государства*; сближение образа *царя* с образом *бога*; *собственность* и *свобода* в значении преходящего. ЛК-универсалии *совесть, искренность, душевность* традиционно были противопоставлены универсалии *целесообразности* как синониму чужого. *Недисциплинированность* — одна из важнейших ЛК-универсалий русской языковой картины мира, не относящихся, впрочем, ко всем без исключения русским людям, хотя русский человек, действительно, не всегда соблюдает дисциплину, живет *по совести, по душе*. Такая черта русского менталитета, вероятно, следует из традиций принудительного труда: «Барщина, солдатчина, принудительный труд, когда людей сгоняли для строительства укреплений, лесных засек, кораблей, каналов и даже городов, не способствовали развитию института дисциплины труда. Частный интерес здесь нередко заменялся осознанием полезности трудовой или воинской деятельности на благо страны, общества, артели»[3]. Для русской коммуникативной культуры характерна ЛК-универсалия *разговора по душам*.

Все эти универсализированные позиции в различные эпохи развития русского общества приобретали разнообразие интерпретаций, нашедшие отражение в опорной лексике и идиоматике. В результате сложился особый, неповторимый язык русской культуры, русской цивилизации,

имеющий вполне объяснимый и традиционный характер[4]. Суть языка традиционной русской культуры, очевидно, заключается в его многовековой трехчастности. Первую, основную его часть, составляет язык простого народа — крестьян, солдат, рудокопов, рыбаков и прочего люда. Вторая часть — это язык вышедшей из народа, допетровской элиты — бояр, столбового дворянства, купечества, православного духовенства. Третью часть составляет язык европеизированного со времен Петра I и Екатерины II русского дворянства.

Все эти части языка русской культуры изначально зависели друг от друга, но одновременно существовали и развивались автономно. К концу XVIII века язык дворянства настолько автономизировался от языка народа, что эти страты уже с трудом коммуницировали. В России сформировались две разные лингвокультуры — народная и дворянская. При этом этнопсихологические основы у них оставались одними и теми же — русскими. Именно поэтому А. С. Пушкин, бывший ярким представителем европеизированного дворянства, оставался национальным поэтом, внесшим беспрецедентный вклад в общенациональную культуру.

В целом русская цивилизация развивалась собственным путем. Ее культурными пиками стали Российская империя конца XIX — начала XX века и Советский Союз с его великими достижениями и очевидными недостатками[5].

В случае с гибели Российской империи и последовавшей Гражданской войны по русской лингвокультуре был нанесен урон. Практически полностью была уничтожена культура русского дворянства. В период становления и развития Советского Союза потери были отчасти восполнены за счет воспитания интеллигенции нового типа — советской. Но советская интеллигенция не отделялась от собственных цивилизационных основ. И народ, и дворянство Российской империи, равно, как и народ и интеллигенция в Советском Союзе, — все они были представителями традиционной русской цивилизации, находившей отражение в национальной языковой картине мира.

В 90-е годы XX века многие отечественные лингвисты высказывали опасения, прогнозируя деградацию русского языка. Но со временем русская языковая культура стала приобретать новое лицо, причем лицо весьма привлекательное. Так, современная интеллигенция, управленческий корпус, особенно высшие их звенья, показывают высокий уровень владения русским языком. Появилась мода на грамотный русский язык. Более того, в стране активно развивается литература, появляется новая плеяда талантливых писателей, поэтов, творчество которых еще предстоит оценить русскому обществу[6]. Налицо достижения в театральном искусстве и кинематографе[7].

Можно утверждать, в последние годы мы являемся свидетелями возникновения нового этапа развития русской языковой культуры. Наблюдается массовость издаваемой яркой и талантливой прозы и поэзии. И это

происходит в эпоху смартфонов, примитивизации массового восприятия культурных явлений, господства клипового сознания[8]. При этом, речь здесь не идет о массовой языковой культуре, т. е. культуре, которая, по бывшим советским канонам, должна идти в народ, что-то в нем воспитывать и продвигать какие-то идеи. Скорее, стоит говорить о языковой культуре новой элиты, постепенно приобретающей сословные черты[9].

Иными словами, в современной России можно наблюдать новое расслоение общества по принципу владения определенным типом языковой культуры — культуры массовой, либо культуры элитарной. При этом эти две культуры не являются цивилизационно едиными и органичными. Если в XIX веке наблюдалось похожее расслоение, но при единой цивилизационной принадлежности, то к 20-м годам XXI века наметилось явное расхождение внутри элитарной и массовой культур.

Причиной такого состояния явилось то, что впервые в русской языковой картине мира утвердилась такая ЛК-универсалия, как *индивидуализм*. Но она появилась не в одночасье. Начиная с конца 80-х годов XX века, Россия намеренно и осознанно, при безусловной поддержке власти, стала менять собственные традиционные цивилизационные ориентиры, постепенно делая своими цивилизационные основы западного общества. Особенно всеобъемлюще этот процесс коснулся молодежной среды. Западная ЛК-универсалия *индивидуализма* по своему смыслу противоречит русским ЛК-универсалиям *коллективизма* и *соборности*.

Но в чем конкретно выражается отмеченный процесс вестернизации русской языковой картины мира? Попытаемся ответить на этот вопрос, обратившись к анализу языковой картины мира современной молодежи.

Современные молодые люди в возрасте от 14 до 22 лет получили наименование *поколения Z*. Это своего рода ЛК-универсалия, выражающая самоназвание входящих в жизнь людей. Все они, безусловно, разные, относящиеся к различным социальным слоям российского общества. Однако их языковая картина мира в существенной степени едина.

Прежде всего, это пользователи различных интернет-продуктов, постоянные пользователи социальных сетей. Несмотря на желание общаться, они очень индивидуализированы, поскольку каждый из них представляет собой самостоятельно созданную языковую интернет-личность. Главные ЛК-универсалии такой личности — *достоинство, свобода выбора круга общения, свобода выбора тем общения, свобода отказа от общения с другой языковой интернет-личностью путем блокировки ее аккаунта, свобода выбора и смены собственного интернет-образа*. Для этого поколения совсем необязательно, чтобы его реальная языковая личность, то есть та личность, которую знают его близкие, соседи, одногруппники, совпадала с интернет-личностью. Нередко случается, что один и тот же молодой человек в разных социальных сетях имеет разные интернет-образы. Именно поэтому его не всегда привлекает живое общение с членами семьи или учебной группы. В итоге человек замыкается в мире интер-

нет-образов. У него возникает искаженное восприятие действительности. Реальность для него существует более за экраном компьютера или смартфона, нежели на занятиях в учебной группе или в общении с членами его естественно сложившегося учебного коллектива.

Такие молодые люди зачастую отождествляют себя с созданными ими самими интернет-образами, что выражается в их языке, мимике. Как правило, они воспитанны, стараются использовать грамотный русский язык, полны внутреннего достоинства, но не допускают в свой мир окружающих людей. Обычно такие люди осознают, что вокруг них существует объективный мир, зачастую — немилосердная реальность, которую они не любят, стараются уйти от нее, опять же — в комфортные им социальные сети. Именно так проявляет себя механизм индивидуализации языковой личности поколения Z.

Языковая картина мира этого поколения значительно отличается от предшествующих поколений. Оно нередко отвергает языковые образы 90-х, начала 2000-х годов. Однако их вежливость не имеет ничего общего с желанием сделать что-то полезное для окружающих людей. Скорее, это культурное ограждение, за которое они не пускают незваных гостей.

Если говорить о *толерантности* как ЛК-универсалии языковой картины мира, то у части современных молодых людей буквально зашкаливает. Она проявляется на разных уровнях. Прежде всего, это гендерная толерантность. Позиционируя себя традиционно юношами и девушками, они тем не менее весьма терпимо относятся к участникам соцсетей, позиционирующих себя представителями ЛГБТ-сообщества* (еще одна ЛК-универсалия поколения Z). Более того, они считают нормой, если их языковая личность будет нести черты ЛГБТ-сообщества*. Это проявляется прежде всего в модных предпочтениях — одежде, манере ее носить, что находит отражение в ЛК-универсалиии *унисекс*. Это отражается также и в невербальной коммуникации — особых жестах, приветствиях, замедленной манере говорить, есть, курить и др. Нормой среди части молодежи является макияж, нанесение на лицо символических рисунков. В то же время это не интерпретируется как принадлежность к ЛГБТ-сообществу*. Скорее всего, молодые люди пополняют свою языковую картину мира тем, что интересного может предложить миру ЛГБТ-сообщество*.

ЛК-универсалии языковой картины мира вестернизированной элиты сводятся к означиванию материальных благ в виде денег, счетов в зарубежных банках, недвижимости в столицах западного мира.

Иными словами, современные молодые люди, представители социальных элит изначально противопоставляют себя не только национальному сообществу в лице государства, собственного народа, коллектива, но и устоям национальной языковой культуры, отражающейся в традиционной языковой картине мира.

С другой стороны, вряд ли можно говорить о том, что абсолютно вся молодежь в России заражена вирусом индивидуализма, равно как дале-

* Деятельность «Международного общественного движения ЛГБТ» запрещена в Российской Федерации.

ко не все представители элит понимают ЛК-универсалию индивидуализма как основу своего менталитета, как важнейшую часть своей языковой картины мира. Языковая картина мира российского общества, тем не менее, частично вестернизировалась. Это явление стало одной из причин отхода от традиционных ценностей. В наши дни такие ЛК-универсалии, как *личное пространство, токсичность* и даже *законопослушность* как источники индивидуальной свободы и благосостояния вошли в противоречие с корпусом универсалий русской традиционной языковой картины мира. Отход российской молодежи и элит от традиционной картины мира многие исследователи воспринимают как трагедию общенационального масштаба.

Скорее всего, возвращение к традиционным универсальным значениям потребует значительных усилий всего общества. Оно представляет собой крайне сложный и не менее болезненный процесс, чем отказ от них. Для этого оно должно пройти через осознание необходимости сохранения универсалий русской традиционной языковой картины мира, через понимание того, что отрицание таких универсалий чревато последствиями негативного характера.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Прохоров Ю. Е.* В поисках концепта. М.: Флинта, 2016. 176 с.

[2] *Ежова Е. Н., Мешкова И. Н.* К вопросу о специфике современной языковой картины мира. М.: **РГГУ**, 2008. С. 216.

[3] *Говорков О. С.* Русская языковая картина мира. Екатеринбург: Изд-во «Университет», 2020. С. 71–72.

[4] *Степанов Ю. С.* Словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры, 1997.

[5] *Колесов В. В.* История русского языка: В 2 ч.: учебник для бакалавриата и магистратуры. Ч. 2. М.: Юрайт, 2017. 351 с.

[6] *Сарин Л.* Современная русская литература: Основные художественные тенденции и свойства: дисс. … канд. филол. наук. М.: МПГУ, 2017; *Степанов Е.* Современная поэзия: Тенденции начала XXI века // Дети Ра. 2018. № 9. С. 42–51.

[7] *Горчаков Н.* Режиссерские уроки К. С. Станиславского. М.: Искусство, **2019. 395 с.**

[8] *Семеновских Т. В.* Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Науковедение. 2022. № 2. С. 32–38.

[9] *Подберезкин А.* Национальный человеческий капиталъ: В 5 т. Т. 2: Эволюция идеологии Российской политической элиты (1990–2011 гг.). М.: **СИНТЕГ**, **2018**; *Бондарев В.* Кто есть кто и почему. Политическая элита России в портретах. М.: Скрипторий, **2015. 361 с.**

Shaklein, V. M.

Peoples' Friendship University of Russia, Russia

RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD IN THE CRISIS PERIOD FOR TRADITIONAL CIVILIZATION

The article reflects the main parameters of the Russian language picture of the world, describes its westernization during the change of civilization paradigm. The aim of the study is to pose the question of the possibility of Russia's turn and return to its own linguistic and cultural tradition.

Keywords: Eurasian civilization, Russian language picture of the world, linguocultural universalia, concept.

Шмелькова Вера Викторовна

Пензенский государственный университет, Россия

vshmelkova@rambler.ru

ИСТОРИЯ СЛОВ С ФОРМАНТОМ *БЛАГО-* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Рассматривается история слов с формантом *благо-* в русском языке (благодарность, благополучие, благотворительность и некоторые другие лексические единицы), их лексикографическое представление. В толковых словарях русского языка XVIII–XXI вв. отразились разного рода изменения в семантике, стилистике этих лексических единиц. Особое внимание обращается на историю слов с формантом *благо-* в истории русского языка XX века и в русском языке новейшего времени.

Ключевые слова: русский язык; лексика; история слов; формант *благо-*.

Слова с формантом *благо-* в русском языке (благодарность, благополучие, благотворительность и другие) имеют долгую историю, они давно стали неотъемлемым компонентом культуры русского народа, значимой частью социально-исторического фона жизни России. Рассматриваемые лексические единицы в современном русском языке представляют несомненный лингвистический и культурологический интерес, так как они в своей истории подвергались идеологизации и деидеологизации, архаизации и деархаизации и другим процессам. Толковые словари русского языка отразили эти процессы.

В «Словаре русского языка XI–XVII вв.» представлено более 10 слов с формантом *благо-* и корнем *дар*: *благодарение, благодарие, благодаритися* (быть благодарным), *благодарник* (благодетель), *благодарный, благодарование, благодаровати* (благодарить), *благодарственный, благодарствие, благодарствити* (благодарить), *благодарство, благодарствовати* (благодарить)[1]. Примерно столько же словарных единиц с формантом *благо-* и корнем *дар* имеется в «Словаре русского языка XVIII века»[2]. В «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой включено 7 слов этой группы: *благодарение, благодарить, благодарность, благодарный, благодарственный, благодарствовать, благодаря*[3].

Одним из актуальных понятий нашего времени можно назвать благотворительность, цели и задачи которой в настоящий момент определяются и регламентируются законодательством Российской Федерации. Русское слово *благотворительный* образовано от слова *благотворение, благотворитель*. Как указывается в «Словаре русского языка XI–XVII вв.», «Благотворение — добрые дела»[4] «Благотворец — тот, кто делает другим добро; благодетель»[5].

Хотя слова *благотворитель, благотворец* (тот, кто делает добро другим людям) в русском языке существовали ещё в XVII веке и даже ранее, благотворительность как общественное и личное занятие получило широкое распространение в России во второй половине XIX века. В XIX веке слово *благотворительность* было зафиксировано в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля.

В советское время слово *благотворительность* было перемещено в пассивный лексический запас русского языка. В Большой советской энциклопедии о благотворительности говорится как о «помощи, лицензионно оказываемой представителями господствующего класса».

Интересной представляется также история слова *благополучие* в русском языке. Лексические единицы *благополучие, благополучный,* обозначающие одно из важнейших понятий в мировосприятии окружающего мира русскими, частотны в современной русской устной и письменной речи (*материальное благополучие, финансовое благополучие, семейное благополучие* и т. д.). Благополучие является одним из признаков счастливой жизни.

Слово *благополучие* использовалось и используется в номинативной функции, в качестве названий (в XVIII веке так были названы линейные корабли Балтийского флота Российской империи, построенные в 1741 и в 1774 гг.).

Синонимами этого слова являются следующие лексические единицы: *процветание, благосостояние, обеспеченность, довольство, состоятельность.*

Ассоциации к слову *благополучие*: *благо, процветание, стабильность, успех, счастье, радость, деньги, достаток, обеспеченность, семья, дети, дом, комфорт*.

Таким образом, можно заметить, что в ассоциациях отмечаются несколько основных составляющих состояния благополучия: *спокойное, стабильное существование, финансовая обеспеченность и личное, семейное счастье*.

Толковые словари русского языка отмечают все эти значения.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля слова *благополучие, благополучный* включены в статью, объединяющую лексические единицы с компонентом благо-. Отметим, что представление слова *благополучие* в словаре В. И. Даля очень образное: «благоденствіе, благосостояніе, счастіе, желанное состояніе, душевное приволье, удовольствіе. Донесенія о благополучіи, вообще все служебныя срочныя донесения, не содержащія ничего, кроме известія, что всё обстоитъ благополучно. Благополучный, счастливый, успешный, удачный, удачливый, желанный, покойный. При заразительныхъ, моровыхъ болезняхъ, чуме на людей, на скотъ, благополучными местами зовутся те, где мора нетъ»[6].

Толковые словари русского языка XX века также представляют это слово, указывая основные значения.

В «Словаре современного русского литературного языка» (БАС) слово *благополучие* представлено следующим образом: «Благополучие — счастливая обеспеченная жизнь, отсутствие материальных недостатков, неприятностей»[7]. В словаре отмечаются следующие варианты употребления: желать всякого, всяческого благополучия, ни за какие благополучия, к моему, общему благополучию.

В «Словаре русского языка» (МАС) слово *благополучие* трактуется как «спокойное, без каких-либо нарушений течение дел, жизни. Довольство, обеспеченность»[8].

Следует отметить, что словарь несколько разводит значения слов *благополучие* и *благополучный*. В слове *благополучный* отмечается только следующее значение: «сопровождаемый успехом, удачный»[9].

В «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» также фиксируются 2 значения слова *благополучие*:

> «1. Спокойное и счастливое состояние. *Семейное благополучие*. 2. Жизнь в довольстве, полная обеспеченность. *Материальное благополучие*». Слово *благополучный* имеет значение: «удачный, успешный, вполне удовлетворяющий»[10].

Новым можно назвать сочетание слова *благополучие* с прилагательным *эгоистическое*. Таким образом, слово *благополучие* имеет в современном русском языке несколько значений и обозначает (с элементом субъективности) один из основных критериев жизни человека.

Несомненно, что данная лексика содержит большое количество информации о социально-политическом, экономическом и культурном развитии России и представляет большой интерес для дальнейшего исследования как в лингвистическом, так и лингвокультурологическом аспектах.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 1 (А–Б). М.: Наука, 1975. С. 197.

[2] Словарь русского языка XVIII века. Вып. 2. Л.: Наука, 1975. С. 35.

[3] *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Темп, 2016. С. 48.

[4] Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 1 (А–Б). М.: Наука, 1975. С. 222.

[5] Там же. С. 223

[6] *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М.: Русский язык, 1989. С. 93.

[7] Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1948. С. 487.

[8] Словарь русского языка: В 4 т. Т. 1. М.: Русский язык, 1981. С. 94.

[9] Там же. С. 94.

[10] Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 2008. С. 47.

Shmelkova, V. V.

Penza State University, Russia

THE HISTORY OF WORDS WITH THE FORMANT "WELL-BEING" IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with the history of words with the formant "well-being" in the Russian language (welfare, charity and other lexical units) and their lexicographic representation. The explanatory dictionaries of the Russian language of the 18th — 19th centuries reflected various kinds of changes in the semantics, stylistics of these lexical units. Special attention is paid to the history of words with the formant "well-being" in the history of the Russian language of the twentieth century and in the Russian language of modern times.

Keywords: Russian language; vocabulary; the history of words; well-being.

НАПРАВЛЕНИЕ 7

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Нормативная квалификация лексики.

Параметрическое описание
русских имён собственных.

Живая русская речь
в лексикографическом описании.

Специфика идеографических словарей.

Отражение в словарях
русской языковой картины мира.

Прагматическая параметризация семантики
лексики и фразеологии в компьютерном словаре.

Двуязычная (resp. полиязычная)
и переводная лексикография.

Типология эквивалентов
в двуязычном и многоязычном словаре.

Поаспектные словари
и справочники русского языка.

Афанасьева Наталья Андреевна

Цукубский университет, Япония

nat31371@mail.ru

ТРАДИЦИОННАЯ ОБРАЗНОСТЬ ЛИРИКИ А. ПУШКИНА В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ: К ВОПРОСУ О СЛОВАРНЫХ ПОМЕТАХ

В статье рассматриваются словарные пометы, необходимые для лексикографического описания традиционной образности лирики А. Пушкина в словаре «Традиционные поэтические образы. XIX век». Обосновывается необходимость введения таких помет, которые констатируют переход на пространствах стихотворения слова из реального плана в образный.

Ключевые слова: лирика А. Пушкина; традиционный поэтический образ; словарь; словарные пометы.

В 2022 году вышел в свет словарь «Традиционные поэтические образы. XVIII век»[1]. В настоящее время идёт работа над следующей книгой — словарем «Традиционные поэтические образы. XIX век».

Словарь «Традиционные поэтические образы. XVIII век» продолжает традицию словарей образов русской поэзии Н. Павлович[2]; Н. Н. Ивановой, О. Е. Ивановой[3]; Н. А. Кожевниковой и З. Ю. Петровой[4], однако предлагает несколько иной объект описания — только освещенные традицией образы. Под традиционным поэтическим образом понимается образ, имеющий длительную традицию употребления прежде всего в поэзии (на протяжении XVIII–XXI вв.), обладающий относительно устойчивым семантическим ядром и способом словесного выражения; в то же время это и образ, характерный для древнерусского и русского поэтического сознания вообще, составляющий ядро русской поэтической картины мира. Например, ***путь, пир, море*** — о жизни; ***огонь*** — о жизни, любви, поэтическом вдохновении и т. д.

Также в словаре представлены несколько иные, чем предлагались составителями названных выше словарей образов, принципы лексикографического описания, среди которых:

- включение в описание традиционных образов лирических произведений всех поэтов эпохи, чье творчество представлено в изданиях Большой серии «Библиотеки поэта»;
- стремление к учету всех контекстов реализации традиционных поэтических образов, что позволяет представить бытие образа на довольно широком поэтическом материале, включая как лирику ведущих, так и второстепенных поэтов;
- внимание к структуре и схеме реализации образа. Изменение основной схемы традиционного поэтического образа

$$\text{К}_{(\text{конкретный компонент})} \leftrightarrow \text{А}_{(\text{абстрактный компонент})} — \text{Ч}_{(\text{слова СмП «Человек»})}$$

$$\text{К}_{(\textit{путь})} \rightarrow \text{А}_{(\textit{жизни})} — \text{Ч}_{(\textit{человека / мой})}$$

свидетельствует об усложнении способов создания образного представления.

– фиксация слов, участвующих в создании образного представления, что позволяет структурировать смысловые поля компонентов образа и анализировать способы создания образного представления, а также способствует рассмотрению процессов, которые происходили в традиционной образности в исследуемую эпоху.

В конце словаря предлагаются «Сводные таблицы смысловых полей конкретного и абстрактного компонента традиционного поэтического образа: Часть I (вторая треть XVIII века) и Часть II (вторая половина XVIII века)» и таблица «Традиционные поэтические образы в идиостилях поэтов XVIII в.».

Динамику развития образного представления отражает и оглавление словаря, в котором фиксируется время появления того или иного образа в лирике (во второй трети или во второй половине XVIII века) и его смысловое осложнение.

В ходе работы над словарем «Традиционные поэтические образы. XVIII век» была выработана следующая система обозначений:

К — конкретный компонент образа;
А — абстрактный компонент образа;
Ч — слова смыслового поля «Человек»;
С+ — дополнительное значение;
СмПа — смысловое поле абстрактного компонента;
СмПк — смысловое поле конкретного компонента.

Описание традиционной образности лирики А. Пушкина потребовало введение новых обозначений, которые будут актуальны при анализе стихотворных произведений как поэтов XIX, так и XX века.

Если в лирике XVIII века достаточно часто встречались случаи, когда у слов в тексте стихотворения актуализировалось сразу два значения (языковое и образное или два образных), то в лирике А. Пушкина слово (или слова одного смыслового поля) при развертывании текста могут менять свое значение от реального к образному и обратно, т. е. слова смыслового поля конкретного компонента образа создают сначала реальную картину, потом образную.

Например, в стихотворении А. Пушкина «Стансы Толстому» 1819 года лексема *пир* выступает в первых строках в прямом значении ‘многолюдный званый обед или ужин с богатым обильным угощеньем’[5]:

*Философ ранний, ты бежишь / **Пиров** и наслаждений жизни, / На игры младости глядишь / С молчаньем хладным укоризны <…> Ах, младость не приходит вновь! / Зови же сладкое безделье, / И легкокрылую любовь, / И легкокрылое похмелье! / До капли наслажденье пей, / Живи беспечен, равнодушен! / Мгновенью жизни будь послушен, / Будь молод в юности твоей!*[6]

Однако фраза *до капли наслаждение пей* соединением слова *наслаждение* с абстрактным значением и лексем *капля, пей* с конкретным вызывает в сознании читателя уже другой пир: ***пир — жизнь***, что создает отсылку к образному прочтению слова *пиры* в первых строках стихотво-

рения. В словаре подобные случаи будут обозначаться следующим образом: (Р → О: от языков. зн. слова *пир* к образному).

В лирике А. Пушкина встречаются разные случаи перехода от одного плана (реального / образного) к другому. Например, в стихотворении «Гроб юноши»:

Любил он ***игры*** наших дев,
Когда весной в тени дерев
Они кружились на свободе;
Но нынче в резвом хороводе
Не слышен уж его припев.

Давно ли старцы любовались
Его веселостью живой,
Полупечально улыбались
И говорили меж собой:
«И мы любили хороводы,
Блистали также в нас умы;
Но погоди: приспеют годы,
И будешь то, что ныне мы;
Как нам, о мира гость ***игривый***,
Тебе постынет белый свет;
Теперь ***играй…***» Но старцы живы,
А он увял во цвете лет,
И без него друзья пируют[7]. —

сначала слово *игры* выступает в своем прямом значении, потом сочетание *мира гость игривый* создает традиционный образ ***человек — гость на пиру жизни***, а лексема *игривый* отсылает и к образу ***игра — жизнь***. Деепричастие *играй* возвращает к реальному прочтению, т. е. возникает реальный план, реальные игры, хороводы, о которых было сказано в начале стихотворения. Такой переход от реального плана к образному и обратно слов смыслового поля ИГРА создают лексемы *игры, игривый, играй.* В словаре такой переход будет обозначаться следующим образом: Р → О → Р.

В лирике А. Пушкина встречаются и другие случаи перехода от одного значения слова или слов одного смыслового поля к другому, что требует введения следующего обозначения: Р → О → Р/О (от прямого языкового значения слова к образному и возвращение к реальному и одновременно образному значениям). Например, этот переход наблюдается в элегии «Погасло дневное светило», в которой, по наблюдению многих исследователей, А. Пушкиным разрабатывается в том числе тема жизненного пути. Б. В. Томашевский пишет: «Здесь впервые поставлен вопрос о пересмотре жизненного пути, впервые намечены общие очертания поэтической биографии автора»[8]. В. С. Баевский в своей статье, сопоставляя это стихотворение и произведение Байрона «Паломничества Чайльд-Гарольда», выделяет среди других, названных ранее исследователями, тему этой элегии — тему плавания — и рас-

сматривает ее на материале русской и европейской традиции, отмечая, что «...мифологема моря, океана претворяет представления о времени и вечности <...> Плавание по морю и по реке — это прохождение жизненного пути с его бурями и опасностями». Автор приводит слова Вяземского: «Для Байрона океан — та же жизнь: в земной жизни ему тесно, душно», при этом утверждая, что «плавание под парусом одинокого поэта, призывающего бурю, потому что бурный океан один близок его душе, прочь от родной земли — таков опорный тематический комплекс элегии «Погасло дневное светило...»[9]. Безусловно, в этой элегии наряду с образом, значимым и для Байрона, и для Пушкина, ***океан — лирический герой***, разрабатывается и традиционный ***море / океан — жизнь***. Согласно элегической традиции в начале стихотворения слова смыслового поля МОРЕ создают реальный план, далее благодаря ряду отсылок к другим традиционным образам: *пламя страстей, в бурях отцвела моя потерянная младость, моя весна златая, сердца / любви раны* и др. — лексемы *море, океан, ветрило, корабль* обретают образное значение. В конце стихотворения поэт в третий раз повторяет строки *Шуми, шуми послушное ветрило, / Волнуйся подо мной, угрюмый океан...*, которые в этот раз соединяют и прямой (реальный) план, и образный. Такой переход из реального плана в образный и объединение сразу двух значений в последних строках стихотворения в словаре будут обозначены следующим образом: Р → О → Р/О.

Итак, в словарь «Традиционные поэтические образы», ставящий своей целью описание динамики традиционной образности, способов создания и развития традиционного образа, в том, посвященный лирике XIX века, будут включены новые словарные пометы, позволяющие описать способы взаимодействия реального и образного плана в лирических произведениях А. Пушкина и других поэтов XIX и XX вв.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Афанасьева Н. А.* Традиционные поэтические образы. XVIII век: словарь. М.: Аквилон, 2022. 680 с.

[2] *Павлович Н. В.* Словарь поэтических образов: В 2 т. М.: Эдиториал УРСС, 2007.

[3] *Иванова Н. Н.; Иванова О. Е.* Словарь языка поэзии. Выразительные средства русской лирики конца XVIII — первой трети XIX века. М.: Азбуковник, 2015. 1059 с.

[4] Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. / под ред. Н. А. Кожевниковой, З. Ю. Петровой. М.: Языки славянской культуры, 2000–2017.

[5] Словарь языка Пушкина: в 4 т. Т. 3. / сост. А. Д. Григорьева, И. С. Ильинская, В. Д. Левин и др.; отв. ред. акад. АН СССР В. В. Виноградов. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1959. С. 362.

[6] *Пушкин А. С.* Собрание сочинений: В 10 т. Т. 1. М.: ГИХЛ, 1959. С. 92.

[7] Там же. С. 158.

[8] *Томашевский Б. В.* Пушкин. Кн. 1. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1956. С. 389.

[9] *Баевский В. С.* Из предыстории пушкинской элегии «Погасло дневное светило...» // Проблемы современного пушкиноведения: сб. статей. Псков, 1994. С. 79–81.

Afanaseva, N. A.

University of Tsukuba, Japan

TRADITIONAL IMAGERY OF ALEXANDRE PUSHKIN'S LYRICS IN LEXICOGRAPHICAL EXPOSITION: REVISITING DICTIONARY LABELS

The article presents dictionary labels, required for lexicographical description of traditional imagery of Alexandre Pushkin's lyrics in the "Traditional poetic images. 19th century" dictionary. The relevance of introduction of such labels, which state the transition of a word in the space of a poem from a real plan to a figurative one, is substantiated.

Keywords: Alexandre Pushkin's lyrics; traditional poetic image; dictionary; dictionary labels.

Бабенко Людмила Григорьевна

Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина, Россия

lgbabenko@yandex.ru

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ИДЕОГРАФИЧЕСКИЕ СЛОВАРИ: ДВЕ ВЕРСИИ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОЛИЧАСТЕРЕЧНОГО МНОЖЕСТВА СЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются варианты концепций универсальных идеографических словарей русского языка, создаваемых лексикографами Уральской семантической школы. Впервые объектом идеографического описания становится объемная лексическая мегапарадигма, представляющая собой поличастеречное множество слов различной семантико-грамматической природы, рассматриваемое в лексикографических параметрах. Освещаются два варианта таких словарей: Универсальный идеографический словарь-тезаурус и Большой толковый идеографический словарь.

Ключевые слова: идеографическая лексикография; универсальный словарь; синопсис; поличастеречное множество слов; лексикографические параметры.

В настоящее время в лексикографии чрезвычайно актуальна проблема, связанная с разработкой концепций и созданием универсальных словарей, которую можно отнести к разряду фундаментальных и вечных, привлекавших внимание лексикографов в разные периоды развития и получивших решение в конкретных лексикографических произведениях. Обычно при этом в качестве основной особенности подобных словарей признавалась полиаспектность описания в нем словарного состава. Так, В. Г. Гак, размышляя о словаре «Малый Робер» и о воплощенных в нем тенденциях лексикографии, признает его универсальным словарем именно потому, что в нем при описании слова соединяется разрозненная информация: «Тенденция лексикографии — создание словарей, описывающих отдельные стороны слова. Проблема в соединении этой разрозненной информации в словаре, который бы дал читателю целостное представление о слове. Опыт такого словаря — „Малый Робер“: толковый, орфоэпический, этимологический, идеографический, а также словарь синонимов и антонимов и т. п. Такой словарь можно назвать универсальным»[1].

Сейчас актуализация вопроса специфики универсального словаря связана в целом с бурным развитием лексикографии и с общей ситуацией в лингвистике: с развитием антрополингвистического и когнитивно-дискурсивного подходов, с повышением внимания к роли человеческого фактора в языке, с междисциплинарной направленностью лингвистических исследований, что позволяет говорить о развитии когнитивно-дис-

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00352, https://rscf.ru/project/22-18-00352.

курсивной, денотативно-концептуальной лексикографии. В контексте подобной ситуации вопрос специфики универсального словаря и его отличия от других словарей неоднократно ставился в русской лексикографии конца XX — начала XXI века одновременно с рассмотрением словарей нового типа, в том числе универсальных, активных (Ю. Д. Апресян, В. Г. Гак, В. В. Морковкин, Н. Ю. Шведова и др.).

Само понятие универсальности подразумевает такую содержательную особенность подобных словарей, как всеохватность, полиаспектность, или полноаспектность лексикографических параметров, акцентирующих внимание на объеме описываемых единиц словаря и совокупности используемых лексикографических параметров. Эти же понятия учитывают и такой принцип структурной организации словаря, как интегративность, который предполагает совместное использование по принципу дополнительности разных лингвистических подходов при лексикографировании словарного состава. Можно заключить, что универсальным словарь делают ряд факторов:

1) всеохватность, заключающаяся в отсутствии каких-либо ограничений при формировании словника, обусловливающая большой объем единиц лексикографического описания;
2) полиаспектность, основанная на интеграции разнообразных научных подходов в формировании концепции и структуры словаря;
3) полипараметровость, проявляющаяся в использовании совокупности аспектов лексикографической параметризации, дополняющих друг друга при лексикографировании единиц словаря и способствующих их полной интерпретационной характеристике в структуре словарных статей.

Именно эти признаки отличают изданные в последние десятилетия словари, которые не всегда называются универсальными, но являются ими по сути. В подобном случае можно говорить о тенденции универсализации словарей, авторы которых стремятся одновременно расширить описание слова, включая в словарную статью информацию разного рода: грамматическую, семантическую, национально-культурную, прагматическую, социопсихологическую и пр., углубить ее, максимально освещая лингвистические аспекты слова, прежде всего семантическую, грамматическую, функционально-прагматическую информацию. Эта тенденция более свойственна жанру традиционных толковых алфавитных словарей, пока еще она последовательно не реализуется в идеографической лексикографии, что, возможно, и послужило причиной разработки проекта универсального словаря силами коллектива Уральской семантической школы.

Кроме того, основанием необходимости постановки вопроса создания универсального идеографического словаря послужило то, что за более чем 30-летний период существования Уральской семантической школы было создано более 20 идеографических словарей, максимально охватывающих различные семантико-грамматические, семантические,

функционально-синтаксические, лексико-фразеологические, когнитивно-дискурсивные множества единиц. К ним относятся идеографические словари русских глаголов, существительных, прилагательных, синонимов, антонимов, концептов, эмотивной лексики, семантических моделей русских глагольных предложений и др. Это свидетельствует, во-первых, о том, что имеется фундаментальная база данных этих словарей, позволяющая охватить максимальный объем лексических единиц русского языка различной семантико-грамматической и когнитивно-дискурсивной природы. Во-вторых, наработан опыт создания идеографических словарей разных по природе семантико-грамматических классов. В-третьих, все словари реально являются комплексными, основанными на интеграции различных научных подходов: структурно-семантического и функционального, денотативно-идеографического, когнитивно-дискурсивного и др. В-четвертых, во всех созданных словарях объектом описания является лексика, рассматриваемая без каких-либо ограничений, включающая стилистически маркированную (разговорную, разговорно-сниженную, жаргонную и пр.), эмоционально-оценочную и др. В-пятых, на основе классификационных сеток созданных идеографических словарей стало возможным создать Синопсис — свод представленных в них идеографических классификаций, оформленных в виде системы иерархически связанных категорий разного ранга, фактически отображающих глобальную картину мира действительности в наиболее полном виде, что позволяет использовать в дальнейшем данный Синопсис в качестве основы будущего Универсального идеографического словаря[2].

При разработке концепции этого словаря свою роль играют и лексикографические традиции Уральской идеографической школы, которые связаны с имеющимся опытом разработки и создания идеографических словарей двух типов: идеографических словарей-тезаурусов списочного типа и больших толковых идеографических словарей дескриптивного типа. Поставив задачу создания Универсального идеографического словаря, охватывающего объемное поличастеречное лексическое множество особого типа, состоящее из денотативно-идеографических групп (ДИГ) слов различной частеречной принадлежности, включающих наречия, модальные слова, предлоги и предложные сочетания, союзы, междометия, мы решили разрабатывать его концепцию также в двух вариантах: как Универсального толкового идеографического словаря и как Универсального идеографического словаря-тезауруса списочного типа. К настоящему времени они находятся на разной стадии реализации разработки.

В целом разработана концепция первого варианта, написаны десять больших объемных статей, которые опубликованы в виде проспекта Универсального толкового идеографического словаря[3]. Они представляют ДИГ из разных денотативных сфер, таких как «Неживая природа» (*Огонь и его признаки*), «Человек как живое существо» (*Человек определенного*

возраста и пола), «Эмоции» (*Радость*), «Интеллект» (*Познание*), «Речь» (*Речевое общение*), «Искусство» (*Литература*) и др. Также имеется вступительная статья, в которой изложена его иерархическая структура:

1) общая глобальная структура;
2) макроструктура словарной статьи отдельной поличастеречной ДИГ;
3) микроструктура словарной статьи отдельного слова в составе этой группы.

Во введении освещены десять основных словарных зон, репрезентации которых проиллюстрированы далее в словарных статьях. К ним относятся следующие зоны:

1) название ДИГ;
2) типовая семантика группы;
3) список ключевых лексем ДИГ — репрезентантов семантики подгрупп, имеющихся в составе одной ДИГ;
4) название подгруппы;
5) семантическая идея подгруппы;
6) список лексем, включенных в ДИГ;
7) словарные статьи всех лексем, содержащих необходимую информацию;
8) соотносительные синонимические ряды;
9) антонимические комплексы;
10) фразеологизмы.

Завершая характеристику данного словарного проекта, можно заключить, что универсальность создаваемого словаря достигается совокупностью факторов: во-первых, масштабом охвата и лексикографического описания в нем обширного поличастеречного множества, тщательностью разработки внутренних лексикографических параметров, применяемых в словарных статьях и включающих орфоэпическую, грамматическую, семантическую, стилистическую и пр. информацию. Во-вторых, расширением поличастеречного множества за счет включения в состав единиц описания соотносительных с определенными ДИГ и отображающих семантические связи с ними синонимов, антонимов, фразеологизмов. В-третьих, универсальность этого словаря обусловливается и многоаспектностью научных подходов, применяемых к классификации лексики в нем, отображающей закономерности категоризации и концептуализации мира: структурно-семантического, функционально-прагматического, денотативно-идеографического, когнитивно-дискурсивного и др.

Что касается второго варианта проекта Универсального словаря-тезауруса, то сейчас коллектив лексикографов Уральской семантической школы полностью сосредоточился на его разработке, главная цель которой — создание глобального свода русской лексики, охватывающего в совокупности слова разных частей речи, представление его в виде Универсального идеографического словаря-тезауруса русского языка (далее — УИСТРЯ), рассматриваемого как идеографическая карта мира. Главное направление работы над ним сейчас — формирование словника словаря как Свода русской лексики, представляющего собой максимально полное по соста-

ву поличастеречное множество слов, организованное на основе денотативно-идеографической карты мира, содержащей представленные в виде концептуальной схемы семантические связи разного рода (когнитивно-идеографическая сеть), присущие глобальному денотативно-идеографическому пространству, такие как конъюнкция (соединение, соположение), контраъюнкция (противопоставление), обусловленность разного рода, организованная по веерному принципу или по принципу цепочечной последовательности. В словаре будут выявлены и представлены в лексикографических параметрах как внешние связи, присущие совокупностям разных ДИГ, соотносящихся как по вертикали, так и по горизонтали, так и внутренние семантические связи, формирующие ДИГ и скрепляющие связи слов внутри них: логические (тождества, противоположности, гиперо-гипонимические, меронимические и др.), функциональные, темпоральные, количественные и пр. Обычно подобная схема связей основывается на иерархическом принципе репрезентации знаний о разных типах объектов мира или отдельных его фрагментов, компонентов, отображающих их связи и отношения. При этом в качестве объектов выступают как физические конкретные объекты (*озера, лодки, звезды*), так и отвлеченные, абстрактные (*мысль, красота, верх*). Именно словари-тезаурусы призваны аккумулировать знания о разных предметных областях и отображать их в систематизированном виде списками лексики определенных ДИГ, соответствующих категориям разного уровня: суперкатегориям, базовым категориям, субкатегориям, которые в то же время будут представлены парадигмой идентификаторов разного категориального статуса.

До сих пор подобные словари обычно были профилированы в аспектах отображения конкретных фрагментов мира, например, процессуально-событийного (глаголы), предметного (существительные) и др. В заявляемом проекте первоначально планируется подготовить Универсальный идеографический словарь-тезаурус списочного типа, свод лексики в котором не будет иметь категориально-грамматических ограничений и который будет представлять собой поличастеречное множество слов различной семантико-грамматической природы. Подобный словарь создается впервые, вследствие этого должны быть разработаны когнитивные механизмы и процедуры объединения слов разных частей речи в единую совокупность. Формирование Свода русской лексики, представляющего собой в то же время Словник данного словаря — упорядоченную и иерархически организованную совокупность лексики разных частей речи, будет основано на извлечении из электронной базы данных всех ранее созданных в УСШ идеографических словарей: русских глаголов, существительных, прилагательных, синонимов, синонимико-антонимичеаских комплексов и др.

Еще одна важная проблема, которую придется решать при разработке глобальной структуры словаря, — выработка принципов и алгорит-

ма объединения слов различной частеречной принадлежности в единую упорядоченную совокупность лексем, представляющую собой целостный и внутренне организованный поличастеречный Свод лексики, отображающий в достаточно полном объеме глобальное денотативное пространство. Будут пересмотрены и специально для Универсального идеографического словаря заново разработаны традиционные и обязательные для всех подобных словарей УСШ словарные зоны типовой семантики и базовых идентификаторов, специфичных для поличастеречных ДИГ. В результате этого будет выявлена полная парадигма базовых идентификаторов, совокупность которых сможет стать ключом для выявления и описания поличастеречных ДИГ.

Итак, выявленный поличастеречный Свод русской лексики будет представлен двумя вариантами лексикографического описания: во-первых, свернуто и схематично — в формате Универсального идеографического словаря-тезауруса русского языка, репрезентирующего денотативно-идеографическое пространство (ДИГ, списки составляющих их лексем), и, во-вторых, полноценно, целостно и развернуто, с ориентацией на структуру Универсального словаря-тезауруса, но с направленностью на полиаспектное освещение семантики составляющих его единиц анализа — групп, подгрупп — с применением комплекса лексикографических параметров.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гак В. Г.* Проблема создания универсального словаря (энциклопедический, культурно-исторический и этнолингвистический аспекты) // Национальная специфика языка и ее отражение в словаре: сб. ст. / отв. ред. Ю. Н. Караулов. М.: Наука, 1988. С. 124.

[2] *Бабенко Л. Г.* Синопсис (свод) идеографической классификации русской лексики // Большой толковый идеографический словарь синонимико-антонимических комплексов: материалы словаря / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург; М.: Кабинетный ученый, 2021. С. 36–57.

[3] Универсальный идеографический словарь русского языка: проспект / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2015. 208 с.

Babenko, L. G.

Ural Federal University first President of Russia B. N. Yeltsin

UNIVERSAL IDEOGRAPHIC DICTIONARY: TWO VERSIONS OF THE LEXICOGRAPHIC INTERPRETATION OF THE MULTIPART SPEECH SET OF WORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article deals with the variants of the concepts of universal ideographic dictionaries of the Russian language created by lexicographers of the Ural Semantic School. For the first time, a voluminous lexical mega-paradigm, which is a multipart speech set of words of various semantic and grammatical nature, considered in lexicographic parameters, has been chosen as an object of ideographic description for the first time. Two types of such dictionaries are covered: the Universal Ideographic Dictionary-Thesaurus and the Large Explanatory Ideographic Dictionary.

Keywords: ideographic lexicography, universal dictionary, multipart speech set of words, lexicographic parameters.

Богачева Галина Федоровна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

GFBogacheva@pushkin.institute

ФУНКЦИИ ИЛЛЮСТРАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ДЕМОНСТРИРУЮЩЕМ СЛОВАРЕ: КОРРЕКЦИЯ ПРИОРИТЕТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ «РУССКОГО ТЕМАТИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ»)

В докладе рассматриваются иллюстративные предложения и их роль в семантизации заголовочной единицы в демонстрирующих словарях. Для передачи значения наиболее оптимальны предложения большой диагностирующей силы, а) представляющие системные отношения заголовочной единицы и б) включающие единицы тех же или близких тематико-идеографических объединений.

Ключевые слова: идеографические словари; демонстрирующие словари; иллюстративные предложения.

Среди основных функций иллюстративного материала в словарях обычно называют три: во-первых, документирующую, т. е. такую, которая фиксирует наличие заголовочного слова в лексиконе того или иного языка; во-вторых, собственно иллюстрирующую, т. е. такую, которая представляет заголовочное слово включенным в законченный речевой фрагмент, показывает его в типичном для него контексте (как с точки зрения содержания, так и с точки зрения стилистического регистра); в-третьих семантизирующую, т. е. такую, которая является дополняющим основные инструменты средством раскрытия значения слова, нередко уточняя его, обнаруживая фрагменты, находящиеся за пределами сигнификативного значения слова, обычно не отражаемые в других частях (зонах) словарной статьи[1].

Рассуждая об иллюстративной части того или иного словаря, авторы (составители) прежде всего обращают внимание на вторую и третью функции, не стремясь отделять одно от другого. Действительно, такое разделение — достаточно сложная задача: сочетаемость слова, представленная в предложении как единый комплекс связанных друг с другом словосочетаний, есть реализация его семантики (либо отдельных семантических компонентов), и в любом случае, иллюстрируя употребление слова в речи, невозможно не отразить и его семантику. Внимание к этим аспектам прослеживается на всем протяжении научного осмысления лексикографического представления лексических единиц. Ср.: «Толкования значения в нужных случаях иллюстрируются примерами <…>; они приводятся в помощь объяснению значения и для показа конструкций данного слова»[2]; «Значение слова выясняется из его определения. Но для большинства слов значение их выступает полнее и ярче лишь в развернутом синтаксическом окружении, в составе предложения;

в развернутом синтаксическом окружении раскрывается живое употребление слова в речи. Такой показ значения и употребления слова в речи дается в иллюстративном материале Словаря — цитатах и отчасти в речениях»[3]; «После толкования значения слова в необходимых случаях даются примеры, иллюстрирующие его употребление в речи. Примеры помогают точнее понять значение слова и способы его применения»[4].

Понимание функции иллюстративного материала как демонстрации типичных контекстов употребления слова, в которых реализуется значение слова, остается безусловно верным, до тех пор пока речь идет об объяснительных словарях, т. е. словарях, в которых основным средством семантизации слова является толкование или иная вербально выраженная интерпретация заголовочной единицы. В объяснительных словарях вербализованная семантика слова — основа строения словарной статьи. Всё остальное — информация, расположенная в различных зонах словарной статьи, — лишь поддерживает и дополняет содержание семантизирующего отрезка. Иными словами, что бы ни было включено в словарную статью помимо толкования (определения, объяснения и т. п.) — синонимы, антонимы, речения, иллюстративные предложения и т. д., — всё это в функциональном аспекте, пусть и важные, но лишь дополняющие основное средство инструменты экспликации семантики. Центральная конструирующая роль в микроструктуре словаря принадлежит толкованию (дефиниции, определению и т. д.).

Не так в демонстрирующих словарях. В них отсутствует опорный элемент строения словарной статьи — объяснительный фрагмент, «каузирующий» и «цементирующий» все ее остальные зоны. Как следствие, в отличие от объяснительных словарей в демонстрирующих словарях активизируются «дремлющие» семантизирующие свойства других информационных блоков, а опорными с точки зрения семантизации заголовочного слова в конструкции словарной статьи становятся совсем другие ее части. Главным условием для такой перестройки является наличие сильной диагностирующей составляющей в любом из словарных блоков: синонимическом, антонимическом, лингво-логическом, сочетаемостном, иллюстративном, даже этимологическом (разумеется, если подобные блоки предусматриваются проспектом словаря).

Если в объяснительном словаре вербальный объяснительный фрагмент последовательно выстраивает словарную статью, как бы притягивая в нее сведения о семантике посредством отражения ее в системных связях, сочетаемостных лексических и грамматических валентностях, других обусловленных семантикой свойств, то демонстрирующий словарь формирует пространство словарной статьи, сосредоточивая в ней информацию о тех же свойствах и их совокупностью формируя представление о семантике заголовочной единицы. Иными словами, векторы презентации значения заголовочной единицы направлены в противоположные стороны: в первом случае — развертывание семантики (пред-

ставленной в толковании) в формы ее реализации в пределах лексической системы и за ее границами; во втором случае — обратный процесс от форм реализации семантики к формированию представления о пределах и структуре значения заголовочного слова.

Естественным лексикографическим следствием «обратного» выстраивания информации о значении заголовочного слова является значительно бóльший акцент на те части словарной статьи, которые в максимальной степени отражают семантику слова. Если в объяснительном словаре зоны синонимии, антонимии, единиц, близких по смыслу, сочетаемости и иллюстративных предложений носят по преимуществу поддерживающий характер, то в демонстрирующих словарях именно они занимают ведущее положение не только в представлении разного рода свойств заголовочных единиц, но и в фиксации ее семантики.

Какую роль в решении этой непростой задачи могут сыграть иллюстративные предложения? Очевидно, что при отсутствии вербального семантизирующего отрезка ограничиться только поддерживающей функцией (демонстрация употребления слова в контексте и дополнительных семантических и стилистических нюансов) никак нельзя. Функция опосредованной семантизации диктует выбор в качестве иллюстративных предложений с повышенным семантизирующим потенциалом, который в качестве общего для разных типов иллюстраций признака предполагает наличие высокой степени диагностирующей силы, т. е. наличия в предложении фрагментов, ясно указывающих на присутствие в семантике заголовочной единицы характерных для нее компонентов значения.

Присутствие в значении заголовочной единицы тех или иных фрагментов значения может быть выражено следующим образом.

I. Наличием в предложении единиц, связанных с заголовочной на системном уровне. Системный вектор семантизации представлен:

1) предложениями, в которых реализуются синонимические отношения заголовочной единицы:

   а) они могут передаваться синтаксическими единицами, в которых акцентируется «чистая» синонимия, подчёркивается общность значений, сопровождаемая поддерживающим контекстом (обычная для иллюстраций функция): ***ходить*** (‘носить что-л., быть одетым во что-л.’): «Увы, я был **одет** *для спорта*, | а ночью требуется тут | (смотри такой-то пункт статута) | **ходить** *в плаще*» (*Набоков В. В.* Университетская поэма);

   б) значение заголовочной единицы в предложении демонстрируется также посредством синонимически связанных слов, образующих своего рода «семантическую вилку» — т. е. при наличии сходства значений, контекст еще подчеркивает их различия: ***накинуть, накидывать*** (‘наскоро, небрежно надеть)’: «Даже в самый жаркий день, | В ослепительную синь, | Что-то всё-таки **надень** (‘облечь, покрыть тело какой-л. одеждой, чаще основательно, застегнув, укрепив’), | Просто нá плечи **накинь**, | На застуженные плечи» (*Межиров А. П.* Простуда);

2) в иллюстративных предложениях реализуются также антонимические отношения заголовочной единицы; демонстрация значения заголовочной единицы становится возможной при наличии в предложении ее антонимической пары,

связь с которой основана на контрарных или комплементарных противопоставлениях: ***скинуть, скидывать*** (‘снять надетое’) / **тёплый** (‘хорошо защищающий тело от холода’): «**Скинь *холодные*** сапожки, | туфли ***тёплые*** **надень**. | Цикламен глядит в окошко | на снега, | где свет и тень» (*Ушаков Н. Н.* На тройке);

3) большой семантизирующей силой обладают предложения, в которых заголовочная единица выступает как член ряда единиц, связанных гипо-гиперонимическими отношениями, т. е. является гипонимом или гиперонимом к какому-либо из наличествующих в предложении слов: ***вещи*** (‘одежда’): «Венок из ромашек, | спортивные, в общем, **штаны**, ‖ **кроссовки** и **майка** [гипонимы, конкретные виды одежды] — | короче, одет без затей, | чтоб было не жалко | отдать эти **вещи** в музей» (*Рыжий Б. Б.* В Свердловске живущий…).

Иллюстративные предложения группы I по принципу представления заголовочного слова можно соотнести с некоторыми типами толкований, используемыми в объяснительных словарях, а именно синонимическими, антонимическими, родо-видовыми и частично перечислительными.

II. Тематически ангажированными контекстами, под которыми понимаются такие, само содержание которых не только указывает на значение заголовочного слова, но часто и формирует достаточно ясное представление о нем. Эта заметная по объему группа иллюстративных предложений большой диагностирующей силы подразделяется на несколько подгрупп:

1) иллюстративные предложения, включающие слова, относящиеся к одной тематико-идеографической группе, которые в комплексе указывают на значение заголовочной единицы: ***обшлаг*** (‘отворот на конце рукава’): «Одна средь снегопада | Стоишь ты на углу. ‖ Течёт вода с косынки | По ***рукаву*** в **обшлаг**, | И каплями росинки | Сверкают в волосах» (*Пастернак Б. Л.* Свидание); **надеть, надевать** (‘облечь тело одеждой’): «Я дырочку прожёг на ***брюках*** над коленом | И думал, что **носить** не стану этих брюк, | Потом махнул рукой и начал постепенно | Опять их **надевать**, и вряд ли кто вокруг | Заметил что-нибудь: кому какое дело?» (*Кушнер А. С.* Я дырочку прожёг на брюках над коленом…);

2) иллюстративные предложения, содержащие описание ситуации, которая проясняет семантику заголовочной единицы: ***дождевик*** (‘непромокаемый плащ’): «Вот начало фильма. | ***Дождь идёт***. | Человек по улице идёт. | На руке — прозрачный **дождевик**. | Только он его ***не надевает***. | Он ***идёт сквозь дождь*** не торопясь, | ***словно дождь его не задевает***» (*Левитанский Ю. Д.* Время слепых дождей);

3) «ситуативные» предложения-иллюстрации, фрагменты которых находятся в отношениях сопоставления, противопоставления, причины и следствия и на основании этого позволяют сделать вывод о границах значения заголовочного слова: ***скинуть, скидывать*** (‘снять надетое’): «Я за работой земляной | С себя ***рубашку*** **скину**, | И **в *спину* мне ударит зной** | **И обожжёт, как глину**» (*Пастернак Б. Л.* Летний день); **узкий** (‘плотно облегающий фигуру’): «Ты куришь чёрную трубку, | Так странен дымок над ней. | Я надела **узкую** юбку, | Чтоб ***казаться*** еще ***стройней***» (*Ахматова А. А.* Все мы бражники здесь, блудницы…).

Следует отметить, что иллюстративные предложения тематической направленности по функции сближаются с толкованиями, представленными в учебных словарях Collins COBUILD, в которых заголовочное слово включается в толкование, словесное наполнение которого приближается к типичному для толкуемого слова контексту.

III. Близкую к предыдущей группе, но не идентичную ей, являют предложения, семантизирующие заголовочные единицы опосредованно. К ним относятся предложения, содержащие сравнения. С помощью сравнения становится возможным указать на основную семантику слова, задать направление понимания единицы:

а) среди иллюстративных предложений этого типа выделяются контексты, содержащие скрытое сравнение (без грамматических средств оформления сравнительных оборотов): ***широкий*** ('свободный, просторный' об одежде): «Вы, чьи **широкие шинели** | **Напоминали паруса**, | Чьи шпоры весело звенели | И голоса» (*Цветаева М. И.* Генералам двенадцатого года);

б) в пару вышеуказанным контекстам можно поставить предложения с явным, т. е. формально выраженным, сравнением: ***сбросить, сбрасывать*** ('быстро снять с себя (одежду)': «Ты так же **сбрасываешь** платье, | ***Как*** **роща сбрасывает листья**, | Когда ты падаешь в объятье | В халате с шёлковою кистью» (*Пастернак Б. Л.* Осень).

Перечисленными выше типами контекстов повышенной диагностирующей силы функционал иллюстративных предложений, разумеется, не исчерпывается. Существует достаточно вариантов переходного или совмещенного характера, которые ждут анализа и описания; актуальным остается отбор предложений, раскрывающих сочетаемостный потенциал заголовочного слова.

Приведенные примеры иллюстративных предложений, как представляется, показывают, что в демонстрирующих словарях эта зона словарной статьи играет роль не меньшую, чем зона толкования (определения и пр.) в словарях объяснительных.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Vlakhov S. I.* Участие иллюстративного материала в семантизации исходной словарной единицы // Proceedings of the 3rd EURALEX International Congress. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1988. P. 75–81.

[2] Как пользоваться словарем // Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: ОГИЗ, 1935. Стлб. XXI–LXXVI. — Стлб. XXIV.

[3] Введение // Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. Т. 1. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948. С. V–XVII, XIII.

[4] Сведения, необходимые для пользующихся словарем // Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1998. С. 8.

Bogacheva, G. F.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

FUNCTIONS OF ILLUSTRATIVE SENTENCES IN THE DEMONSTRATING DICTIONARY: CORRECTION OF PRIORITIES (ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN TOPICAL DICTIONARY)

The article discusses illustrative sentences and their role in semanticization of the vocable in demonstrating dictionaries. To convey the meaning, the sentences of a large diagnostic force are most optimal, a) representing the system relations of the vocable and b) including words of the same or similar thematic-ideographic associations.

Keywords: ideographic dictionaries; demonstrative dictionaries; illustrative sentences.

Дудорова Мария Владимировна

Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Россия

primrose81@yandex.ru

ОППОЗИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОЛОСЯНОГО ПОКРОВА ЖИВОГО СУЩЕСТВА В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ

В статье рассмотрены оппозитивные характеристики, организующие семантическую группу «Волосяной покров живого существа». Материалом исследования являются данные, полученные при работе над универсальным словарем-тезаурусом русского языка (проект под руководством Л. Г. Бабенко).

Ключевые слова: волосяной покров; семантическая группа; идеографический словарь.

В настоящее время коллектив Уральской семантической школы работает над созданием универсального словаря-тезауруса русского языка, в котором система русской лексики «рассматривается как межчастеречная лексическая система особого типа, состоящая из денотативно-идеографических групп слов различной частеречной принадлежности, включая наречия, модальные слова, предлоги и предложные сочетания, союзы, междометия»[1]. Рассматриваемая группа представляет шестой классификационный уровень в составе денотативно-идеографической сферы «Живая природа» (Живое существо — Живое существо (человек и животное) как организм — Форма и строение организма живого существа — Особенности внешнего строения организма живого существа) (классификация приведена в соответствии с синопсисом, разработанным Л. Г. Бабенко на основе комплекса словарей, подготовленных учеными Уральской семантической школы[2]). Группа «Особенности внешнего строения организма живого существа» и подгруппы в ее составе в основе имеют оппозитивное строение[3], так как организуются вокруг базовой семантики «наличие / отсутствие какого-либо признака», в ряде случаев внешние признаки живого существа номинируются по принципу триады, отражающей градуируемость признака (например, *толстый — стройный — худой*), или по принципу четырех возможных проявлений признака (например, *черный — русый — рыжий — белый* (о волосах)).

Рассмотрим оппозитивные признаки, организующие лексику группы «Волосяной покров живого существа» (оппозитивными отношениями оказываются связаны как отдельные лексемы, так и целые синонимические ряды).

1. Базовое противопоставление группы — номинации волосяного покрова на теле человека и животного, это противопоставление представлено:

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00352, https://rscf.ru/project/22-18-00352/.

– единицами, относящимися и к человеку, и к животному (*волосы*),
– единицами, относящимися только к животному (*волос, мех, шерсть, шуба*),
– единицами, относящимися только к человеку (*волосы, вихры, грива, копна, шевелюра,* презр. *волосенки,* устар. *власы,* разг. *растительность,* разг.-сниж. *волосия и разг.-сниж. волосья,* разг.-сниж., *неодобр. волосня,* разг.-сниж. *пакли,* жарг. *волосянка,* жарг. *хайр; прядь, локон, завиток, завитушка, пейс*).

Противопоставление человек — животное в разной степени проявленности представлено и в структурах остальных признаков, связанных с волосяным покровом.

2. Наличие / отсутствие волосяного покрова; данный признак представлен базовым противопоставлением *«волосатый — лысый»*, лексические единицы группы профилируют различные аспекты проявления этого признака:

– место на теле человека или животного, покрытое/не покрытое волосами: *волосатый, волосистый — голый,* разг. *облезлый, оголенный* (о голове, конечностях и любом месте на теле живого существа), *хохлатый — плешивый;* (о голове);
– степень проявления признака представлена оппозицией частичное — полное отсутствие волос: *плешивый,* разг. *облезлый, оголенный; залысина, плешина, плешь,* разг. *зализа,* разг. *пролысина,* разг. *проплешина — лысый, безволосый*;
– приобретение признака представлено оппозицией: *обрастать / обрасти — лысеть / облысеть* и *полысеть, линять / вылинять, облезать / облезть, плешиветь / оплешиветь; облыселый,* разг. *облезлый; лысение, облысение, спец. алопеция*.

Отдельно стоить отметить проявление базового противопоставления человек — животное: признаки, относящиеся к человеку (*волосатый — лысый; волосы — лысина*); признаки, относящиеся к животному (*мохнатый — безволосый,* разг. *облезлый*).

3. Качество волосяного покрова представлено лексемами со значением обладания волосами / шерстью с определенными характеристиками; оппозитивным к таким единицам является базовая единица *лысый* (и другие единицы, описанные выше, со значением отсутствия волосяного покрова):

– имеющий длинные густые волосы / шерсть: *пышноволосый, густоволосый, волосатый, лохматый, мохнатый, пушистый, косматый*;
– имеющий всклокоченные, неаккуратные волосы / шерсть: *косматый,* разг. *кудластый,* разг. *кудлатый,* разг. *патластый,* разг. *патлатый,* разг. *хохлатый*;
– волосы, обладающие определенным качеством, представлены только одним синонимическим рядом: разг. *космы,* разг. *кудлы,* разг. *лохмы,* разг. *пасмы,* разг., неодобр. *патла* и разг., неодобр. *патлы*;
– свойство: *волосатость, мохнатость, пушистость*;
– обладатель лохматых волос / шерсти: разг. *космач,* разг. *лохмач*.

4. Расположение волосяного покрова относительно кожи представлено оппозицией полное / неполное прилегание волосяного покрова к кожному покрову; данный признак номинируется единицами, подчеркивающими каузацию такого расположения вследствие внешнего воз-

действия на волосы / шерсть: разг. *зализанный,* разг. *приглаженный,* разг. *прилизанный — растрепанный, взлохмаченный, взъерошенный, разлохмаченный, всклокоченный,* разг. *встрепанный,* разг. *раскосмаченный,* разг. *трепаный.* Данная оппозиция представлена также существительными (*прилизанность — растрепанность,* разг. *взъерошенность, клочковатость, косматость, лохматость, непричесанность*) и глаголами (*прилизать — растрепать, взлохматить,* разг. *разлохматить; растрепаться, взлохматиться,* разг. *разлохматиться*).

5. Цвет волос номинирует четыре возможных оттенка, однако можно выделить базовое противопоставление: *светловолосый — темноволосый* (о человеке)*; светлый — темный* (о волосах и человеке). Это противопоставление поддерживается наличием единиц, указывающих на светлые / темные оттенки базовых цветов волос: *светло-русый — темно-русый, светло-рыжий — темно-рыжий*.

Базовое противопоставление поддерживается симметричной организацией дифференцированных по принципу объекта оппозиций, в которых противопоставлены белый и черный цвета волос: имеющий волосы определенного цвета (*беловолосый, белокурый, белобрысый — черноволосый; белый — черный,* разг. *черненький, разг. черный,* разг. *чернявый*); имеющий кудрявые волосы (*светлокудрый — чернокудрый, темнокудрый*); имеющий голову с волосами определенного цвета (*белоголовый, светлоголовый — черноголовый*); носитель признака — человек (*блондин, блондинка — брюнет, брюнетка*); носитель признака — волосы (*светлый, льняной, пшеничный, русый — темный, смоляной, черный*). Не образует оппозитивного признака определенный оттенок волос с метафорической составляющей «подобный золоту» (трад.-поэт. *златовласый,* трад.-поэт. *золотоволосый;* трад.-поэт. *златокудрый,* трад.-поэт. *золотокудрый*). Выделенные объекты регулярно повторяются и в номинациях других оттенков волосяного покрова: *рыжий, рыжеволосый, рыжеголовый, рыжекудрый; русый, русоволосый, русоголовый*.

Применительно к цвету волос также маркируется оппозиция обладающий цветом — утративший цвет (в следствие физиологических причин), этот признак противопоставляет единицы, описанные выше, номинирующие различные оттенки волос, единицам *седина, проседь,* трад.-поэт. *иней,* трад.-поэт. *серебро; седой, белоголовый, белый, седовласый, седоволосый, седоголовый, серебряный,* разг. *поседелый,* разг. *сивый*. Отметим также применительно к этому признаку единицы со значением приобретения определенного цвета волос: *седеть / поседеть, белеть / побелеть, засеребриться, сиветь*.

Применительно к цвету выделяется еще один признак — имеющий одинаковый / разный цвет волос / шерсти / перьев (признак выступает в паре с базовым противопоставлением «человек — животное»), по этому основанию противопоставлены единицы, указывающие на обладание во-

лосяным покровом однородной окраски (*светловолосый, темноволосый* и многие другие, относящиеся к человеку), и единицы, маркирующие неоднородность окраски (противопоставлены единицы, относящиеся к животным (*разномастный, разномастый, разношерстный)* и к птицам (*разноперый*)).

6. Фактура волос, данный признак представлен базовым противопоставлением *прямой — кудрявый*. Неровная фактура в свою очередь содержит противопоставление, маркирующее различную степень неровности: незначительная (*волнистый, вьющийся*) — максимальная (*курчавый,* разг. *кудреватый,* разг. *кучерявый*). Отметим, что данный признак представлен значительным количеством единиц, маркирующих различными частями речи второго члена оппозиции: свойство волос (*кудрявость, курчавость,* разг. *кудреватость*), признак волос (*кудрявый, волнистый, вьющийся, курчавый,* разг. *кудреватый,* разг. *кучерявый*), признак человека / животного, обладающего такими волосами (*кудрявый, курчавый,* разг. *кучерявый*), сами волосы с таким признаком (*кудри, букли, завитки, завитушки, кудряшки, локоны,* устар. *пукли,* разг. *кудерьки,* разг. *перманент*), становление признака (*виться, завиваться, кудрявиться,* разг. *курчавиться,* разг. *кучерявиться*).

7. Длина волос, данный признак представлен оппозициями, относящимися:

- к человеку (обладателю длинных / коротких волос): *длинноволосый, волосатый, длинногривый,* разг., неодобр. *долгогривый,* разг. *патластый,* разг. *патлатый — коротковолосый;*
- к животному (обладателю длинной / короткой шерсти): *длинношерстый, длинношерстный, лохматый, мохнатый, пушистый,* разг. *косматый,* разг. *кудластый,* разг. *кудлатый* (отдельно отметим единицу долгогривый, которая относится только к лошади) — *короткошерстый, короткошерстный*.

Идеографический принцип описания лексики часто ставит перед лексикографом вопросы отнесения единиц к тому или иному классу, что обусловлено пересекаемостью лексических парадигм. В рассматриваемой группе такой вопрос возникает применительно к единицам, которые номинируют волосяной покров, находящийся на лице (в идеографической классификации представлена группа «Часть головы живого существа, а также часть того, что на ней расположено»). Базовые противопоставления организуются по признаку наличие/отсутствие волосяного покрова: *бородатый — безбородый*; *усатый — безусый*; *небритый, заросший, обросший, щетинистый — бритый*. Оппозиция *бровастый — безбровый* маркирует степень проявления признака: ‘имеющий широкие или густые брови’ — ‘не имеющий бровей или с едва заметными бровями’, эта оппозиция не симметрична по семантике, так как правая часть содержит два признака (наличие / отсутствие волосяного покрова и степень проявленности признака), а левая часть только признак степени проявления. Отметим также единицы, совмещающие признак нали-

чия волосяного покрова на лице с признаком цвета волос: *седоусый,* разг. *сивоусый; седобородый, белобородый*.

Таким образом, в структуре семантической группы «Волосяной покров живого существа» выделяется рад признаков, по которым противопоставлены единицы, входящие в группу: волосяной покров человека / животного; наличие / отсутствие волосяного покрова; качество волосяного покрова; расположение волосяного покрова относительно кожи; цвет волосяного покрова; фактура волос; длина волос. Указанные признаки учитываются лексикографами при формировании состава групп словаря-тезауруса, а также отражаются в дефинициях идеографического словаря для лучшей семантизации каждой единицы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бабенко Л. Г.* Концепция, структура и основные лексикографические параметры словаря // Универсальный идеографический словарь русского языка: проспект / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2015. С. 7.

[2] *Бабенко Л. Г.* Синопсис (свод) идеографической классификации русской лексики (общая глобальная структура словаря) // Универсальный идеографический словарь русского языка: проспект / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2015. С. 29.

[3] *Дудорова М. В.* Идеографическая группа «Особенности внешнего строения организма живого существа» в аспекте антонимии // Теоретическая семантика и идеографическая лексикография: Словарь. Дискурс. Корпус: матер. расширенного заседания (Всерос. с междунар. участием) науч. семинара проблемной группы «Русский глагол», посвященного 45-летию кафедры фундаментальной и прикладной лингвистики и текстоведения, 29–30 октября 2019 г., г. Екатеринбург, Россия. Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2019. С. 76–82.

Dudorova, M. V.

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Russia

OPPOSITIONAL CHARACTERISTICS OF THE HAIRLINE OF A LIVING BEING IN LEXICOGRAPHIC REPRESENTATION

The article reviews the opposing characteristics that organize the semantic group “The hairline of a living being”. Materials for the research are the data obtained during the work with the universal dictionary-thesaurus of the Russian language, project under the guidance of L. G. Babenko.

Keywords: hairline; semantic group; ideographic dictionary.

Дьяченко Юлия Александровна

Курский государственный университет, Россия

julytsch@yandex.ru

СОЗДАНИЕ ШКОЛЬНОГО ДИАЛЕКТНОГО СЛОВАРЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ, СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ

В статье обосновывается необходимость подготовки школьного диалектного словаря, в частности, «Школьного диалектного словаря курских говоров», в котором найдут своё отражение диалектные слова и фразеологизмы, распространённые на территории Курской области. Определяются концепция и задачи словаря, обосновываются образовательная и воспитательная значимость. Рассматриваются предполагаемые особенности содержания и структуры словаря.

Ключевые слова: диалектное слово; фразеологизмы; словарь курских говоров.

Необходимость в составлении словарей и потребность в них общества, на наш взгляд, неоспоримы. Это считается показателем культуры нации. А сегодня, «в эпоху глобализации экономической жизни, когда “вестернизация”, стандартизация и унификация всех сфер культуры становятся угрозой для национального самосознания, обостряется интерес к историческому прошлому, к истокам национальных культур...»[1]. Диалектные словари, содержащие огромный пласт этнокультурной информации, по праву можно назвать памятниками духовной и материальной культуры. «Цель диалектного словаря — репрезентация народной речи во всём её многообразии, а именно номинация реалий окружающей природы, народного быта, отвлечённых понятий, отражающих морально-этические нормы, мировоззрение, духовную жизнь носителей говоров»[2].

В Курском государственном университете силами преподавателей и студентов филологического факультета составляется Словарь курских говоров (работа над ним продолжается). Вышедшие в свет 7 выпусков этого словаря содержат лексику, бытующую на территории Курской области и отражающую историю южных славянских поселений. Такая работа вносит огромный вклад в изучение и описание истории и культуры Курского края. Она началась во второй половине XX века под руководством Г. В. Денисевича, который организовал зональное межвузовское объединение кафедр вузов Центрально-Черноземья, одним из важных направлений которого являлось изучение южнорусских говоров.

К сожалению, выпуски словаря выходят ограниченным тиражом и не всем они доступны, поэтому возникла идея создать сокращённую версию в виде школьного диалектного словаря.

Эта идея нашла горячий отклик как среди учителей-гуманитариев, так и среди учеников, поэтому подготовка «Школьного словаря курских говоров» (рабочее название издания) стала, на наш взгляд, реальной необходимостью.

Несколько лет назад в российские школы был введён новый учебный предмет «Родной (русский) язык», главным предназначением которого стало «формирование познавательного интереса и уважительного отношения к родному языку, а через него — к родной культуре, к свершениям и традициям своего народа, осознание исторической преемственности поколений, своей ответственности за сохранение культуры народа»[3]. По нашему глубокому убеждению, формированию познавательного интереса и уважительного отношения к родному языку как раз и будет способствовать знакомство с лексикой местных говоров, живой народной речью, а самым доступным, богатым и понятным источником такого материала может стать именно областной словарь. В нём должны быть отражены не только природа и быт человека, жившего раньше и живущего ныне в сельской местности нашего края, но и его внутренний мир: характер, мысли, желания, чувства, взаимоотношения с родными и незнакомыми людьми и многое другое.

В основе концепции школьного диалектного словаря должны лежать, на наш взгляд, следующие принципы: словарь должен быть информативным, но не перегруженным языковым материалом; вся информация, изложенная в словаре, должна быть доступной, то есть понятной для восприятия; в словаре должна быть отражена языковая картина мира народа, живущего на определённой территории России (в нашем случае — Курской области), а следовательно, вся словарная лексика должна отражать свою образность, экспрессивность и тесную связь с внеязыковой действительностью, проявляющейся в этнографическом срезе.

Задачи, которые стоят перед составителями любого школьного словаря, в том числе и диалектного:

- развивать у обучающихся лексикографическую компетентность, то есть осознание необходимости обращения к словарю в случаях затруднения понимания слова или выражения, а также знание, каким словарём в этом случае необходимо воспользоваться;
- формировать понятийную систему об основных способах толкования слов;
- выявлять у учащихся интерес к поисковой и исследовательской деятельности;
- воспитывать интерес к живому слову и осознание необходимости его сохранения.

Планируется, что «Школьный диалектный словарь курских говоров» будет дифференциальным, то есть включать специфичные диалектные слова, и содержать от 1500 до 2000 словарных статей, расположенных в алфавитном порядке.

В словарь должны войти диалектные слова и фразеологизмы, зафиксированные на территории Курской области в пределах ее современных административных границ, сложившихся к 1954 году.

Основу словаря должны составить лексико-фразеологические материалы, собранные студентами и преподавателями Курского государственного педагогического института в период с 70-х годов XX века и собираемые по настоящее время теперь студентами и преподавателями

Курского государственного университета и нашедшие уже своё отражение в 7 выпусках «Словаря курских говоров»[4], а также диалектный материал из произведений писателей-курян — К. Д. Воробьёва, Е. И. Носова, М. Н. Еськова и др.

В словарь планируется включить следующие типы диалектных слов и устойчивых выражений.

1. Слова, корни которых отсутствуют в литературном языке (*амга, векла* и др.).

Амга́, -и, *ж*. Мелкий дождь, изморось. *Как восинь, так амга начинаицца*.

Ве́кла, -ы, *ж*. Птица с белыми перьями на крыльях и хвосте; сорока. *Глянь, вон векла сидить на заборя, фост длинный, вести на ём принисла*.

2. Образованные от корней, представленных в словарном составе литературного языка, но в говорах имеющие свои особые значения (*гавкала, глядины* и др.):

Га́вкала, -ы, *общ., неодобр.* Склонный к брани человек. *В нашым силе брянчливых людей завуть гавкалы*.

Гля́ди́ны, *-мн.* (*ед.*?). В свад. обр.: первое свидание жениха и невесты. *Сначала глядины устрайивали, нивесту и жыниха зацэнивали*.

3. Слова с теми же корнями и значениями, что и в литературном языке, но с иным аффиксальным составом (*арепей, исруб* и др.).

Арепе́й, репе́й -ья, *м*. Репейник, колючее сорное растение. *Пашла мая карова на лух и там арипьёв нахватала*.

Исру́б, -а, *м*. Четырехугольное сооружение из бревен; сруб. *Вон исруп стаить бис крышы.*

4. Слова с аналогичными аффиксальными морфемами и значениями, что и в литературном языке, но отличающиеся фонематически (*карахтер, ластовка*).

Кара́хтер, -а, *м*. Характер. *Карахтир ни привиди гаспоть!*

Ла́стовка, -и, *ж*. Ласточка. *Пирид даждем ластавки дужэ кружыли*.

5. Слова, оформленные так же, как и соответствующие лексемы в литературном языке, но имеющие различия в лексических значениях (*алёнка, матрёшка*).

Алёнка, -и, *ж*. Майский жук. *Нынче агарот капала, гляжу ужо алёнки вылазиють*.

Матрёшка, -и, *ж*. Тёплый, вязаный платок. *Усю жызнь у матрёшки прахадила, закутъюся, галаве тёпла*.

6. Слова, отличающиеся от тождественных по значению слов литературного языка грамматическими особенностями *(брово, облак*).

Бро́во, -а, *ж*. Бровь. *Штои-та брова защисалася*.

О́блак, а, *м*. Облако. *Этат облак пахош на карапь. Красата!*.

7. Устойчивые сочетания, не отмеченные литературным языком, содержащие в своем составе слова литературного языка (*антонов огонь, драть глотку, оказать руку)*.

> **Анто́нов ого́нь**. 1. Аппендицит. *А раньшы ат антонава агня умирали.* 2. Воспалительный процесс, нарыв. *У яво был антонав агонь, сильна палиц балел.* 3. *бран*. Выражение недовольства, негодования по отношению к кому-либо. *Ах ты, антонав агонь!*
>
> **Драть гло́тку**. 1. Громко петь песни. *На вячорках дефки драли глотки, песни кричали.* 2. Ругать, бранить кого-либо. *Ни дяри глотку, ни брани дочку*.
>
> **Оказа́ть ру́ку**. Показать свои способности, навыки в рукоделии. *Аказала руку, типерь нихай работаит*.

8. Фразеоединицы, включающие в свой состав диалектные слова (*идти кандибобом, искать ярку*).

> **Идти́ кандибо́бом (кандибо́бером)**. Держаться высокомерно, зазнаваться. *Гля, идеть кандибобам: так заважничил, как дощку за багатава выдал*.
>
> **Иска́ть я́рку**. В св. обр.: искать молодую на 2-й день свадьбы. *Посли свадьбы были усякии забавы: хадили на калодиц, абливалися вадою искали ярку, маладуя так звали ...*

Последний пример заставляет обратиться к обрядам, распространённым в определённой местности, а это уже лингвокультурологический аспект национально-культурной жизни народа.

Для организации лингвокраеведческой работы в школе, а также в помощь учителю на уроке в «Школьный диалектный словарь курских говоров» планируется включить приложение, в котором будут даны обработанные и расшифрованные записи спонтанной диалектной речи, а также отрывки из произведений курских писателей, в которых использовалась диалектная лексика. Словарь послужит прекрасной иллюстрацией ко многим темам раздела «Лексика», изучаемым в школе: «Слово и его лексическое значение», «Диалектизмы», «Исконно русские и заимствованные слова», «Устаревшие слова» и др., а также позволит «оживить» уроки русского языка, делая их более содержательными и интересными.

«Словарь — труд натужный» — такое присловье было в одной из рукописей В. Д. Даля, когда исследователь готовил свой многолетний труд к первому изданию[5]. Создание словаря — это действительно очень кропотливая и довольно длительная работа, которая требует от авторов-составителей не только терпения, но и безграничной любви к своему делу.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бобунова М. А.* Фольклорная лексикография: становление, теоретические и практические результаты, перспективы. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2004. 240 с.

[2] *Никифорова О. В.* Диалектный словарь как источник изучения культуры региона // Сб. статей по м-лам Междунар. науч. конференции «Национальные коды в языке и литературе». Нац. исследоват. Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. 2018. С. 201–207.

[3] *Александрова О. М.* Русский родной язык. Примерные рабочие программы. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / О. М. Александрова, Ю. Н. Гостева, И. Н. Добротина; под ред. О. М. Александровой. М.: Просвещение, 2020. 147 с.

[4] Словарь курских говоров. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 1999–2021. Вып. 1–7.

[5] *Даль В. И.* Толковый словарь русского языка. Современная версия. М.: Изд-во Эксмо, 2006. 736 с.

Dyachenko, Yu. A.

Kursk State University, Russia

CREATING A SCHOOL DIALECT DICTIONARY: RELEVANCE, STRUCTURE, CONTENT

The article substantiates the need to prepare a school dialect dictionary, which will present dialect words and phraseological units common in the Kursk region. The concept and tasks of the dictionary are defined, the educational and educational significance is substantiated, the alleged features of the content and structure of the dictionary are considered.

Keywords: dialect word; phraseological units; dictionary of Kursk dialects.

Котова Марина Юрьевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

m.kotova@spbu.ru

НА ПОДСТУПАХ К ТЕМАТИЧЕСКОЙ РУССКО-КИТАЙСКОЙ ПАРЕМИОГРАФИИ

Статья посвящена назревшей необходимости создания русско-китайского тематического словаря употребительных пословиц. Используя имеющиеся исследования по русско-китайской сопоставительной паремиологии и лингвокультурологии, свой опыт преподавания русского фольклора китайским студентам, а также свои паремиографические наработки, автор предлагает параметры описания пословиц в двуязычном тематическом словаре.

Ключевые слова: паремиография; тематическая классификация; русская пословица; китайская пословица; пословичная картина мира.

Введение. В последние годы появилось большое количество филологических исследований, определяющих развитие сопоставительной русско-китайской паремиологии в аспекте лингвокультурологии. В них затрагиваются общие вопросы российской и китайской паремиологии и фразеологии (которая, по мнению некоторых исследователей, рассматривает и пословицы)[1], проблемы передачи русских пословиц на китайский язык[2], состояние русской и китайской лексикографии, фразеографии и паремиографии[3] и др.

Данный доклад подготовлен с учетом указанных исследований, но, прежде всего, в русле работ по сопоставлению отдельных тематических групп русских пословиц с китайским языком, которые одинаково ценны как для сопоставительной паремиологии, так и для сопоставительной лингвокультурологии[4]. Каждое такое сопоставление — отражение одного сегмента русской пословичной картины мира в китайском языковом сознании.

Доклад посвящен анализу результатов указанных исследований с проекцией на нашу собственную тематическую классификацию русских пословиц из русско-славянского словаря пословиц (РССПАС)[5], которая используется нами при ведении семинаров по русскому фольклору с китайскими студентами-русистами и которая рассматривалась ранее в различных работах по сопоставительной паремиологии и паремиографии[6]. В статье использованы методы тематического паремиографирования и сопоставительной лингвокультурологии.

Об изучении малых жанров русского фольклора китайскими студентами. Изучение русских пословиц начинается, в частности, на семинарах по русскому фольклору для китайских студентов-русистов, поступивших на бакалавриат филологического факультета. Занятия ведутся в течение первого учебного семестра по утвержденной программе и завершаются устным экзаменом. Наряду с другими темами фолькло-

ристики, изучаются малые фольклорные жанры, включая пословицы и поговорки, которым отводится два семинара. На входе проверяется знание русских пословиц китайскими студентами, которое оказывается удовлетворительным лишь у десяти-пятнадцати процентов обучающихся. К экзамену студенты должны знать и уметь объяснить 5–10 русских употребительных пословиц из нашей тематической классификации употребительных русских пословиц, которая состоит из двенадцати тематических групп[7]. Затем дается задание выучить пословицы из учебной презентации или самостоятельно выбрать тематическую группу и освоить избранные пословицы из нее вместе с толкованиями их значения и употребления. Процесс изучения русских пословиц требует от преподавателя подробных лингвокультурологических комментариев и характеристик коннотативного плана содержания каждой пословицы. К некоторым пословицам студенты самостоятельно подбирают китайские паремиологические соответствия, что способствует закреплению их знаний русских пословиц.

На втором курсе бакалавриата студенты стоят перед выбором научной темы для курсовой работы, и нередко этот выбор совершается в пользу тем по сопоставительной русско-китайской паремиологии, которые к последнему курсу бакалавриата вырастают в выпускные квалификационные работы (ВКР) по паремиологии.

Паремиологические темы привлекают также китайских магистрантов и аспирантов, которые завершаются успешными защитами под научным руководством профессорско-преподавательского состава филологического факультета.

Восприятие русской пословичной картины мира в русско-китайских параллелях тематической группы пословиц «Время. Терпение». Остановимся здесь на результатах сопоставления русских пословиц тематической группы «Время. Терпение» с их китайскими пословичными параллелями, предпринятом магистранткой Сюй Цин в рамках ВКР магистра, подготовленной под нашим научным руководством (защита в СПбГУ в 2022 году). В ее исследовании было рассмотрено 29 русских пословиц данной тематической группы на материале РССПАС, а также их китайские пословичные параллели, подобранные магистранткой по китайским словарям («Большому словарю китайских пословиц» и др.). Сюй Цин выделила три группы пословичных соответствий: 1) полные параллели; 2) параллели с похожей, но не идентичной образностью; 3) параллели с различной образностью. Третья группа составляет половину всех параллелей, она самая многочисленная. Лингвокультурологический комментарий магистрантки демонстрирует значительные отличия в образном строе русских и китайских пословиц. Автор приходит к выводу, что источником китайских пословиц является в основном древнекитайская литература. Восприятие данного сегмента русской по-

словичной картины мира происходит на фоне тематической группы китайских пословиц, которые в основном являются знаками идентичных ситуаций в обеих языковых культурах[8].

Русско-китайские параллели тематической подгруппы пословиц «Начальник — подчиненные». Другая ВКР магистра, написанная Жэсинимой (защищенная под нашим научным руководством в СПбГУ в 2022 году), посвящена тематической группе русских пословиц «Взаимоотношения людей». Это одна из самых больших групп в нашей тематической классификации, поэтому Жэсинима сосредоточилась только на избранных тематических подгруппах, в частности на подгруппе «Начальник — подчиненные», в которую входит 17 русских активных пословиц, отражающих взаимоотношения начальника и подчиненных. При самостоятельном подборе китайских пословичных параллелей Жэсинима использовала не только китайские словари пословиц, но и результаты собственного социолингвистического паремиологического эксперимента, в котором приняли участие 15 респондентов-носителей китайского языка. Целью эксперимента было выявление активно употребительных китайских пословиц данной тематической группы. Жэсинима рассматривает китайские пословицы в традиционном конфуцианском контексте и выявляет среди них параллели с отличающейся от русской образностью к семи русским пословицам из семнадцати. 10 русских пословиц оказались, по нашим выводам, специфическими только для русской пословичной картины мира, например:

> *Наперед батьки в пекло не лезь*; *Плетью обуха не перешибешь*; *Не подмажешь — не поедешь* и др.[9]

Тематическая группа русских пословиц «Судьба. Бог» и ее отражение в китайских пословицах. Как и две предыдущие ВКР магистра, магистерская диссертация Ли Синьюнь (защищена на кафедре славянской филологии СПбГУ в 2021 году) основана на нашей тематической классификации пословиц из РССПАС. Магистрантка рассмотрела 69 русских пословиц и выявила полные пословичные параллели (14 единиц) и пословичные параллели с другой внутренней формой (16 единиц) к ним в китайских пословичных словарях. К остальным 39 русским пословицам выявить китайские параллели не удалось, например, к таким пословицам, как:

> *Не всё коту масленица*; *Заставь дурака богу молиться — он и лоб расшибёт* и др.[10]

Проект словарной статьи в русско-китайском тематическом словаре пословиц. Рассмотрим проект словарной статьи, составленный с учетом опыта РССПАС и Электронного словаря современных активных восточнославянских пословиц (ЭССАВП)[11] для одной из пословиц тематической группы «Судьба. Бог»:

Человек предполагает, а Бог располагает. *(77,3% инф.) 'О неизбежности судьбы, которая не считается с планами людей.'*

кит. 人有千算，天只有一算 *букв. (У человека тысяча планов, а у Неба — один) 'Обозначает, что если даже человек тщательно планирует, в конце концов невозможно справиться с небом (богом). Бог(上天) в пословицах на китайском языке буквально переводится как «небо» или «подняться в небо». В древней китайской традиции фигурирует категория «небосвод, небо», «правитель над всем». В Древнем Китае правитель неба — это сущность, представляющая природу, действующая в соответствии с природой илис судьбой'*[12].

В словарной статье после русской пословицы приводится процент информантов, указавших эту пословицу как им известную в ходе нашего социолингвистического паремиологического эксперимента 2022 года (с участием 340 носителей русского языка), затем дается дефиниция русской пословицы и китайская пословичная параллель, у которой указан буквальный покомпонентный перевод и дефиниция в марровских кавычках с лингвокультурологическим комментарием.

Заключение. Наиболее близкой по восприятию и отражению в китайском пословичном фонде в нашем материале оказалась тематическая группа «Время. Терпение», ко всем пословицам которой были обнаружены китайские пословичные параллели. Вторая и третья рассмотренные тематические группы содержат русские пословицы с китайскими пословичными параллелями, а также русские пословицы, к которым выявить китайские пословичные параллели не удалось. Особенно это касается группы «Судьба. Бог», где больше половины русских пословиц (из общего числа 69 единиц) оказались лакунарными по отношению к китайскому пословичному фонду.

Предложенный проект словарной статьи тематического русско-китайского словаря пословиц основывается на доступных исследованиях по русско-китайской сопоставительной паремиологии и паремиографии, а также на собственном паремиографическом опыте, который связан с обращением к активным, современным пословицам, то есть к паремиологическому минимуму русского языка. Значительное количество лакун в китайском паремиологическом фонде по отношению к активным русским пословицам, возможно, будет скорректировано в сторону увеличения в случае выявления паремиологического минимума китайского языка. Лакунарные русские пословицы требуют еще более обширного лингвокультурологического комментария в русско-китайском тематическом словаре пословиц, чем пословицы, снабженные китайскими пословичными параллелями.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Цзинвэнь Ли.* Широкое и узкое понимание фразеологии в российской и китайской лингвистике // Лингвистическое образование на современном этапе: российский и зарубежный опыт: Сб. науч. статей и матер. Междунар. конф., посвященной 15-летию первого

выпуска специалистов в области лингвистики в Сургутском государственном университете / отв. ред. И. А. Курбанов. Сургут: Сургутский государственный университет, 2017. С. 155–163; *Чжан Мянь, Саяхова Д. К.* Этнокультурное своеобразие пословиц и поговорок в китайском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 12 (78): В 4 ч. Ч. 3. С. 192–194.

[2] *Ван Мэн.* Проблема перевода русских пословиц на китайский язык (на материале классических произведений) // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 58–65.

[3] *Гао Яньцзюнь.* Русско-китайские словари в России и Китае (исторический, лингвистический и дидактический аспекты) // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2020. Вып. 4 (837). С. 102–115; *Костева В. М., Сыфань Ч.* Основные характеристики китайской и русской фразеографии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2022. Вып. 7 (862). С. 49–55; *Лю Ди, Цзян Чжаньминь.* Составление русско-китайских фразеологических словарей в Китае: аспекты и перспективы // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2020. № 2 (30). С. 57–69.

[4] *Никитина Т. Г., Рогалева Е. И., Пяо Лисян.* Словарная репрезентация лингвокультурных стереотипов: коммуникативное поведение русских в тематическом словаре пословиц // Научный диалог. 2021. № 10. С. 117–133; *Селиверстова Е. И., Чэнь Вэйцзя*. Этномаркированные представления о пользе и вреде лжи в русских и китайских пословицах // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2019. № 3(103). С. 167–175; *Чжан Янь.* Языковая картина мира в русских и китайских пословицах и поговорках // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. 2019. № 3. С. 108–111.

[5] *Котова М. Ю.* Русско-славянский словарь пословиц с английскими соответствиями / под ред. П. А. Дмитриева. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2000. С. 182–203 (РССПАС).

[6] Русская языковая картина мира в пословицах (на фоне других языков): коллективная монография / под ред. М. Ю. Котовой. СПб.: Изд.-полиграф. ассоциация высших учебных заведений, 2022. 164 с.

[7] *Котова М. Ю.* Указ. раб. С. 182–203.

[8] *Сюй Цин.* Семантика активных русских пословиц тематической группы «Время. Терпение» (на фоне китайских пословичных параллелей) // Русская языковая картина мира в пословицах (на фоне других языков): коллект. монография / под ред. М. Ю. Котовой. СПб.: Изд.-полиграф. ассоциация высших учебных заведений, 2022. С. 88–108.

[9] *Жэсинима*. Употребительные русские пословицы тематической подгруппы «Начальник — подчиненные» (на фоне пословиц китайского языка) // Русская языковая картина мира в пословицах (на фоне других языков): коллект. монография / под ред. М. Ю. Котовой. СПб.: Изд.-полиграф. ассоциация высших учебных заведений, 2022. С. 108–113.

[10] *Ли С. Ю*. Активные русские пословицы тематической группы «Судьба» и их сербские пословичные соответствия (на фоне китайского языка) // Językoznawstwo. № 1(15) / 2021. С. 183 -198; *Ли Синьюнь, Котова М. Ю.* Активные русско-сербские пословичные параллели тематической группы «Судьба» (на фоне китайского языка) // Тезисы докладов 50-й Международной научной филологической конференции им. Людмилы Алексеевны Вербицкой. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2022. С. 592.

[11] *Котова М. Ю., Сергиенко О. С.* Принципы паремиографирования в Электронном словаре современных активных восточнославянских пословиц (на материале русско-белорусских пословичных параллелей) // Slavica Slovaca. 2021. № 2 (56). С. 242–251; *Котова М. Ю.* Электронный словарь современных активных восточнославянских пословиц (грант) [Электронный ресурс]. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50705163

[12] *Ли Синьюнь.* Употребительные русско-сербские пословичные параллели тематической группы «Судьба» (на фоне китайского языка) // Русская языковая картина мира в пословицах (на фоне других языков): коллект. монография / под ред. М. Ю. Котовой. СПб.: Изд.-полиграф. ассоциация высших учебных заведений, 2022. С. 77.

Kotova, M. Yu.

St. Petersburg State University, Russia

ON THE APPROACHES TO THE THEMATIC RUSSIAN-CHINESE PAREMIOGRAPHY

The article is devoted to the obvious need to create a Russian-Chinese thematic dictionary of common proverbs. The author uses the research of the Russian-Chinese comparative paremiology and linguoculturology, as well as her own experience of teaching Russian folklore to Chinese students together with her paremiographic developments. A few parameters for describing proverbs in a bilingual thematic dictionary are analyzed here.

Keywords: paremiography; thematic classification; Russian proverb; Chinese proverb; proverbial worldview.

Лушникова Ирина Ивановна

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Россия

i.i.lushnikova@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДВУЯЗЫЧНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ

В статье рассматриваются педагогические аспекты организации двуязычных фразеологических словарей. Опираясь на принцип симметрии, лексикограф может решить комплекс педагогических задач, включая возможности активизации познавательной деятельности учащихся на основе педагогического приема сравнения, подготовку к эффективной межкультурной коммуникации, развитие мотивации учащихся к изучению родного и иностранного языка и культуры, развитие памяти, внимания и логического мышления учащихся.

Ключевые слова: двуязычные фразеологические словари; лингвокультурема; принцип симметрии; межъязыковая универсальность.

В последние десятилетия отмечается возрастающий интерес к изучению фразеологии. Помимо увеличения числа научных исследований, усиливается интерес взрослых учащихся к изучению фразеологии родного и иностранных языков. Важным средством в этом процессе становятся двуязычные фразеологические словари.

Традиционно лингвистические словари представляют собой хранилище выверенного знания. Наряду с функциями описания, нормирования, предъявления и систематизации языковых знаний, словари этого типа выполняют обучающую функцию — толкования, объяснения, сравнения.

Специфика двуязычного фразеологического словаря заключается в том, что основополагающим принципом организации словника, как правило, является сравнение. Такой подход во многом продиктован особенностями объекта описания — фразеологической единицы (ФЕ), представляющей собой уникальный элемент языка и речи, насыщенный лингвокультурной информацией.

В современных лингвокультурологических исследованиях ФЕ рассматриваются как лингвокультурема, единица смысла («форма мысли»), передающая особенности реалий и их иерархию внутри класса предметов. Лингвокультуремы тесно связаны с внеязыковой культурной средой и часто имеет несколько коннотативных смыслов, которые не всегда очевидны иноязычным участникам общения[1]. По этой причине фразеологизмы, объединяя в своем содержании уникальные лингвокультурные смыслы, крайне редко имеют полные эквиваленты в иных языках.

В лексикографической практике это означает, что ФЕ выходного языка и ее аналог во входном языке практически всегда обладают различиями в знаковой и симптоматической информации, т. е. содержат

отличия в лексическом, грамматическом, оценочном и стилистическом значении, а также имеют отличающиеся характеристики культурного компонента и ассоциативно-культурного фона. На этом основании, возвращаясь к специфике двуязычного фразеологического словаря и объектов его описания, отметим, что важным процессом познавательной деятельности адресата (пользователя) словаря становится сравнение изучаемых объектов.

С позиций педагогики, сравнение представляет собой эффективный прием, при помощи которого более четко осознаются «конкретные предметы, различные связи между ними, причинно-следственные зависимости, уясняются процессы развития и изменения»[2].

В контексте работы с двуязычным фразеологическим словарем возможности для сравнения как педагогического приема могут многократно увеличиваться, что несомненно связано не только с комплексной сущностью самого словаря и уникальностью ФЕ, позволяющих сравнивать различные стороны фразеологизмов на уровне структуры, смыслов, иерархии и культурологического содержания, но и с ролью лексикографа как педагога, продумавшего и заранее подготовившего учебный материал. В этой связи процитируем В. П. Беркова: «Лексикограф, создающий двуязычный словарь, как бы прокладывает огромное множество путей — дорог, дорожек и тропинок — между двумя народами. От того, как точно проложены им эти дороги, дорожки и тропки, зависит, правильно ли пойдут многие тысячи поверивших ему путников. О них, своих будущих пользователях, лексикограф обязан помнить все время»[3]. При этом, как отмечает автор, двуязычный словарь представляет собой «не только орудие перевода, но и учебник иностранного языка»[4]. Этот вывод в полной мере относится к двуязычным фразеологическим словарям с некоторым уточнением: в зависимости от организации и наполнения двуязычный фразеологический словарь может также являться эффективным средством познания родного языка.

Так, двуязычный фразеологический словарь, организованный на основе принципа симметрии, разработанного Н. А. Максимчук, согласно которому симметричное отражение в словаре культурно значимой информации, закладывает основы равноценного изучения культур и продуктивной межкультурной коммуникации[5]. Как отмечает исследователь, первичное необходимое условие любого языкового контакта (знакомство с иным языком и его культурой, практика межкультурного общения) заключается в основательном изучении и осмыслении языковой личностью родного языка, глубоком проникновении «в сущность родного языка и родной культуры»[6]. Таким образом, сравнение фразеологизмов в двуязычном фразеологическом словаре на основе принципа симметрии позволяет рассматривать словари такого типа как средство развития знаний в обоих языках.

В целях уточнения объективности перечисленных педагогических аспектов нами был проведен опрос взрослых учащихся, преимущественно студентов языковых направлений подготовки. Цель опроса заключалась в оценке респондентами практической значимости двуязычных фразеологических словарей, уровня интереса к русской и зарубежной фразеологии, возможностей эффективного поиска информации в словарях данного типа. В опросе приняли участие 62 респондента в возрасте от 20 до 50 лет, для которых русский является родным языком. Отметим, что анализ потребностей учащихся при работе с двуязычными фразеологическими словарями (пользовательский запрос) не входил в задачи нашего исследования, поскольку в силу своей ёмкости эта проблема заслуживает отдельного рассмотрения.

В результате опроса абсолютное большинство респондентов отметило высокий интерес к фразеологии (99%). При дифференциации вопроса было выявлено, что в изучении русской фразеологией заинтересовано 98% респондентов, иноязычной — 95%. Значительная часть опрашиваемых регулярно использует двуязычные фразеологические словари и пособия такого типа (85%), соотношение практики применения словарей активного типа (родно-иностранный) и пассивного (иностранно-родного) оказалось примерно одинаковыми. В числе основных целей обращения к словарям данного типа отмечаются следующие: перевод ФЕ с одного языка на другой (90%); поиск иноязычного фразеологизма как фразы, которая ярко и образно передает смысл (73%); сопоставление фразеологизмов русского и иностранного языка в целях повышения языковых знаний (54%). Из числа выбравших последний ответ 10% респондентов отметили русский язык, 17% — иностранный язык, 63% — необходимость развития языковых знаний в обоих языках. На вопрос «приходилось ли Вам после нахождения эквивалента ФЕ обращаться к дополнительным справочникам и словарям для уточнения его значения?» 52% респондентов ответили утвердительно. В 90% случаев такая информация была связана с уточнением стилистических и экспрессивных характеристик ФЕ.

Таким образом, на основе анализа обозначенных педагогических аспектов и опроса респондентов мы приходим к следующим выводам.

1. Комплексная специфика фразеологических единиц и современные лингвокультурологические, лексикографические и педагогические тенденции в изучении и описании фразеологизмов определяют необходимость разработки двуязычных фразеологических словари нового типа.
2. Двуязычный фразеологический словарь, созданный на основе принципа симметрии, может способствовать развитию знаний пользователей в обоих языках. При этом симметричная организация словаря и равноценный объем словарных статей обоих языков могут способствовать решению спектра педагогических задач, включающих обучение основам эффективной межкультурной коммуникации (которая исходит из общности, а не из различий — «межъязыковая универсальность»[7]).

3. При изучении фразеологии иностранных языков возрастает интерес пользователей к родному языку, что требует от лексикографа, выступающего в этом случае педагогом и разработчиком двуязычного учебника, глубоких и равнозначных знаний обоих языков и культур.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. С. 127.

[2] Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. С. 555.

[3] *Берков В. П.* Двуязычная лексикография: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2004. С. 4.

[4] Там же. С. 24.

[5] *Максимчук Н. А.* Фразеологические средства русского языка в аспекте межкультурной коммуникации // Филологи земли Орловской: истоки и развитие направлений исследований: Матер. Всероссийской науч. конф. с междунар. участием, Орёл, 23–24 октября 2020 года / под ред. Ж. А. Зубовой. Орёл: Орловский гос. университет им. И. С. Тургенева, 2020. С. 29.

[6] *Максимчук Н. А.* Межъязыковая vs межкультурная коммуникация: проблемы симметрии // Перевод как средство взаимодействия культур. 2014. № 1. С. 403.

[7] *Максимчук Н. А.* Указ. соч. 2020. С. 29.

Lushnikova, I. I.

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Russia

PEDAGOGICAL ASPECTS OF BILINGUAL PHRASEOLOGICAL DICTIONARIES

The article addresses the problem of pedagogical aspects of the organization of bilingual phraseological dictionaries. Lexicographic approach bases on principle of symmetry can solve a set of pedagogical problems, including activation of students' cognitive activity, preparation for effective intercultural communication, motivation to study the native and foreign language and culture, development of memory, attention and logical thinking.

Keywords: bilingual phraseological dictionaries; linguocultureme; the principle of symmetry; interlanguage universality.

Максимчук Нина Алексеевна

Смоленский государственный университет, Россия

nmaximchuk@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ СЛОВАРНОГО ТИПА: О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЖАНРА

В статье обсуждается проблема описания языковых единиц, обладающих лингвокультурной ценностью и потому имеющих важное значение для изучения языка в условиях межкультурной коммуникации. Характеризуются особенности описания этих единиц в лингвокультурологических пособиях и словарях. Отмечается, что в большинстве из них основное внимание уделяется культурной составляющей. При этом языковая сторона лингвокультурологического комментария часто оказывается перегруженной упоминанием сопутствующих реалий и, соответственно, слов, не знакомых учащемуся. Это делает текст комментария труднодоступным для понимания, что значительно снижает обучающую эффективность таких пособий. В статье рассматривается вариант описания культурно значимых языковых единиц в рамках пособия словарного типа как жанра учебной лексикографии.

Ключевые слова: лингвокультурология; межкультурная коммуникация; лингвокультурная ценность; учебная лексикография; лингвокультурологическое пособие словарного типа.

Классическое положение методики обучения межкультурной коммуникации о необходимости изучения языка в неразрывном единстве с культурой его носителей сегодня не требует дополнительных обоснований. Более того, оформление в последние десятилетия сферы совмещённого изучения языка и культуры в самостоятельную научную дисциплину — лингвокультурологию можно в значительной степени считать ответом на запросы практики обучения русскому языку как иностранному, как неродному. В движении методической идеи от страноведения к лингвострановедению и — далее — к лингвокультурологии можно увидеть отражение процесса углубления в понимании значения взаимосвязей и взаимовлияния культуры и языка, языка как зеркала культуры, культуры как смыслообразующего компонента плана содержания языковых единиц.

Теория и методика обучения РКИ сегодня обладает большими ресурсами лингвокультурологических работ как теоретического, так и практического плана. Это и монографические исследования (В. А. Маслова, В. В. Воробьёв, Н. Ф. Алиференко, Е. И. Зиновьева, В. И. Карасик, Л. Г. Саяхова, А. Т. Хроленко. Ю. Е. Прохоров, Т. А. Комова, В. В. Красных, Г. В. Токарев и др.), и общие и учебные словари культурно значимых языковых единиц (словарь ГИРЯ им. А. С. Пушкина «Россия», словари Ю. С. Степанова, В. П. Руднева, Г. Н. Скляревской, С. К. Бирюковой, И. М. Курносова и В. И. Макарова, В. Д. Черняк и М. А. Черняк, Л. К. Муллагалиевой и др.)[1], и разнообразные практические материалы по лингвокультурологии, оформляемые в виде самостоятельных пособий или включаемые в основные учебники и пособия по РКИ[2].

Однако при всех достижениях в лингвокультурологическом описании русского языка для иностранных учащихся нельзя не отметить следующее. При обоснованном и последовательном раскрытии в теоретических исследованиях базового положения лингвокультурологии о *взаимодействии* и, следовательно, равноправных отношениях языка и культуры в рамках этого взаимодействия многие, если не большинство, практических лингвокультурологических пособий и учебных словарей ориентированы, в первую очередь и преимущественно, на культуру, отводя языку роль необходимого, но зависимого инструмента. Вполне оправданное с этой точки зрения стремление авторов максимально полно раскрыть лингвокультурную ценность описываемой реалии (концепта, имени и т. п.) далеко не всегда оказывается методически оправданным в языковом отношении, что связано с объективным противоречием, возникающем при решении этой задачи. Это противоречие между сложностью, объёмностью, многоплановостью, национальной специфичностью содержания лингвокультурного феномена и ограниченностью словарного запаса адресата, которому необходимо дать адекватное, т. е. необходимо-достаточное и в то же время соответствующее возможностям его восприятия на определённом этапе обучения, представление об этом феномене. С одной стороны, раскрытие национально-культурной специфики предмета описания (лингвокультурологический комментарий, текст), как правило, предполагает обращение и к другим, сопутствующим, национально-специфичным понятиям. Однако, с другой стороны, это означает и неизбежное языковое (лексическое) расширение текста комментария. Таким образом в лингвокультурологическом комментарии появляется ещё не знакомая иностранному учащемуся лексика, в том числе безэквивалентная, фоновая, ономастическая, лексика устаревшая, малоупотребительная, экспрессивно-оценочная и др. В результате тексты лингвокультурологического содержания оказываются перегруженными и в информационном, и в языковом плане и, следовательно, труднодоступными для восприятия изучающими русский язык иностранцами. Помимо объективной сложности лингвокультурологического комментария, заметим, что сложность такого рода текстов может быть связана и с субъективным стремлением автора к максимально полному раскрытию лингвокультурной ценности каждой описываемой единицы. Но если это стремление справедливо при создании лингвокультурологических словарей общего типа, для которых дидактическая функция является лишь сопутствующей, то при описании языкового материала в учебных целях именно этой задаче должны подчиняться все принимаемые решения. Вопрос о включении в лингвокультурологический комментарий для учебных пособий деталей, которые не имеют решающего значения для понимания сущности описываемого лингвокультурного феномена (по крайней мере для данного этапа его освоения), должен рас-

сматриваться с учётом учебно-методической целесообразности. Иначе избыточная и / или несвоевременная полнота предлагаемой лингвокультурологической информации снижает методическую эффективность многих существующих пособий. Возможность их самостоятельного использования учащимися как пособия учебного также ограничивается языковым барьером. Основной функцией таких пособий остаётся функция справочника, а основным пользователем — преподаватель, адаптирующий предлагаемые материалы к реальной учебной ситуации.

Таким образом, на фоне существования большого количества качественных и разнообразных лингвокультурологических описаний проблема обеспечения иностранных учащихся доступными учебными средствами остаётся актуальной. Решение этой задачи видится в разработке целостной системы целесообразной методической интерпретации лингвокультурологической информации в рамках учебной лексикографии.

В соответствии с современной концепцией антропоориентированной лексикографии, в основе описания языка в учебных целях лежит *пользовательский запрос* (В. В. Морковкин), т. е. ориентация любого произведения учебной лексикографии, в первую очередь, на потребности и возможности его адресата[3]. Одной из конкретных задач современной учебной лексикографии можно считать рассмотрение возможностей реализации антропоориентированного подхода к описанию культурно значимых языковых единиц в жанре пособий словарного типа.

Жанровая специфика пособий словарного типа определяется сочетанием в их структуре элементов учебного словаря и практического пособия[4], которые могут существовать самостоятельно — на уровне макроструктуры — в виде *словарной* и *учебно-практической частей* или совмещаться в форме универсальной *словарно-практической части*. Эти элементы структуры пособия составляют его постоянный жанрообразующий компонент (инвариант). Другие элементы могут сочетаться в различных комбинациях в зависимости от целей и ориентации в рамках конкретных пособий. К основным вариативным элементам пособия словарного типа относятся *статья об организации пособия*, *текстовая часть*, *методические рекомендации* для преподавателя, *алфавитный* и *тематический списки словарных единиц* и некоторые другие. Макроструктура пособия словарного типа имеет открытый и характер может дополняться другими компонентами в соответствии с его целями и представлениями составителя.

Процесс создания пособия включает несколько этапов. На *первом* (предварительном) *этапе* определяется его учебный статус:

1) пособие может быть *включённым* — ориентированным на конкретные программы и/или учебники, которые и закладывают определённый состав культурно значимой лексики;
2) пособие может быть *автономным*, ориентированным на общий состав русской лексики с высокой лингвокультурной ценностью.

В первом случае отбор словника состоит в выявлении лексики из текстов учебника / программы и возможной минимизации её состава. Во втором случае состав словника определяется исходя из содержательной (тематической) направленности пособия.

На *втором этапе* рассматриваются характеристики и запросы адресата. С точки зрения уровня подготовки адресата пособия (этапа обучения) возможны два основных подхода к его организации. Во-первых, пособия могут быть *распределёнными*: для каждого уровня создаются отдельные произведения, последовательно отвечающие пользовательским запросам каждого уровня, в совокупности они составляют своего рода учебный комплекс. Такая форма организации более соответствует типу *включённых* пособий. Во-вторых, пособие может быть *универсальным* (по первому критерию, — как правило, оно будет *автономным*). В таком случае оптимальным можно считать выделение трёх вариантов объёма и характера лингвокультурной информации, соответствующих несколько условно начальному, среднему и высокому уровню подготовки пользователя. Уровневая дифференциация содержания будет отражаться в макроструктуре пособия в целом и в структуре самой словарной статьи с использованием приёма зонирования. В макроструктуре универсального пособия *словарная* и *практическая* или комплексная *словарно-практическая* части могут быть представлены на трёх уровнях. В таком случае их начальное различие задаётся составом словника каждой[5]. В словарной статье могут быть выделены три словарные зоны, соответствующие последовательно каждому из уровней подготовки пользователя. Различие словарных зон отражается как в объёме представляемой лингвокультурологической информации, так и в лексическом наполнении каждой. Особенностью лексического наполнения текстов лингвокультурологического комментария разных уровней является то, что они оформляются по концентрическому принципу, подобно лексическим минимумам[6]: текст каждого следующего уровня включает в полной или трансформированной форме предыдущий текст, известные и новые культурно значимые единицы графически различаются (что особенно важно при описании безэквивалентной, ономастической, устаревшей и т. п. лексики). Кроме того, такая подача новой лексики обеспечивает повторяемость и безотлагательное положительное подкрепление при работе с текстом, что способствует её усвоению. Зонирование текстового материала в рамках одной словарной статьи обеспечивает гибкость его использования конкретным учащимся не только в рамках организованного обучения, но и при самостоятельном изучении: во-первых, он может выбрать доступный для себя уровень сложности; во-вторых, освоив предыдущий уровень, может самостоятельно переходить на следующий и т. д.

Очевидно, что для реализации изложенного подхода необходимы определённые условия:

1) необходимо создать градуированную систему *лингвокультурологических минимумов* с учётом (желательным разграничением) нарицательной лексики и имён собственных;
2) нужно определить достоверные источники содержательно полноценной информации о единицах словника;
3) требуется разработать принципы и направления структурирования информации о лингвокультурном феномене по степени её важности и доступности для иностранного учащегося с учётом трёхступенчатой организации этой информации.

Важно, что для групп однотипных единиц (например, историзмов, антропонимов, топонимов и т. д.) могут быть использованы общие способы распределения информации по уровням.

Следует ещё раз подчеркнуть направленность всех названных действий на то, чтобы обеспечить во вновь создаваемых лингвокультурологических пособиях равновесные отношения между культурной и языковой их сторонами, поскольку именно языковая доступность, прежде всего, обеспечивает доступ к культурным ценностям, которые хранит язык.

Решение названных и некоторых других задач, разработка способов методической интерпретации лингвокультурологического материала, выделение оптимальных типов его текстовой семантизации с использованием жанровых возможностей и достоинств пособий словарного типа позволит, как представляется, расширить и усилить общий обучающий потенциал лингвокультурологического направления в обучении русскому языку как иностранному, как неродному.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Подробный обзор лингвокультурологических словарей дан в книге: *Зиновьева Е. И.* Лингвокультурология: от теории к практике: учебник. СПб: СПбГУ; Нестор-История, 2016, 182 с.

[2] Об усилении актуальности практико-ориентированного направления в лингвокультурологии свидетельствует и увеличение числа работ, посвящённых разработке теоретических обоснований способов описания культурно значимой лексики в учебных целях. См., например: *Сенаторова О. А.* Учебно-практическое пособие по лингвокультурологии для иностранцев, изучающих русский язык: концепция и содержание // Русистика. 2020. Т. 18. № 3. С. 315–327.

[3] *Морковкин В. В., Кочнева Е М.* Ориентация на пользователя как доминанта учебной лексикографии // EURALEX's Proceedings I–II / eds.: H. Tommola, K. Varantova, T. Salmi-Tolonen, J. Schoop. Tampere, 1992. P. 81–87.

[4] *Максимчук Н. А.* Лексические пособия словарного типа как особый раздел учебной лексикографии // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 1986. С. 190–197.

[5] Источником культурно значимого материала для отбора словников пособий могут служить имеющиеся лингвокультурологические словари: «Россия: Лингвострановедческий словарь» (ГИРЯ им. А. С. Пушкина), словари культурной грамотности (В. Д. Черняк и др.) и др. Однако вопрос о критериях отбора культурно значимой (в том числе — ономастической) лексики для пособий словарного типа с учётом её дифференциации по уровню предъявления требует отдельного рассмотрения за рамками данной статьи.

[6] См., например: Лексические минимумы современного русского языка / под. ред. В. В. Морковкина. М.: Русский язык, 1985. 608 с.

Maksimchuk, N. A.

Smolensk State University, Russia

LINGUOCULTUROLOGICAL STUDY GUIDE OF THE DICTIONARY TYPE: ABOUT SOME FEATURES OF THE GENRE

The article discusses the problem of describing language units that have linguocultural value and, therefore, are important for language learning in the context of intercultural communication. The features of the description of these units in linguoculturological study guide and dictionaries are characterized. It is noted that most of them focus on the cultural component. At the same time, the linguistic side of the linguoculturological commentary is often overloaded with the mention of accompanying realities and, accordingly, words that are not familiar to the student. This makes the text of the commentary difficult to understand, which significantly reduces the learning effectiveness of such manuals. The article considers a variant of the description of culturally significant language units within the framework of a dictionary-type study guide as a genre of educational lexicography.

Keywords: linguoculturology; intercultural communication; linguocultural value; educational lexicography; linguoculturological study guide of dictionary type.

Мокиенко Валерий Михайлович

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

mokienko40@mail.ru

Сидоренко Константин Павлович

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

sidorenko274@yandex.ru

КРЫЛАТЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ РОМАНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» И ИХ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ (К 200-ЛЕТИЮ НАЧАЛА РАБОТЫ А. С. ПУШКИНА НАД РОМАНОМ)

2023 год — год знакового юбилея для русской литературы и культуры — 200-летия «романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Именно в 1823 году поэт начал писать свой роман, а завершил его в 1831 году. В докладе предлагается проект словаря крылатых слов, цитат и образных выражений из этого романа. Характеризуются основные принципы составления словаря, приводится его структура, описываются основные лексикографические параметры. Особое внимание уделяется способам и принципам отбора иллюстративного материала и его стилистической характеристике. В словаре — более 1000 словарных статей (включая отсылочные), что является максимально полным собранием интертекстуальных единиц, источник которых — «энциклопедия русской жизни», созданная А. С. Пушкиным.

Ключевые слова: крылатые слова и выражения; роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»; авторская паремиология; авторская лексикография и паремиография; аксиологическая характеристика пушкинской афористики.

А. С. Пушкин, как известно, для каждого русского имеет особую притягательную силу, с возрастом и накоплением жизненного опыта лишь растущую. Ребёнка захватывает волшебство пушкинских сказок, юношу — лирическое упоение его любовной лирикой, старца — диалектическая мудрость его жизненной философии. В каком-то смысле книги поэта в России воспринимаются как Божье откровение, пророческое провиденье, заменяя — особенно в периоды жестких запретов на религию — Священное писание. И — да не покажется верующим такая мысль богохульственной — к книгам А. С. Пушкина можно отнести слова, сказанные им по поводу Библии за год до кончины: «Есть книга, коей каждое слово истолковано, объяснено, проповедано во всех концах земли, применено ко всевозможным обстоятельствам жизни и происшествиям мира; из коей нельзя повторить ни единого выражения, которого не знали бы все наизусть, которое не было бы уже *пословицею народов*...»[1].

Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, проект № 20-18-00091 «Мир восточных славян в паремиологической интерпретации: аксиологические доминанты и их лингвокультурографическая репрезентация», реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете).

В творчестве А. С. Пушкина также всё, казалось бы, уже истолковано, проповедано, заучено наизусть и вошло в пословицу. И тем не менее и читатели, и интерпретаторы продолжают искать и находить в нём новые и новые источники мудрости и душевного освежения. К такому поиску побуждает значимый юбилей– 200-летие романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин», «энциклопедии русской жизни». Именно в 1823 году поэт начал писать свой роман, а завершил его в 1831 году. С тех пор любовь читателей к «Евгению Онегину» росла. Современной статистики книготорговли пока, к сожалению, привести нет возможности, но к 175-летию со дня рождения поэта Всесоюзная книжная палата сообщала, что этот роман издавался в советский период 114 раз общим тиражом в 9 млн 842 тысячи экземпляров на 26 языках[2].

Феномен Пушкина многие пытались и пытаются объяснить исключительно «русским духом», глубинной народностью его творчества. Опровергнуть это объяснение невозможно, как невозможно оспорить, что причина его бессмертия — поэтический гений. Есть, однако, ещё нечто, объясняющее феномен нашего поэта в России. А. С. Пушкин в литературе и языке, подобно Петру Первому в политике, соединил Россию с Европой. Европа со времен А. С. Пушкина, конечно, изменилась, но для нас, русских, она сохранена в его произведениях, и мы часто воспринимаем современную Европу в ореоле пушкинских крылатых слов и выражений. Как воспринимаем и традиционную матушку-Русь пушкинской эпохи, повторяя хрестоматийные фразы нашего поэта.

Двойная ипостась А. С. Пушкина — русская европейскость и европейская русскость — не только многое объясняет в судьбе творчества поэта, но и отражается на всех аспектах этого творчества. Влияние его поэтического и идейного наследия на формирование «русской души» несравнимо ни с кем из предшественников или преемников. Многие исследователи этого пушкинского наследия (особенно в известных энциклопедических комментариях Ю. М. Лотмана и В. В. Набокова) раскрыли тайны этого творческого процесса.

Поразителен след крылатых слов и выражений, запечатлевших муки языкотворчества поэта. Цитировать А. С. Пушкина начали уже тогда, когда в печати и в списках появились его первые произведения. В разговорах и частных письмах, журнальных обзорах и рецензиях присутствует живое слово поэта. Несколько позже его, явно или скрыто, стали цитировать писатели, со временем А. С. Пушкин стал наиболее часто упоминаемым автором, а выражения из его произведений становятся объектом словарного описания. Они вошли как в корпус русской фразеологии и афористики общего типа, так и в состав специализированной крылатологической «Пушкинианы». В проектируемом словаре[3] мы попытались максимально полно охватить это наследие лексикографическими средствами, используя материалы как нашей многолетней картотеки, так и возможности НКРЯ. В ре-

зультате было описано более 3000 цитат и около 10 000 иллюстративных примеров из художественной, публицистической и научно-популярной литературы, в которых творчество поэта было спроецировано на почти двухсотлетнее полотно русского художественного языка.

Словарь-справочник «Мой дядя самых честных правил» (крылатые слова, цитаты, образы из романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин») — специализированный филологический словарь одного, но зато самого знаменитого произведения великого поэта. Его цель — продемонстрировать крылатые слова пушкинского романа в стихах в максимально полном объеме и текстовой динамике. Объем конкретных словарных статей, их иллюстративный материал и система описания показывают как активность и частотность употребления, так и степень включенности пушкинизма в систему крылатых единиц русского литературного языка.

В словаре более 1 000 словарных статей (включая отсылочные), что является максимально полным собранием интертекстуальных единиц, источник которых — «энциклопедия русской жизни», созданная А. С. Пушкиным. Такой словарный максимализм соответствует одному из главных принципов школы проф. Б. А. Ларина — принципу лексикографической полноты, когда объектом описания становятся как центр, так и периферия, а каждая деталь характеризуемой языковой единицы описывается во всех возможных аспектах и семантических нюансах.

За два столетия восприятие читателями романа «Евгений Онегин» не оставалось неизменным: и концептная канва, и оценка описываемых в нем ситуаций, и языковая плоть текста менялись, кое-что переосмысливалось, кое-что теряло актуальность. Не оставался неизменным и сам набор крылатых слов и выражений, порожденный романом в стихах, расширялся и их вариантный диапазон. Несмотря на все подобные двухсотлетние мутации, в течение всего этого длительного времени существовала и по-прежнему существует преемственность и постоянство в обращении к пушкинскому слову и в отношении к нему.

Представленный в Словаре материал довольно разнороден. В словник включены и фразеологизированные единицы, и афоризмы, и сентенции, обретшие благодаря пушкинскому употреблению статус пословиц, и цитаты (прямые и скрытые, точные и измененные), и реминисценции, аллюзии на исходные тексты, и отдельные слова, приобретшие «крылатость», и межтекстовый параллелизм и переклички, а также разного рода модификации, шутливые подражания, пародирование и т. п. Перечислим основные типы крылатых выражений из романа «Евгений Онегин», обогативших русский литературный язык (количество классификационных позиций можно было бы продолжить).

1. Цитаты описательно-бытового характера:

В тот год осенняя погода стояла долго на дворе; Итак, я жил тогда в Одессе; В окно смотрел и мух давил; И за столом у них гостям носили блюда по чи-

нам; Она езжала по работам, солила на зиму грибы; Перед избушкой две рябины; Приближалась довольно скучная пора; С кувшином охтинка спешит; шипел вечерний самовар; теперь мила мне балалайка да пьяный топот трепака и др.

2. Цитаты поэтического характера:

А счастье было так возможно, так близко! Москва... как много в этом звуке для сердца русского слилось; сойду в таинственную сень; Там соловей, весны любовник, всю ночь поет; цветет шиповник и др.

3. Афоризмы:

Блажен, кто смолоду был молод; Любви все возрасты покорны; Обычай деспот меж людей; Привычка свыше нам дана: замена счастию она и др.

4. Обороты перифрастического (описательного) характера:

охота к перемене мест; сатиры смелый властелин; сын египетской земли и др.

При этом нельзя не подчеркнуть условности подобного распределения: подвижность границ между этими группами совершенно очевидна. Как и в наших словарях, посвященных крылатым выражениям из художественного наследия А. С. Пушкина[4], И. А. Крылова[5] и И. Ильфа и Е. Петрова[6], в проектируемом словаре мы уделяли особое внимание подбору иллюстративного контекстного материала, следуя принципам ленинградской / петербургской лексикографической школы, — в частности, знаменитому «практическому требованию» Л. В. Щербы к составителям словарей из «Опыта общей теории лексикографии»: «Не мудрствуй лукаво, а давай как можно больше разнообразных примеров»[7]. Употребление в этой рекомендации Л. В. Щербы крылатого пушкинского выражения не случайно.

В наши же дни участки употребления пушкинского слова значительно расширились и составители Словаря были обязаны обращаться ко всем из них — публицистике, художественной литературе, эпистолярному творчеству, научной и научно-популярной литературе, а в некоторых случаях — к либретто оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин», популярность которой не увядает. В XXI веке контекстная активность перемещается и в пространство Интернета, где встречаются реакции на тему, заголовки сообщений, вопросно-ответные чаты и т. п. В Словаре, в меру контекстной целесообразностги, используются и такие актуальные материалы.

Текст пушкинского романа в стихах реагирует на огромное количество обсуждаемых вопросов, ситуаций, тем. При этом особо выделяются единицы, имеющие высокую частотность, обычно узнаваемые и воспроизводимые в разных контекстах:

наука страсти нежной, волна и камень, мы все учились понемногу, любви все возрасты покорны, гусей крикливых караван, кудри черные до плеч, сливки мальчик подавал, мечтам и годам нет возврата, морозной пылью серебрится

его бобровый воротник, Москва... как много в этом звуке, мы все глядим в Наполеоны, охота к перемене мест.

Многие же выражения относятся к относительно редким, но, как правило, не уникальным:

вид в окно сквозь сумрак синий, вздыхать о сумрачной России; волкан Неаполя пылал; выходит на дорогу волк; гребенки, пилочки стальные; дитя расчета и отваги; и первым снегом с кровли бани умыть лицо, плеча и грудь; Лепажа стволы роковые; на красных лапках гусь тяжелый; назло правописанью; он сердцем милый был невежда; идет меж кресел по ногам; перед избушкой две рябины; по чашкам темною струею уже душистый чай бежал; полужуравль и полукот; роптанье вечное души; светил небесных дивный хор; себе присвоить ум чужой; сердись иль пей и мн. др.

Представленные интертекстовые единицы не всегда позволяли воплощать жесткие, стандартные принципы обработки в силу своего разнообразия, различной степени устойчивости, структурно-семантической нечеткости, проблемности выделения и паспортизации. Традиционные дефиниции часто не могли быть полезны и возможны, поэтому и подход к материалу оказался разноплановым. Афоризм, развернутое высказывание, цитата в живой речи может «рассыпаться», отдельное слово в этом случае получает автономный статус, что давало возможность вводить его как вокабулу (заголовок) словарной статьи, представляющую интертекстовую единицу. Обычно заголовок словарной статьи соотносится с исходной грамматической формой, а если мы нарушали подобный педантизм, то ставился знак звездочка (*), например:

***ДРОВНИ**
Евгений Онегин, 5, II
Зима!.. Крестьянин, торжествуя,
На дровнях обновляет путь...
· В свободном пересказе строфы.
Слишком уж все было похоже. «В ТУЛУПЕ, В КРАСНОМ КУШАЧКЕ» — это Андрюша, а «КРЕСТЬЯНИН ТОРЖЕСТВУЯ» — это дворник, а ДРОВНИ — это дрова, А МАТЬ — наша МАТЬ, когда мы, поджидая няню на прогулку к Памятник-Пушкину, едим снег или лижем лед. (М. Цветаева. Мой Пушкин)
См. А МАТЬ ГРОЗИТ ЕМУ В ОКНО
См. В ТУЛУПЕ, В КРАСНОМ КУШАКЕ
См. КРЕСТЬЯНИН, ТОРЖЕСТВУЯ

Пушкинское слово часто употребляется в измененном виде, однако «эффект узнавания» определяет его жизнь и энергию трансформации. Такие изменения соответствуют всем основным типам индивидуально-авторских преобразований фразеологизмов в художественных текстах, особенно — в языке поэзии[8] и как таковые подвергаются детализированному описанию в нашем словаре. Особое внимание уделяется случаям креативного обыгрывания пушкинизмов. Так, в статье КРЕСТЬЯНИН, ТОРЖЕСТВУЯ, ссылка на которую дана выше, приводится подобное обыгрывание этого хрестоматийного выражения И. Бродским:

Знаешь, когда ЗИМА тревожит бор Красноносом,
когда ТОРЖЕСТВО КРЕСТЬЯНИНА под вопросом,
сказуемое, ведомое подлежащим, уходит в прошедшее время,
жертвуя настоящим…
(И. Бродский. «Помнишь свалку вещей на железном стуле»).

Нередко многие преобразования имеют комплексный характер и объединяют в себе несколько типов индивидуально-авторских изменений, что и демонстрируется в соответствующих словарных статьях. Структура словарных статей опирается на оправдавший себя лексикографический опыт составления упомянутых выше наших словарей крылатых слов:

1) заголовок (слово, словосочетание, предложение);
2) пушкинский контекст: если заголовок словарной статьи самодостаточен или повторяется в составе иллюстрации, развернутый контекст не дается;
3) краткий комментарий к заголовку (в отдельных случаях);
4) толкование, которое является наиболее сложной и проблемной части словарной статьи, поскольку содержание крылатого выражения в каждом случае настолько оригинально и специфично, что выработанные в лексикографии приемы обычно здесь не подходят, поэтому определения нередко имеют характер комментария к той ситуации, в которой само выражение и употреблялось;
5) крылатые выражения в иллюстративных примерах даются полужирным прописным курсивом; собственно объект описания сопровождается элементами второстепенными, «осколками», «отзвуками» самого выражения, которые, не будучи в строгом смысле пушкинизмами, также выделяются в составе иллюстративных примеров;
6) стилистическая характеристика предлагается лишь в тех случаях, когда ее введение признается нами целесообразным: обычно это контраст или несовпадение с исходной экспрессией, разного рода стилистические изменения;
7) в конце словарной статьи может быть дана одна или несколько отсылок «См.», если в примерах содержатся единицы, получившие отдельную обработку, или если обращение к другой статье представляется целесообразным.

Продемонстрируем описанные принципы лексикографирования на примере двух словарных статей. Одна из них характеризует крылатое выражение, относящееся к центру пушкинизмов «Евгения Онегина», другая — к их периферии. Однако нередко «периферийные» крылатые выражения А. С. Пушкина актуализируются в конкретных текстах и обретают особую знаковую символичность, например:

БРИТАНСКОЙ МУЗЫ НЕБЫЛИЦЫ
ТРЕВОЖАТ СОН ОТРОКОВИЦЫ.

(Отрок, отроковица — возраст от 7 до 15 лет, утверждает знаменитый толковый словарь Владимира Даля).

(А. Котровский. Взгляд сексолога на роман «Евгений Онегин». https://www.b17.ru/blog/9302/)

· О круге чтения русской дворянской девушки.

В той творческой атмосфере, которая создалась в тесном швейцарском кружке летом 1816 года, даже секретарь и домашний врач Байрона Джон Полидори написал страшную романтическую повесть «Вампир», которая была опубликована и имела успех. А. С. Пушкин упоминает эту повесть в «Евгении Онегине», характеризуя круг чтения образованной русской девушки:

БРИТАНСКОЙ МУЗЫ НЕБЫЛИЦЫ
ТРЕВОЖАТ СОН ОТРОКОВИЦЫ,
И СТАЛ ТЕПЕРЬ ЕЁ КУМИР
ИЛИ ЗАДУМЧИВЫЙ ВАМПИР,
ИЛИ МЕЛЬМОТ, БРОДЯГА МРАЧНЫЙ.

(p_i_f. Мери Шелли. https://p-i-f.livejournal.com/274532.html)

· Как негативная оценка газетной информации.

— Что в газете, Андреич? — спросил Нержин.

Потапов, щурясь с хохлацкой хитрецой, посмотрел вверх на свесившегося Нержина:

БРИТАНСКОЙ МУЗЫ НЕБЫЛИЦЫ
ТРЕВОЖАТ СОН ОТРОКОВИЦЫ.

Эти наг-ле-цы утверждают, что…

Тому уже шел четвертый год, как Нержин и Потапов встретились в гудящей, тревожной, избыточно переполненной, даже в июльские дни полутемной бутырской камере второго послевоенного лета (А. Солженицын. В круге первом. Т. 1).

Разумеется, разграничение крылатологического наследия А. С. Пушкина на «центр» и «периферию» относительно. Ведь постоянное обращение к его роману в стихах читателями разных поколений и интересов нередко — как в случае с выражением *Британской музы небылицы* — время от времени актуализирует даже периферийные, на первый взгляд, обороты, придавая им новый смысл и символику. Именно поэтому в предлагаемом нами словаре крылатых слов, цитат и образов из романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» дается комплексная характеристика таких пушкинизмов в их максимальной полноте. Характеристика, еще раз подтверждающая, что «окрыленное» творчество поэта — это «наше всё».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Пушкин А. С.* Публикации в «Современнике» 1836 г. // Пушкин А. С. Собр. соч.: В 10 т. Т. 6: Статьи и заметки 1824–1836. М.: ГИХЛ, 1962. С. 191.

[2] Издания отдельных произведений Пушкина в советский период по данным Всесоюзной книжной палаты на 7 января 1974 года // Русская речь. 1974. № 3. С. 144.

[3] *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* «Мой дядя самых честных правил…»: Крылатые слова, цитаты, образы из романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: Опыт словаря. СПб.: ЛЕМА, 2022. 536 с.

[4] *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* Школьный словарь крылатых выражений Пушкина. СПб.: Нева, 2005. 800 с.

[5] *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* Крылатые слова басен Ивана Андреевича Крылова: словарь. СПб.: Изд-во С.-Петербургского государственного университета, 2018. 796 с.

[6] *Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.* Крылатые слова дилогии Ильи Ильфа и Евгения Петрова («Двенадцать стульев» и «Золотой теленок»): словарь-справочник / СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 311 с.

[7] *Щерба Л. В.* Опыт общей теории лексикографии // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, 1974. С. 265–304.

[8] *Мелерович А. М., Мокиенко В.М., Якимов А. Е.* Фразеология в русской поэзии XIX–XXI вв. Словарь: опыт лексикографической систематизации употреблений фразеологизмов в русской поэзии / науч. ред. В. М. Мокиенко. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. 528 с.

Mokienko, V. M.

Saint Petersburg State University, Russia

Sidorenko, K. P.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia

WINGED EXPRESSIONS OF THE NOVEL "EUGENE ONEGIN" AND THEIR LEXICOGRAPHIC DESCRIPTION (TO THE 200TH ANNIVERSARY OF THE START OF A. S. PUSHKIN'S WORK ON THE NOVEL)

The authors argue that the year 2023 is the year of a significant anniversary for Russian literature and culture, the 200th anniversary of the novel in verse by A. S. Pushkin "Eugene Onegin". It was in 1823 that the poet began to write his novel, and completed it in 1831. The report proposes a draft dictionary of winged words, quotations and figurative expressions from this novel. The basic principles of compiling a dictionary are characterized, its structure is given, and the main lexicographic parameters are described. Particular attention is paid to the methods and principles of selection of illustrative material and its stylistic characteristics. The dictionary contains more than 1000 dictionary entries (including references), which is the most complete collection of intertextual units, the source of which is the "encyclopaedia of Russian life" created by A. S. Pushkin.

Keywords: winged words and expressions; novel by A. S. Pushkin "Eugene Onegin"; author's paremiology; author's lexicography and paremiography; axiological characteristics of Pushkin's aphorism.

Никитин Олег Викторович

Государственный университет просвещения, Россия

olnikitin@yandex.ru

Д. Н. УШАКОВ КАК НОРМАЛИЗАТОР РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА (ПО АРХИВНЫМ ДОКУМЕНТАМ)

В статье раскрываются факты деятельности Д. Н. Ушакова в области нормализации русского литературного языка в 1920–1930-е гг. Особое внимание уделено обзору и комментированию архивных материалов. Представленные факты свидетельствуют о сложной социокультурной обстановке, в которой работал Д. Н. Ушаков, неоднозначности дискуссий, поиске оптимальных путей для решения лингвистических задач, стоявших перед языковедами.

Ключевые слова: Д. Н. Ушаков; русский язык; нормализация; орфография; орфоэпия; лексикография; лингвистическая дискуссия.

Личность и труды Д. Н. Ушакова (1873–1942) составляют эпоху в отечественном языкознании. Он принадлежал к такому типу лингвистов, которые чувствовали дыхание языка, не воспринимали его правила как догму. Воспитанный в традициях компаративистики Московской лингвистической школы, он сплотил в 1920–1930-е гг. молодых ученых — «ушаковских мальчиков», не дал угаснуть росткам подлинной науки в период идеологии марризма и гонений на инакомыслящих в лингвистике. Можно сказать, что Д. Н. Ушаков сохранил эту Школу, придал ей свое, более современное, отвечавшее вызовам времени, движение.

Нормализаторская деятельность ученого может быть рассмотрена в нескольких направлениях. Но исходным пунктом стоит считать его книгу «Краткое введение в науку о языке», которая сделала прорыв в филологическом мышлении современников, обозначила приоритеты «научного языковедения» (выражение Д. Н. Ушакова), указала на то, что эта сравнительно молодая наука «в среднюю же школу… почти еще не успела проникнуть»[1]. Д. Н. Ушаков, как и в свое время это делал Ф. И. Буслаев, обратил внимание преподавателей, ученых на то, чтобы помочь им «поставить свой предмет — обучение языку — так, чтобы это был предмет живой, развивающий духовные способности и расширяющий умственный кругозор учащихся»[2].

1. В первые послереволюционные годы Д. Н. Ушаков много занимался учебно-методической работой по совершенствованию правил, пособий, методов обучения, вызванных реформой орфографии 1917–1918 гг. В книге «Новое правописание» он говорил, что «свершившееся теперь не является каким-то неожиданным событием, а представляет собою плод долговременной, продуманной общественной работы, предпринятой не по инициативе академии наук, но только в свое время взятой ею в свои руки и завершенной при помощи образованных *при* академии

в 1904 г. орфографической комиссии...»[3]. Эти изменения ныне хорошо известны: исключение букв «ять», «фита», і. В одном из пунктов цитируемого Д. Н. Ушаковым Постановления совещания по вопросу об упрощении русского правописания, принятого 11 мая 1917 года, говорится:

> «Признать желательным, но не обязательным употребление буквы ё (нёс, вёл, всё)» (с. 6). Вводились некоторые грамматические правила: вместо окончаний *-аго, -яго* вводились *–ого, -его*, вместо *-ыя, ія — -ые, -ие*. Показательным с точки зрения неупорядоченности письменных правил здесь был пункт 13: «Допустить слитное и раздельное написание в наречиях, составленных из сложения существительных, прилагательных и числительных с предлогами (*встороне* и *в стороне*, *втечение* и *в течение*, *сверху* и *с верху*, *вдвое* и *в двое*)»[4].

Практическую реализацию своих идей ученый осуществлял в том числе, когда работал консультантом Всесоюзного радиокомитета и разбирал сотни случаев, когда почти только одно языковое чутье москвича-филолога могло подсказать правильную форму того или иного слова, специфику его акцентуации, склонения, употребления и т. д. Заметим, что первый «Орфографический словарь для начальной и средней школы» Д. Н. Ушакова, так называемый из-за совсем небольшого размера «Ушачок», вышел лишь в 1934 году и, конечно, не мог учесть все новые явления в новейшей истории русского литературного языка. Приведем некоторые факты, извлеченные из архивных материалов. Д. Н. Ушакову приходилось регулярно просматривать специальные журналы, где отмечались особенности говорения. В левом столбце «Произнесено» (1) фиксировались реальные случаи, ошибки и недочеты дикторов, а в правом «Надо» (2) Д. Н. Ушаков делал свои пометы:

> (1) *так и весь* — (2) *такывесь*;
> *мóгущий — могýщий*;
> *дэтально — детально*;
> *музэй — музей*;
> *Одоéвский — Одóевский*;
> *за сéмь часов — зá семь часов*;
> *Климéнт — Клúмент*;
> *Гáнновера — Ганнóвера*;
> *нáчалась — началáс(ь)*[5].

Так Д. Н. Ушаков мог очень быстро реагировать на ошибки и неточности в произношении и устанавливал норму публичного говорения, на которую потом ориентировались филологи.

Он считал очень важным, чтобы «по радио звучал правильный язык». Ученый отмечал, что оно выполняет особую общественную функцию, так как является источником грамотной речи:

> «С появлением радиовещания впервые открылась возможность живого взаимодействия между говорящим центром и слушающей периферией, и для науки открылась неведомая ранее возможность судить, как миллионы людей, говорящих по-русски, представляют себе свой язык, чтó считают нормой, чтó отклонением от нее. Интерес этот усиливается еще тем, что взгляды говорящих не оди-

наковы, поскольку не одинаков русский язык на протяжении его обширнейшей территории»[6].

2. Самым значимым достижением Д. Н. Ушакова в области упорядочивания живого языка была многолетняя лексикографическая работа, выразившаяся в подготовке первого нормативного «Толкового словаря русского языка» (1934/1935–1940), определившего границы «современности» — от Пушкина до Горького, грамматические и орфоэпические правила, особенности употребления слов, их использования в речевой практике. Перед Д. Н. Ушаковым и авторским коллективом стояла очень сложная задача отбора и семантизации лексем, определения их культурного пространства. Многие элементы старого (например, купеческого или религиозного) быта воспринимались даже лингвистами не просто как архаика, но и отвергались как факты литературного языка XX века. Были разногласия и в стане составителей. Так, Б. А. Ларин в 1935 году уже после издания I тома и его обсуждения в Ленинграде сочувственно признавался Д. Н. Ушакову:

> «Даже Щерба, например, в беседе говорил о том, что, вероятно, по моей вине Т<олковый> Сл<оварь> перегружен арготизмами. Я молчу, но по совести должен сказать, что ни материалов своих по арго я никогда не сообщал, не вливал в словарь, ни в написании „арготических“ слов не участвовал специально как арго-спец, и никогда не настаивал на широком включении этого материала, <…> — а уже меньше всего виновен в пометах (злоупотребление пометой „арго“, сколько я понимаю, — печальное наследство Виноградовской редактуры). Я бы сам с удовольствием нападал на эти вещи со знанием дела (говорю это[,] конечно[,] только Вам), а надо изворачиваться и изобретать доводы в защиту этой порочной аргологии. В этом сейчас трагизм, нестерпимая стесненность положения. Будь нормальная атмосфера обсуждения, я бы и выступил с большим самокритическим и обезоруживающим докладом. А надо, сцепив зубы, бить врага, не уступая „ни пяди“, ни одной буквы. Я думаю, Вы правильно поймете меня»[7].

Нуждалась в нормализации и эмотивная сторона лексикографирования. Один из рецензентов, Е. Б. Курило, рассмотрела экспрессивную окраску лексики, которая, по мнению автора статьи, не соответствует языковому облику советской эпохи.

> «В словаре, — утверждала она, — слишком много вульгарных слов, не имеющих широкой социальной значимости, слов, с которыми не один, вероятно, образованный человек впервые знакомится в словаре. Ведь помещением в нормативном словаре таких выражений, как *рвань коричневая, зашпандоривать, дербалызнуть, сыграть в доску* (воровское арго „умереть“), *он мечет икру* (его рвет), *играть в дрожанку* („дрожать“) и многих других дано им право входа в литературный язык»[8].

Эти дискуссии продолжались и в лексикографической среде, и за ее пределами, обнажали многие спорные моменты языковедческой теории и практики. Но главная задача была выполнена: был создан *нормативный* словарь с образцовой с точки зрения структуры и поля толкования статьей, четкими стилистическими пометами. Несмотря на все

идеологические сложности и компромиссы, на которые должны были идти авторы, «Ушаковский словарь» стал явлением культуры и оказал огромное влияние на нормализацию литературного языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ушаков Д. Н.* Краткое введение в науку о языке. М., 1913. С. 3.
[2] Там же.
[3] *Ушаков Д. Н.* Новое правописание. М., 1917.
[4] Там же. С. 8.
[5] Архив РАН. Ф. 502. Оп. 3. № 128. Л. 2–4. Конец 1930-х гг.
[6] Архив РАН. Ф. 502. Оп. 3. № 127. Л. 44.
[7] Архив РАН. Ф. 1516. Оп. 1. Ед. хр. № 136. Л. 9–9 об.
[8] Архив РАН. Ф. 1516. Оп. 1. Ед. хр. № 216. Л. 62–63 об.

Nikitin, O. V.

State University of Education, Russia

DMITRY N. USHAKOV AS A NORMALIZER OF THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE (ACCORDING TO ARCHIVAL DOCUMENTS)

The article reveals the facts of Dmitry N. Ushakov's activity in the field of normalization of the Russian literary language in the 1920–1930s. Particular attention is paid to the review and commentary of archival materials. The presented facts testify to the complex socio-cultural environment in which Ushakov worked, the ambiguity of discussions, the search for optimal ways to solve linguistic problems faced by linguists.

Keywords: Dmitry N. Ushakov; Russian language; normalization; spelling; orthoepy; lexicography; linguistic discussion.

Николенко Ольга Юрьевна

Омский государственный педагогический университет, Россия

nikolenkoolga@mail.ru

СЛОВАРЬ КАК ПАМЯТНИК ЭПОХИ: УСТАРЕВШАЯ ЛЕКСИКА СЛОВАРЯ С. И. ОЖЕГОВА

Словарь С. И. Ожегова является одним из популярных лексикографических источников, фиксирующих лексику раннего и позднего советского периода. В статье рассматривается лексика досоветского и советского периода происхождения, включённая в словарь, в аспекте её функционирования в советскую и постсоветскую эпоху. Делаются выводы об историческом подходе к использованию словаря в практических и лингводидактических целях.

Ключевые слова: русский язык; словарь С. И. Ожегова; лексикография; «советизмы»; лексика активного и пассивного запаса.

Лексикографический бум последних трёх десятилетий, вызванный развитием компьютерных технологий и модернизированными подходами к поиску и представлению информации, привел не только к появлению новых словарей, но и к пересмотру и актуализации словарей «старых», созданных в доцифровую эпоху.

Многолетний мониторинг (более 10 лет), проводимый среди студентов-первокурсников разных специальностей Омского государственного педагогического университета, по определению уровня лексикографической компетенции (знание типов словарей, умение искать и получать словарную информацию, умение работать со словарными статьями разных типов, понимание устройства интернет-словарей и т. д.) показывает основные тенденции в практике обращения к словарям обычного обучающегося системы среднего и, частично, профессионального образования. Современный читатель нацелен на мгновенное получение интересующей его информации, при этом обращает мало внимания на тип и характеристику источника (его автора, способа и места размещения, год создания и пр.). Именно поэтому многие словари прошлого приобретают вторичную форму при размещении в Интернете, избавляясь от «несущественных» подробностей, например, от дореволюционной орфографии в словаре В. И. Даля, или представляя концентрированный пересказ объёмных статей, например, из словаря М. Фасмера в Викисловаре. Конечно, это не относится к сайтам, профессионально представляющим словари и энциклопедии, однако тенденция явно прослеживается. В этих условиях особую значимость приобретает умение обращаться с первоисточником — печатным словарем прошлого, представляющего лексику определённой эпохи. По данным мониторинга, только два автора толковых словарей русского языка хорошо известны современному первокурснику: В. И. Даль, который лидирует в опросах из года в год, и С. И. Оже-

гов, причём словарь В. И. Даля имеет в сознании опрашиваемых маркер «исторический», а словарь С. И. Ожегова воспринимается современным, независимо от года издания (на год и на фамилию соавтора последних изданий Н. Ю. Шведовой внимания не обращают), некоторые студенты имеют дома печатный словарь С. И. Ожегова разных изданий. Однако «Словарь русского языка» С. И. Ожегова тоже необходимо соотносить с особой исторической эпохой — временем существования СССР, внутри которой можно выделить несколько подпериодов.

История словаря хорошо известна: первое издание однотомного «Словаря русского языка», репрезентирующее наиболее частотную лексику, вышло в 1949 году в период укрупнения и укрепления Советского Союза и содержало в том числе и актуальную лексику недавнего прошлого — раннего СССР; словарь выдержал 23 издания до 1991 года, в том числе исправленных и дополненных, включая дополнения Н. Ю. Шведовой в последних редакциях, показывающих меняющийся лексический и лексико-стилистический ландшафт поздней советской эпохи. С 1992 года словарь выходил под изменённым названием, а позже — с указанием двух авторов. Все эти годы словарь вызывал дискуссионные и критические замечания, которые не являются предметом настоящего рассмотрения. Изданный в советский период словарь (разных редакций) может служить языковым памятником соответствующей эпохи.

В развитии и функционировании русского литературного языка советская эпоха была ознаменована важнейшими для судьбы языка процессами, которые породили изменения в его лексико-семантической системе, осмысление которых является очень важной задачей для современной лингвистики (Ю. А. Бельчиков, Р. А. Будагов, Е. А. Земская, Л. П. Крысин, В. Г. Костомаров и др.). Граница между активной и пассивной лексикой любого исторического периода всегда подвижна и на стыке образуется переходная группа, содержащая лексику постепенно устаревающую, новую входящую и «возрождённую», часто переосмысленную. Скорость передвижения лексики между активными и пассивными зона значительно возрастает на стыке социальных эпох, вплоть до мгновенного перемещения, например, в силу юридического переименования какого-либо объекта (см. историю слов *ландмилиция, милиция* и *полиция* в связи с указом о переименовании 2011 года).

Советский пласт лексики отличается активным созданием неологизмов, в особенности слоговых аббревиатур, языковых штампов, перифраз и т. д., вызванных новыми потребностями общественного устройства. Распад СССР активизировал процесс устаревания специфической лексики советской эпохи. Поэтому существует и некоторый «поколенческий» разрыв в языковом отношении: для современного молодого человека многие «советизмы» имеют статус историзма и восприятие слов советской эпохи затруднено, однако для ныне живущих свидетелей советской

эпохи эта лексика близка и понятна и не воспринимается как устаревшая. Общая научная цель работы с актуальной и устаревшей лексикой в словаре согласовывалась с целью лигводидактической — создать материалы для комментария, необходимого современным обучающимся, обращающимся к текстам советской эпохи или её описанию.

Социальнокультурная неоднородность самой советской эпохи от её начала до распада предполагает изменение лексики уже внутри заданного хронологического отрезка. Обратимся к словарю С. И. Ожегова[1] для иллюстрации движения лексического фонда. Выбор конкретного издания (20-е издание 1988 года) обусловлен временем редакции, когда еще были хорошо известны и актуальны слова ранней советской эпохи, предшествующей, но это был уже конец советской эпохи, что позволяет четче и яснее видеть разделение на раннюю и позднюю советскую лексику; отметим, что это словарь под ред. Н. Ю. Шведовой, но основной фонд словаря сохранён в редакции С. И. Ожегова. Актуальность лексики в XXI веке и всплески её активности проверялись также по Национальному корпусу русского языка[2]. В качестве материала для уточнения бытования лексики в первой трети XX века привлекался словарь Д. Н. Ушакова (1935–1940 гг.)[3].

При отборе лексики для рабочей картотеки предполагалось учитывать следующие единицы:

1) лексика с пометами с пометами *стар.* и *устар.*, т. е. определяемая как историзмы и архаизмы в советскую эпоху; к ним были отнесены также слова, в толковании которых есть указание на определенную эпоху употребления или указания типа «*старое*», «*прежнее*» (*«в России в начале 19 в.»; «в дореволюционной России»; «в старину»; «в царской армии»; «в старинном вооружении»; «старое название...»* и т. д.);
2) активная лексика советского времени, описывающая советские реалии, о чём в толковании как прямо заявлено (*«во времена НЭПа»*, «*советский*» и т. д.), так и не заявлено, но она не употребляется вне исторического контекста по свидетельству современных источников.

Общая картотека составила около 1500 слов. Далее последовал анализ выбранных лексем с целью уточнить их сохранность и выявить их реактивацию в постсоветский период.

Несмотря на основной посыл представить актуальную лексику, словарь закономерно включает не только историзмы, но и архаизмы различных видов. Превалирующее большинство устаревших слов-архаизмов относятся к собственно-лексической группе архаизмов, встречаются также лексико-морфологические, лексико-словообразовательные и лексико-фонетические (*брадобрей, докука, естествоведение, землероб, ковы, ланита, нерадение, обиталище, одесную, око, отроковица, пагуба, пажить, песнопевец, покупщик; ревность 2 ‘усердие’; рыбарь, сиречь; чечевица 2 ‘линза’; челядинец, ярыжка* и пр.).

В группе досоветской (по времени возникновения и устаревания) лексики сейчас выделяется зона окончательно устаревших слов (*бар-*

чонок, барчук, башмачник, жнея, земно, империал 1, инсургент, кабатчик, канцелярист, капот 2, квартирмейстер, колбасник, кош, куртина, лапотник, лабазник, лобзать, люнет, магнетизер, манерка, маклак, модистка, мучник, наместник, омнибус, отходник, отходничество, паровик, половой 1, почтмейстер, приказчик, ремонтёр, рескрипт, салоп, салопница, сыта, табачник, треуголка, форейтор, цибик, цирюльник, четвертак, шинкарь и др.), часть из которых, однако, могут употребляться и сейчас (*лекарь, содержанка, фрондёр, холуй, чревоугодие, юдофоб* и др.), часто с долей иронии (*кошт, кофей, котомка, лабаз, матримониальный, приказчик, светёлка, шинок, щелкопёр, экзекуция, эскулап* и др.).

Именно «возрождённая» лексика представляет особый интерес, возможно, её переход в пассивный запас был отмечен преждевременно. В этой группе есть слова с полностью сохранившимся значением (*фортуна, согбенный, толстосум, трактир, навет, депеша, бдеть, ваятель, голь, мзда, щедроты, профит* и др.). Особый интерес представляет лексика, временное устаревание которой, отмеченное в словаре, осознаётся носителем современного языка как неожиданный факт (*родитель, родительница, супруга, кинематограф, кофейня, лицедей, гардеробная, портмоне, звездочёт, туземец, кураж, приватный, тлен, чудище* и некоторые другие).

Группу устаревшей к XXI веку лексики дополняет советская по времени возникновения, устаревшая в поздний советский период: *искровец, комсомолия, нэпман, рабфаковец, ревком, совнарком, совнархоз, торгпред, уплотнить* (во 2-м значении *‘всели́ть кого-либо к кому-либо дополнительно’*, выходит из употребления к 1945 году) и пр., и постсоветский: *антисоветчик, большевизировать, всесоюзный, пионер* и пр., и не только историзмы, но и названия устаревших предметов: *берданка, патефон, промокашка, салазки, касторка* и пр.). Так, в настоящее время отмечено устаревание слова *пролетариат* (замена его на частные названия разновидностей рабочего класса по социологическим комментариям К. Дерре, Г. Стрендинга и др.: *прекариат, «сердцевина», салариат*). Часть этой лексики возрождается с изменённым значением: *городовой, партийный* (с расширением значения ‘*член какой-либо партии*’), *контрреволюционер* (отмечено в Национальном корпусе в значении ‘*то же, что оппозиционер*’ или ‘*противник существующей власти*’, по данным СМИ пик в 2020–2022 гг.) и т. д.

Выделяется группа досоветской лексики социально-политического и социально-культурного характера, «возрождённой» в середине советского периода (*министр, солдат, прапорщик* и др.) или в постсоветский (*сенат, дума, городовой, олигархия* и др.), хорошо описанная в научной литературе.

Особую группу составляет церковно-религиозная лексика, представление которой в словаре ярко демонстрирует отношение советской вла-

сти к церкви как к социальному рудименту: некоторых активно употребляющихся сейчас слов нет (*вечеря, предстоятель* и пр.), часть лексики прокомментирована своеобразно (*апостол* — «в христианской мифологии ...») или названа устаревшей (*благовест, инок, мирянин, мирянка, паства, преисподняя, расстрига* и т. д).

«Средства языка, как правило, народом не отбрасываются все, безоговорочно и навсегда, но по истечению определенного времени большая часть хранящихся в запаснике слов возвращается и переосмысливается применительно к новым условиям функционирования языка, в котором фокусируются мировоззрение и состояние культуры в обществе его носителей»[4]. Анализ лексем и их групп позволяет создать с привлечением экстралингвистических сведений комментарии к единицам языка для практических целей, например, для учителя русского языка и литературы, обращающего к произведениям советской литературы.

Словарь Ожегова — это своеобразный словарный «бренд», это удобный однотомный словарь, рассчитанный на массового читателя, широко распространённый, но пользование им имеет некоторые особенности, связанные с историческим подходом к материалу. Анализ представленного в словаре материала может стать источником для наблюдений и обобщений в области развития словарного фонда русского языка и, безусловно, имеет практическое значение в лингводидактике.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 20-е изд. М.: Русский язык, 1988. 750 с.

[2] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 01.04.2023).

[3] Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1935–1940. Т. 1. 1566 стб.; Т. 2. 1090 стб.; Т. 3. 1423 стб.; Т. 4. 1500 стб.

[4] *Шипицына Г. М., Мамонова Ю. О.* Общий взгляд на лексикон русского языка советского периода // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. 2016. № 14(235). Вып. 30. С. 21–28.

Nikolenko, O. Yu.

Omsk State Pedagogical University, Russia

DICTIONARY AS A MONUMENT OF THE EPOCH: OUTDATED VOCABULARY OF THE DICTIONARY OF SERGEY I. OZHEGOV

The author argues that Sergey I. Ozhegov's dictionary is one of the popular lexicographic sources that records the vocabulary of the early and late Soviet period. The article examines the vocabulary of the pre-Soviet and Soviet period of origin, included in the dictionary, in the aspect of its functioning in the Soviet and post-Soviet era. Conclusions are drawn about the historical approach to the use of the dictionary for practical and linguodidactic purposes.

Keywords: Russian language; Sergey I. Ozhegov's dictionary; lexicography; "Sovietism"; vocabulary of active and passive stock.

Ольховская Александра Игоревна,
Пучкова Александра Николаевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

aleksandra_olhovskaya@mail.ru; puchkovaan@gmail.com

Бахарлу Хади

Университет Тарбиат Модарес, Иран

baharloo@modares.ac.ir

ЭРГОНОМИКА СЛОВАРЯ: ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена раскрытию антропоцентрического потенциала лексикографической эмфазы — совокупности невербальных средств маркировки разных типов словарной информации. Для экспериментальной проверки было отобрано три параметра — тип выделения речений, способ подачи многозначности и использование условных обозначений. В результате айтрекингового исследования были получены данные о тактиках словарного поиска и эффективности различных типов эмфазы.

Ключевые слова: антропоцентризм; лексикография; словарь; микроструктура словаря; лексикографическая эмфаза; айтрекинг.

В 80-е гг. XX века в мировой лексикографии утверждается антропоцентрический подход, ставящий во главу угла пользователя словаря (см. работы В. В. Морковкина, П. Н. Денисова, Ю. Н. Караулова, В. Г. Гака, Г. Н. Скляревской, В. В. Дубичинского, R. R. K Hartmann и др.). «Очеловечивание» словарной продукции осуществляется благодаря «настройке» содержательных и структурных параметров лексикографического произведения на параметры адресата[1]. По образному выражению В. В. Морковкина, «пользователь как бы заказывает лексикографу изготовление словаря с определенными свойствами точно так же, как, например, клиент заказывает портному костюм определенного качества и фасона»[2].

До сих пор антропоцентрическому осмыслению подвергались прежде всего содержательные компоненты словаря. В русле словарного антропоцентризма обсуждались вопросы отбора и минимизации языкового материала, психологически адекватного толкования слова, комплексного (интегрального) лексикографирования, построения активных словарей, каталогизации пользовательских запросов и др. Между тем очевидно, что глубокий антропоцентрический потенциал содержится также в формальной организации словаря — невербальных способах подачи словарной информации. К таким способам относятся:

1) шрифты (курсив, полужирный, разрядка, капслок);
2) принятые сокращения и условные знаки (пометы и символы);
3) цветовые выделения;

4) абзацные отступы;
5) иллюстрации и другие объекты мультимедиа;
6) расположение информации на листе или экране.

Совокупность перечисленных средств мы предлагаем называть лексикографической эмфазой (от др.-греч. *ἔμφασις* ‘выразительность’) на том основании, что все они выполняют функцию выделения определённых сведений. Лексикографическая эмфаза традиционно применяется в словарях для структурирования информации и навигации пользователя по тексту словарной статьи с целью облегчения задач поиска. Однако её применение в настоящий момент не имеет под собой объективных оснований — выбор в пользу того или иного способа осуществляется на основе интуиции, опыта или вкуса лексикографа. Это ставит на повестку вопрос об эффективности используемых средств: действительно ли они влияют на скорость и удобство поиска информации и, если да, какие из них наиболее успешно справляются с этой задачей?

Информация о стратегиях и тактиках словарного поиска чаще всего добывается с помощью анкетирования или непосредственного наблюдения[3]. Однако эти методы имеют свои недостатки. Слабое место анкетирования состоит в субъективности предоставляемых данных. Отвечая на вопросы анкеты, пользователи транслируют лишь своё мнение об эффективности тех или иных средств, но не объективные данные о них. Что касается наблюдения, оно позволяет моделировать поисковую деятельность читателя по ряду косвенных признаков (скорости, конечному результату), однако не даёт возможности увидеть сам поисковый процесс.

Указанные недостатки помогает преодолеть айтрекинг, или окулография. Айтрекинг представляет собой метод бесконтактной регистрации направления взора, использующий высокоскоростные инфракрасные камеры и специализированное программное обеспечение. Он позволяет отслеживать изменения в направлении взгляда с точностью до сотых долей секунды и высоким пространственным разрешением, благодаря чему уже несколько десятилетий активно используется в исследованиях чтения[4]. Кроме того, айтрекинг предоставляет уникальные возможности в изучении поликодовых текстов и графического оформления вербальных текстов[5].

Цель данного эксперимента состоит в изучении особенностей восприятия пользователем микроструктуры словаря (текста словарной статьи) в зависимости от используемых типов лексикографической эмфазы. Для проверки было отобрано три параметра:

1) текстовые иллюстрации (речения);
2) подача полисемии (номерных значений многозначного слова);
3) условные обозначения (символы и сокращения для зонирования словарной статьи).

Среди множества обозначений, встречающихся в словарях, нами были взяты пометы « ***Син.*** (синонимы), ◊ (фразеологизмы) и ***Этим.*** (происхождение слова).

Каждый параметр представлен несколькими вариантами реализации. Например, параметру «Текстовые иллюстрации» соответствуют такие варианты, как курсив, прямое написание и цветовое выделение. Параметру «Подача многозначности» — полужирная цифра, обычная цифра и абзацный отступ. Наконец, параметр «Условные обозначения» реализован текстом с символами / сокращениями и «слепым» текстом без них. Нужно отметить, что каждый вариант реализации параметра имеет реальный словарный прототип, поэтому выбранные варианты можно считать представителями разных типов эмфазы в практической лексикографии. Так, курсивная подача примеров используется в большинстве традиционных словарей, прямое написание характерно для многих электронных версий бумажных словарей, цветовое выделение речений наблюдается в основном в онлайн-словарях, в том числе в Викисловаре.

Для каждого параметра было отобрано три словарных статьи, однородных в отношении объёма, структуры и уровня сложности. Чтобы избежать влияния содержания текста на процесс и результат поиска, каждая словарная статья была представлена во всех возможных вариантах реализации. В итоге было получено 24 экспериментальных текста.

В айтрекинговом исследовании приняли участие 45 студентов-филологов, учащихся бакалавриата и магистратуры Института русского языка им. А. С. Пушкина (41 женщина, 4 мужчины, средний возраст — 21,2 года). Несмотря на профиль обучения, информанты отмечали, что имеют небольшой опыт работы со словарями, что, вероятно, сказалось на результатах эксперимента. Для регистрации движений глаз использовался айтрекер Eyelink 1000+ с частотой записи 500 Гц.

Опыт был разбит на три этапа по количеству анализируемых параметров лексикографической эмфазы. Предъявление стимулов было организовано так, что на каждом этапе участник видел все варианты реализации параметра. При этом разные респонденты работали с разными комбинациями «статья–оформление» и получали их в различном порядке.

На первом этапе перед участниками была поставлена задача найти в словарной статье примеры употребления слова. На втором — определить толкование значения, соотносящегося с приведённым контекстом. Наконец, на третьем этапе требовалось отыскать синоним заголовочной единицы, фразеологизм с ней или информацию об этимологии при наличии или отсутствии соответствующей пометы. После обнаружения целевой части статьи по ней нужно было щёлкнуть курсором мыши. На выполнение задания респондентам давали неограниченное время. В каждом блоке перед основным заданием шло тренировочное, которое не учитывалось при анализе.

После проверки качества записи в банк анализируемых материалов были включены данные 44 участников. Основными объектами анализа выступили время обнаружения целевой части текста и правильность от-

вета (см. таблицу). Степень влияния варианта реализации лексикографической эмфазы на поиск информации определялась с помощью метода дисперсионного анализа (ANOVA). Ключевыми показателями в рамках этого метода являются F-статистика и соответствующее p-значение. Чем больше F-статистика, тем больше разница между средними значениями групп (в нашем случае — разными вариантами реализации параметра). P-значение демонстрирует степень статистической значимости найденной разницы. Различия считаются значимыми, если $p < 0{,}05$. Статистический анализ проводился в программе Statistica 10. Полученные результаты позволили сделать ряд важных выводов относительно эффективности разных вариантов лексикографической эмфазы.

Таблица. Результаты айтрекингового исследования лексикографической эмфазы.

Параметр	Вариант реализации	Среднее время обнаружения целевого фрагмента, с[6]	Доля правильных ответов
I. Текстовые иллюстрации	Курсивный шрифт	4,19 (2,1)	67%
	Прямой шрифт	3,97 (1,73)	69%
	Цветовое выделение	3,89 (2,16)	71%
II. Подача многозначности	Полужирная цифра, отсутствие абзацной разбивки	10,22 (4,28)	67%
	Обычная цифра, отсутствие абзацной разбивки	12,96 (5,16)	83%
	Обычная цифра, абзацная разбивка	12,1 (5,21)	94%
III. Условные обозначения	С пометой « ***Син.***	6,04 (3,72)	97%
	Без пометы « ***Син.***	8,1 (4,1)	67%
	Со знаком ◊	11,2 (5,92)	91%
	Без знака ◊	13,7 (5,76)	95%
	С пометой ***Этим.***	7,51 (4,75)	92%
	Без пометы ***Этим.***	5,2 (3,1)	100%

Выделение речений курсивом или цветом не повлияло ни на время поиска целевой части, ни на общее время чтения словарной статьи. Правильность ответов также не зависела от варианта реализации лексикографической эмфазы. Следует, однако, отметить, что тексты, включённые в эксперимент, были небольшими по словарным меркам (240–260 знаков без пробелов) и имели довольно прозрачную структуру: в них описывались однозначные прилагательные с двумя производными в словообразовательном гнезде. Можно предположить, что повышение структурной и содержательной сложности текста приведёт к увеличению значимости разных типов эмфазы.

При поиске значения слова, соответствующего заданному контексту, оформление сыграло важную роль. Быстрее всего целевую часть обнару-

живали при выделении номеров значений полужирной цифрой; вторым по скорости был поиск при разделении значений по абзацам; наконец, выделение значений простой цифрой давало худшие результаты со значительным разбросом в зависимости от конкретной статьи ($F(2,97) = 3,13$, $p = 0,048$). При этом оформление влияло и на общее время чтения статьи, и самым быстрым оно было при наличии абзацных отступов ($F(2,111) = 3,24$, $p = 0,042$). Кроме того, удалось установить, что некоторые версии оформления негативно сказывались на качестве работы. Выделение номеров значений полужирным шрифтом приводило к значимому снижению средней доли правильных ответов; промежуточное положение по правильности давала простая нумерация вариантов; наибольшая доля правильных ответов была зафиксирована при разделении значений на абзацы ($F(2,117) = 4,65$, $p = 0,01$).

Анализ траекторий движения глаз указал на возможную причину найденной закономерности. Так как цифры, выделенные полужирным шрифтом, привлекают внимание при чтении, респонденты быстро «перескакивали» от значения к значению и останавливались на первом похожем на верный варианте, не проводя более тщательного анализа. Иными словами, наличие в тексте ритмических точек фокусировки как бы задавало высокую скорость чтения. Разделение значений абзацными отступами провоцировало более структурированное чтение, которое оказалось оптимальным для решения задачи поиска значения слова.

Наличие помет в тексте словарной статьи ускорило поиск цели в случае синонимов и этимологии и замедлило его в случае фразеологии, однако эти эффекты не достигли статистической значимости. Отсутствие пометы «***Син.***» значимо снизило долю правильных ответов (с 96% до 67%, $p < 0,01$ по критерию Манна-Уитни), остальные пометы не повлияли на правильность, которая держалась на довольно высоком уровне. Можно предположить, что помета лишь служила подтверждением того, что читатель имеет дело с целевым участком текста, но не выполняла навигационных функций. Анализ траекторий движения глаз подтверждает это предположение: респонденты не проводили целенаправленный поиск помет в словарной статье, а работали с текстом целиком. Вероятно, именно поэтому скорость выполнения задания в разных условиях менялась несущественно. Возможно, отсутствие ориентации на пометы обусловлена невысоким уровнем лексикографической компетенции участников эксперимента.

Таким образом, экспериментальное исследование с помощью айтрекинга позволило объективно показать, что при решении ряда задач лексикографическая эмфаза может иметь самое разное влияние: от негативного до позитивного, а в ряде случаев быть нейтральным. Особенный интерес представляют результаты по параметру «способ подачи многозначности», в рамках которого полужирное выделение нумерации

ускорило поиск, но сделало его менее точным, а разделение абзацным отступом было оптимальным по скорости и правильности ответов. Объективные данные о «навигационной» силе разных типов словарной невербалики, полученные в результате айтрекингового эксперимента, могут лечь в основу рекомендаций в области практической лексикографии.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Каламбет Е. В.* Проявления антропоцентризма в современной отечественной лексикографии (на материале лингвистический словарей): автореф. дис. … канд. филол. наук / Кубанский государственный университет. Краснодар, 2007. С. 9.

[2] *Морковкин В. В.*, *Морковкина А. В.* Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). М.: АО «Астра семь», 1997. С. 144.

[3] *Atkins B. T.*, *Rudell M.* An Analysis of The Oxford Guide to Practical Lexicography. Oxford: Oxford university press, 2008. P. 30–32.

[4] *Clifton C. et al.* Eye movements in reading and information processing: Keith Rayner's 40 year legacy // Journal of Memory and Language. 2016. Vol. 86. P. 1–19.

[5] *Пучкова А. Н.*, *Горбачева А. В.* Метод айтрекинга: регистрация движений глаз для расширения возможностей экспериментальной лингвистики // Филологическое образование в цифровую эпоху: опыт актуализации образовательных программ: сб. тезисов / отв. ред. И. А. Маев. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. С. 103–107.

[6] В данном столбце рядом со значениями среднего времени в скобках приводятся значения стандартного отклонения, которые показывают разброс данных внутри выборки относительно среднего значения.

Olkhovskaya, A. I.; Puchkova, A. N.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

Baharloo, H.

Tarbiat Modares University, Iran

DICTIONARY ERGONOMICS: EXPERIMENTAL RESEARCH

The article deals with the research of the lexicographic emphases in the anthropocentric aspect. Lexicographic emphasis is interpreted as a set of non-verbal means of marking different types of dictionary information. The authors select three parameters for experimental verification — the way of the use of a word marking, the method of the polysemy presenting and the use of the symbols and marks. As a result of the eye-tracking experiment, there obtained data on dictionary search tactics and the effectiveness of various types of emphasis.

Keywords: anthropocentrism; lexicography; dictionary; dictionary microstructure; lexicographic emphasis; eye-tracking.

Перфильева Наталия Владимировна,
Жикулина Кристина Петровна

Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Россия

perfilyeva_nv@pfur.ru; christina.zhikulina@gmail.com

ТЕРМИНОЛОГИЗАЦИЯ НАИМЕНОВАНИЙ ГОЛОСОВЫХ ПОМОЩНИКОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье анализируются варианты названий голосовых систем. Рассматривается их статус с точки зрения возможности определения их как терминологических единиц в стадии становления. Исследование проводится на материалы русских и англоязычных названий голосовых помощников, активно употребляющихся в сети Интернет. Описываются варианты наименования голосовых систем на русском и английском языках, их значение, способы ассимиляции.

Ключевые слова: нейминг; номинация; голосовой помощник; голосовые системы; терминоид; переводческие трансформации.

Введение. В последнее время во многих сферах жизни активно используются новые технологии, в частности, голосовые помощники. В русском языке в настоящее время циркулирует порядка 10 наименований голосовых помощников (рис.) представлены названия голосовых помощников, собранные методом сплошной выборки из сети Интернет путем подбора слов на русскоязычном браузере Яндекс[1].

Рис. 1. Голосовые помощники на русском языке.

Некоторые из них представляют собой заимствованные методом транскрипции наименования из английского языка, другие представляют собой переводные эквиваленты голосовых помощников, третьи — русские варианты, образованные различными способами. Отметим, что пестрота в наименовании, по сути, одного технологического устройства объясняется тем, что голосовые помощники появились недавно, при этом для них характерна высокая скорость распространения, что определенно привело к появлению различных вариантов наименований[2]. По сути, происходит интересный лингвистический процесс, когда терминологизации названия голосовых помощников находится в стадии мультивы-

бора будущего термина. Также, наблюдается вариативность терминоидов, которая со временем, естественно, будет сокращаться. Рассмотрим подробнее имена русских голосовых систем.

Наименование голосовых систем в российской сети. Некоторые русскоязычные наименования голосовых систем представляют собой переводческие трансформации голосовых помощников из английского языка. Так, с помощью калькирования в русский язык было заимствовано, например, наименование голосового помощника *умный дом* является буквальным переводом *smart house 'умный дом'*. В лексико-грамматическом разделе подкорпусе Национального корпуса русского языка (НКРЯ)[3] слово *'умный'* имеет следующие значения наиболее частотные значения:

– *Замечательно, когда женщина не только красива, но и* ***умна****, образованна* (Светлана Ткачева, Тамара Гвердцители: «Не умею учиться на чужих ошибках»);
– *К тому же, Ольга любила* ***умные*** *беседы* (*Белоусова В.* Второй выстрел);
– ***Умная*** *у тебя голова, Илья, только жаль, дураку досталась* (*Улицкая Л.** Казус Кукоцкого. Путешествие в седьмую сторону света);

В источниках с 2019 года слово *'умный'* начинает встречаться в следующих значениях:

– *В презентации рассматривается новая концепция «****умных****» и устойчивых городов в области климата и окружающей среды и анализируется современная эволюция исследований и разработок от конкретных систем прогнозирования качества воздуха и погоды в городах до комплексных систем интегрированного моделирования для устойчивых городов* (*Бакланов А.* Бесшовное прогнозирование: от системы Земля к интегрированным системам городской гидрометеорологии, климата и окружающей среды);
– *Не изменит отношение к людям и высокотехнологичное производство. Поставят завод телевизоров или* ***умных*** *часов* (*Бармин А.* Трудолюбы, дармоеды и кибернетика);
– *Поэтому уже сейчас планируется использование в торговых залах «****умных тележек****», а в ближайшее десятилетие — внедрение новейших технологий с использованием роботов, беспрепятственной оплаты покупок и т. д.* (*Абрамова Ю. Г.* Инновации в розничной торговле).

Словосочетания *умные города, умные часы, умные тележки* являются переводческими кальками, которые появляется в российских текстах в 2019–2020 гг., так как этот период связан с развитием «умных» технологий в России и активным использованием лексики, заимствованной из зарубежных источников. Заметим, что в американских наименованиях голосовых систем обязательно используется уточняющее прилагательное: *voice 'голос'* 'звучащий' или *smart 'умный'*. Прилагательного *voice* используется в прямом значении — *голосовой, воспроизводящейся голосом*. Прилагательное *smart* употребляется в двух значениях:

а) отнесение голосовых систем к группе смартфонов или умных телефонов, так как первый голосовой помощник появился на смартфоне;

* Физическое лицо, выполняющее функции иноагента в Российской Федерации.

б) метафорическая характеристика голосового помощника, *умный* — много может, много знает, со многим поможет, как человек.

Наименование *голосовая колонка* появилось в русском языке с помощью модуляции, то есть замены слова исходного языка единицей языка перевода. Мы видим, что перевод сохраняет voice *'голосовой'* по принципу общего семантического значения — воспроизведение голосом, но меняется значение слова station *'станция'* на *'колонка'*, так как в русскоязычных текстах словом *станция*, опираясь на толковый словарь С. Ожегова, закрепляются следующие значения:

а) пункт, место остановки на железных дорогах и некоторых других сухопутных путях сообщения; сооружения и службы, относящиеся к этому пункту;
б) расстояние между двумя такими соседними пунктами, перегон (устар.);
в) название некоторых учреждений, предприятий, пунктов или групп научно-исследовательских учреждений специального назначения;
г) космический летательный аппарат с научной аппаратурой на борту[4].

Колонка в русском языке имеет более близкое семантическое значение к громкоговорителю *'loudspeaker'*. В культурно-языковом коде русскоязычного общества *громкоговоритель* воспринимается в качестве репродуктора или динамика. В словарях зафиксированы следующие значения:

а) прибор, усиливающий звук в приемнике радиопередачи и делающий передачу слышимой на большом расстоянии[5];
б) прибор для громкого воспроизведения звука. Электродинамический громкоговоритель[6].

Название *виртуальный помощник* в русском языке появилось с помощью конкретизации английского наименования *virtual assistant*. Например, *virtual* в английском языке — это дополненная виртуальная реальность, пространство в игровых технологиях, своеобразная аллюзия на жизнь человека в виртуальном пространстве. В словаре Online English Dictionary from Macmillan Education зафиксированы следующие значения:

а) almost the same as the thing that is mentioned;
б) created by computers, or appearing on computers or the internet[7].

Словарь также предлагает синонимичные выражения такого типа, как *virtual model* 'виртуальная модель', *virtual memory* 'виртуальная память', *virtual reality* 'виртуальная реальность', *virtual session* 'виртуальная сессия', *virtual learning environment* 'виртуальная среда обучения'[8]. В русском языке прилагательное *виртуальный* имеет схожее значение.

Подобного не происходит с *assistant*, так как в английском языке основное значение закреплено за прилагательным «персональный»[9]. В русском языке *ассистент* — это сотрудник на стартовой позиции или младший сотрудник. Такое толкование не полностью передаёт функциональные возможности российских голосовых помощников, поэтому в переводе появляется конкретизация — замена *ассистента* на *помощника*.

В Толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова закреплены следующие значения у слова помощник:

а) тот, кто помогает;
б) (одинаково о женщине и о мужчине) должностное лицо, помогающее в работе другому, основному работнику, непосредственно ему подчиненное и в отношении некоторых обязанностей являющееся его заместителем[10].

Заключение. В последнее время такие словосочетания как *голосовой помощник*, *голосовой ассистент, голосовая колонка, умный дом, умная колона, виртуальный помощник, виртуальный ассистент* употребляются для наименования голосовых систем на русском языке. Ни одно из них ещё не является общепризнанным термином устройства, активно употребляющимся для голосовых систем как класса устройств. Можно сказать, что рассмотренные нами наименования голосовых помощников имеют частотное употребление в русском языке и имеют тенденцию стать терминами. Общеупотребительным термином может стать *голосовой помощник* ввиду того, что он номинирует однозначность.

Большая часть наименований является заимствованными вариантам из английского языка разными способами: калькирование, модуляция и конкретизация. Социальный, виртуальный и маркетинговый выборы называния обусловлены как встроенным функционалом голосовых систем *(умный дом, умные часы)*, так и переводческими аналогами *(голосовая колонка, виртуальный помощник)*.

Из-за стремительно развивающегося технологического мира, а также адаптации голосовых помощников в разных сферах жизни, возрастет и количество наименований, терминов, используемых в сети Интернет, маркетинге, компаниях производителях голосовых систем, корпусах текстов русского языка. Частые обновления функционала голосовых помощников также способствуют неустойчивости в назывании, так как новую функцию или «особенность» голосового помощника принято выделять в новых версиях с дополненными «умениями».

Основной проблемой общего наименования голосовых систем является потребность в разных функциях голосовых помощников у пользователей: для одного человека голосовой помощник — это навигация на дороге при вождении, для другого — помощь по дому, для третьего — собеседник. Изобилие рекламных кампаний, где каждая компания хочет выделить своё изобретение посредством наименования, мешает проводить границы значений в них, даже между похожими по своему функционалу и предназначению голосовыми помощниками.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Подбор слов Яндекс [wordstat.yandex.ru]. — URL: https://wordstat.yandex.ru/#!/?words=разговорный%20агент (дата обращения: 17.04.2023).

[2] *Kim S., Choudhuy A.* Exploring older adults' perception and use of smart speaker-based voice assistants: A longitudinal study. Computers in Human Behavior. 2021. — URL: https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106914 pdf (accessed 10.04.2023).

[3] Национальный корпус русского языка [сайт]. — URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 10.04.2023).

[4] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка [Электронный ресурс] // glosum.ru [сайт]. — URL: https://glosum.ru/Значение-слова-Станция-в-словаре-Ожегова (дата обращения: 15.04.2023).

[5] *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // glosum.ru [сайт]. — URL: https://glosum.ru/Значение-слова-Громкоговоритель-в-словаре-Ушакова (дата обращения: 10.04.2023).

[6] Толковый словарь С. Ожегова [Электронный ресурс] // glosum.ru [сайт]. — URL: https://glosum.ru/Значение-слова-Станция-в-словаре-Ожегова (дата обращения: 15.04.2023).

[7] Macmillan Dictionary Online [Электронный ресурс] // macmillandictionary.com [сайт]. — URL: https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/speaker (дата обращения: 10.04.2023).

[8] Там же.

[9] Там же.

[10] Словарь Ушакова [Электронный ресурс] // glosum.ru [сайт]. — URL: https://glosum.ru/Значение-слова-Громкоговоритель-в-словаре-Ушакова (дата обращения: 10.04.2023).

Perfilieva, N. V.; Zhikulina, C. P.

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Russia

TERMINOLOGY OF NAMES OF VOICE ASSISTANTS IN RUSSIAN LANGUAGE

The article analyzes the variations of the names of voice systems. The status of terms status is considered from the point of view of the possibility of defining it as terminological units in the formative stage. The research is conducted on the materials of Russian and English-language names of voice assistants that are actively used on the Internet. It is described the variations of the name of voice systems in Russian and English, meanings and methods of assimilation are described.

Keywords: naming; nomination; voice assistant; voice systems; terminoid; translation transformations.

Петрова Зоя Юрьевна,
Фатеева Наталья Александровна

Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, Россия

zoyap@mail.ru; nafata@rambler.ru

ПЕРСОНИФИЦИРУЮЩИЕ КОМПАРАТИВНЫЕ ТРОПЫ: ПРОБЛЕМЫ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОЛИЦЕТВОРЕНИЯ СОЛНЦА, ЛУНЫ И МЕСЯЦА)

В статье рассматриваются принципы лексикографического описания компаративных тропов в очередных выпусках «Материалов к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XXI вв.», объединенных семантической категорией «Человек»: принцип семантического поля и хронологическая группировка материала. На примере отдельных фрагментов трех словарных статей выпуска, посвященного природным реалиям, — СОЛНЦЕ, ЛУНА и МЕСЯЦ — рассматривается разработанная для этих выпусков семантическая классификация персонификаторов.

Ключевые слова: метафора; сравнение; персонификация; лексикографическое описание; семантическое поле; эволюция.

Среди проблем, составляющих предмет авторской лексикографии[1], важное место занимает вопрос о представлении в словаре компаративных тропов — метафор и сравнений. К таким словарям, материал которых охватывает множество поэтических идиостилей, относятся, в частности, «Словарь поэтических образов» Н. В. Павлович[2] и «Словарь языка поэзии. Выразительные средства русской лирики конца XVIII — первой трети XX века» Н. Н. Ивановой и О. Е. Ивановой[3]. У каждого из этих словарей свой принцип группировки материала, в частности, в словаре Н. В. Павлович используется понятие «образной парадигмы», которое подразумевает, что каждое семантическое преобразование в языке художественной литературы существует не изолированно, а как элемент некоторого множества. Иначе говоря, образные словоупотребления группируются в классы, объединенные общим семантическим инвариантом.

Сходный принцип группировки материала положен в основу многотомного лексикографического труда «Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XXI вв.», системное представление компаративных тропов в котором определяется тем, что и предмет сравнения, и образ сравнения каждого тропа являются элементами семантических полей, образующими систему, описываемую в терминах идеографической классификации лексики. В отличие от словаря Н. В. Павлович, в этом словаре большее внимание уделяется лексическому составу каждого класса образов сравнения компаративных тропов. Идя «от конкретного слова», авторы «Материалов...» используют теорию семантического поля: при расположении языкового материала в каждой словарной статье учитываются семантические отношения между опорными словами тропов, объединенными в один класс. Это

гиперо-гипонимические отношения, отношения между словообразовательными дериватами, синонимия, антонимия, конверсия, отношение «часть — целое» и др. Еще один принцип составления словаря состоит в хронологическом расположении материала, что позволяет исследовать семантические преобразования в аспекте эволюции.

К настоящему времени вышло шесть выпусков «Материалов...», соответственно семантическим полям образов сравнения: «Птицы» (2000), «Звери, насекомые, рыбы, змеи» (2010), «Растения» (2015), «Камни, металлы», «Ткани, изделия из тканей» (2017), «Человек: Жизнь, смерть, судьба, время» (2021)[4].

Последний, шестой, выпуск словаря, в котором представлены тропы с предметами сравнения семантической категории «Человек», посвящен описанию метафор и сравнений со значением персонификации (олицетворения). Мы определяем персонификацию как приписывание в контексте художественного произведения неживым предметам, природным реалиям и отвлеченным сущностям человеческих характеристик (что близко к определению С. К. Константиновой[5]).

Последний выпуск значительно отличается от всех предыдущих сложностью своей структуры. Если в выпусках 1–5 большинство опорных слов тропов представляют собой имена существительные, семантические связи которых описываются достаточно просто, то в категории «Человек» наряду с именами существительными (обозначениями лиц) присутствуют многочисленные глаголы (обозначения действий и состояний) и прилагательные (обозначения человеческих характеристик). Классы лексических единиц, объединяющие персонификаторы, находятся друг с другом в сложных отношениях, что приводит к необходимости разработки специальной системы отсылок. Словарное описание метафорических и сравнительных конструкций со значением олицетворения, предполагающее решение задач систематизации и единообразного представления этих конструкций, классификации их по указанным выше принципам (семантическому и хронологическому), в силу многомерности описываемого множества элементов значительно усложняется по сравнению с предыдущими выпусками. Шестой выпуск словаря открывает серию выпусков, посвященных категории «Человек». Следующие выпуски будут посвящены описанию персонификации природных реалий — светил, атмосферных явлений, водных объектов и др.

В результате анализа персонифицирующих конструкций с различными предметами сравнения были выявлены следующие основные группы олицетворяющих языковых единиц, в соответствии с которыми группируются лексические единицы — обозначения образов сравнения в словарных статьях: «Обозначения людей», «Движение», «Положение в пространстве», «Активные действия», «Межличностное взаимодействие, общение», «Родство, дружба /вражда», «Социальный план»

(«Власть», «Финансы и экономика», «Жилье»), «Жизненный цикл», «Физические и психофизические состояния и свойства, процессы в организме», «Восприятие», «Речь, голос, другие звуки», «Внешность», «Одежда и атрибуты», «Части тела», «Характер», «Поведение», «Воля», «Интеллект», «Чувства», «Эмоциональные действия». Такое единообразное описание предметов сравнения с полным перечнем персонифицирующих слов и с учетом семантических связей между ними позволяет представить полную картину олицетворения каждой описываемой реалии, выявить общее и различное у предметов сравнения одного семантического поля.

Основной источник словаря — поэтические и прозаические произведения около 500 русских авторов XIX–XXI вв. Материал преимущественно извлекается из Национального корпуса русского языка.

Цель данной работы — продемонстрировать принципы организации материала в этой серии выпусков на примере словарных статей, описывающих персонификацию светил — солнца, луны и месяца, выявить некоторые случаи сходства и различия этих олицетворенных реалий.

Наиболее крупный класс персонификаторов у всех этих предметов сравнения — «Обозначения людей». Среди них выделяются «Обозначения, связанные с властными функциями, привилегированным положением в обществе»: солнце — *царь*, *властитель*, *владыка*, *властелин*, *самодержец* и т. д., луна — *царица*, *владычица*, *президент*, *госпожа* и др., месяц — *властелин*, *царь*, *князь*: «Я умирал… В моих ушах Смеялось солнце, *царь* вселенной (Г. Иванов, 1910), «Меж тем в лазурных небесах Плывет луна, *царица* нощи, Находит мгла со всех сторон И тихо на холмах почила» (А. Пушкин, 1818–1820), «Зажглись светильники ночные, И месяц, бледный *царь* небес, Зашел опять, как в дни былые, За темный лес» (Д. Ратгауз, 1902). Анализ материала показал, что в основном род персонификаторов соответствует женскому/мужскому роду обозначений светил (луна, месяц), за исключением редких случаев несоответствия: «Ночного неба *президент*, Луна сияет золотая» (Н. Языков, 1823), а солнце ассоциируется преимущественно с мужским полом в соответствии с представлениями лунарных и солярных мифов[6].

Хотя обозначения, связанные с властными функциями, характерны для всех этих светил, наибольшее их количество и частота употребления характеризует солнце. Класс слов с контрастным значением — «Обозначения лиц, связанные с непривилегированным положением в обществе» (*рабыня*, *мещанка*, *деревенская девка*, *раб*), характеризует только луну и месяц, для солнца они не характерны.

Подкласс обозначений людей со значением «Обозначения, связанные с отношениями родства, дружбы/вражды, любовной связи» тоже активно характеризует все рассматриваемые светила: солнце — *жених, сын, муж, отец, батюшка, друг, враг* и др.; луна — *подруга, жена, дочь,*

невеста, мать, сестра; месяц — *друг, любовник, жених, брат* и др. В этом подклассе также в большинстве случаев наблюдается соответствие рода предмета сравнения и персонификатора. В некоторых контекстах, правда, солнце характеризуется образными обозначениями женского рода: *мать, сестрица, внучка*, что проявляет его амбивалентную природу: «Мир чудесный, мир безбрежный Никогда не оскудеет, Солнце-*мать* любовью нежной Сердце каждое согреет» (В. Кириллов, 1921). Это связано с тем, что в мифах и фольклоре персонифицированное солнце «может выступать как в мужской, так и в женской ипостаси»[7].

К различиям в составе класса обозначений лиц, характеризующих, с одной стороны, солнце, с другой — луну и месяц, относится то, что только по отношению к последним употребляются обозначения, связанные со смертью: луна — *мертвец*, *покойница*, месяц — *мертвец*, *покойник*: «Легла *покойницей* луна за тучу, Давно умолкнул соловей» (С. Клычков, 1929). В этом можно видеть отражение мифологических представлений, о том, что «луна, месяц — небесное светило, в народных верованиях устойчиво ассоциирующееся с загробным миром и областью смерти и противопоставленное солнцу как источнику дневного света, тепла и жизни»[8].

Среди очень разнообразных обозначений лиц по профессии можно отметить слова, связанные с колдовством: солнце — *чародей*, луна — *чародей*, *волшебница*, месяц — *волшебник*, *чародей*, *кудесник*, *колдун*: «Над Землей когда-нибудь да сжалится Батько-Солнце, светлый *чародей*» (Л. Трефолев, 1892), «Месяц — ласковый *кудесник* — Встал и ясен, и пригож» (А. Ширяевец, 1920–1924). Выделяются также обозначения, связанные с рисованием и нанесением краски, в основном у солнца: *художник*, *маляр*.

Среди обозначений по характерному действию выделяется персонификатор *свидетель* (*свидетельница*), который выражает мысль о том, что светила иногда бывают единственными свидетелями происходящего: «И месяц был один *свидетель* молчаливый Последних и невинных радостей моих!..» (М. Лермонтов, 1829).

В классе «Активные действия» светила характеризуются предикатами, соответствующими по значению этим подклассам обозначений лиц. Выделяются подклассы «Колдовство»: *колдовать*, *ворожить* и пр., «Рисование, крашение»: солнце — *покрыть золотистой краской, покрывать золотом, золотить, выпачкать оранжевым колером, чертить*, луна — *рисовать, начертить, вычерчивать*, месяц — *чертить, окрашивать* и т. п.: «Металось солнце, / сумасшедший *маляр*, *оранжевым колером* пыльных *выпачкав*» (В. Маяковский, 1915–1916), «Зрительное восприятие»: *глядеть*, *смотреть* и т. д.

Сходства и различия между светилами можно обнаружить и среди персонификаторов — обозначений частей тела. Наиболее распростра-

ненные среди них, характеризующие все светила, — это *лик*, *лицо*, *око* (*очи*), *глаз* (*глаза*). Менее частотны, но тоже характерны и для солнца, и для луны и месяца, *щеки, чело, лоб, рот, губы* и *рука* (*руки*). Луна в отличие от остальных светил может характеризоваться обозначениями *грудь*, *спина*, *тело*, *плоть*. Для солнца в отличие от луны и месяца более частотны контексты со словами *волосы*, *локоны*, *косы*, а также с обозначениями частей руки: *перст*, *палец*, *ладонь*, *кулак*. Согласно нашему материалу, только с солнцем сочетаются обозначения *ноги*, *ножка*, *пятки*. Только у солнца обнаруживается *кровь*. Соответственно, и в семантическом классе персонификаторов «Физические состояния» только к солнцу применяются обозначения *раненое, рана, исходить кровью, выпить кровь из солнца* и пр.: «В последний проглянуло Над морем солнце в *крови*, И я узнал то место — Могилу моей любви» (А. Блок, 1909).

Сочетание принципа семантического поля с хронологическим расположением материала в словаре позволяет исследовать пополнение классов образов новыми элементами, в частности стилистически сниженными синонимами традиционных обозначений. Так, в классе «Зрительное восприятие» наряду со словами *глядеть*, *смотреть* появляются *пялиться*, *таращиться*, в классе «Части тела» наряду со стилистически возвышенным *лик* и нейтральным *лицо* появляются *рожа* и *харя*: «Неловко ему было и за себя, и за коллег, и за пойманного, и за фотографов, и даже, кажется, за вконец обнаглевшее солнце, которое *пялилось* сверху своей пресыщенной *харей*» (А. Снегирев, 2015). Расширение классов образов происходит в ряде случаев и за счет неологизмов, например: «Луна, как дура, / почти в исступлении, / глядят / глаза / *блинорожия* плоского / в афишу на стенах дворца» (В. Маяковский, 1927).

Итак, мы рассмотрели принципы лексикографического описания персонифицирующих компаративных конструкций в «Материалах к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XXI вв.». Разработанная семантическая классификация образных обозначений позволяет единообразно описывать различные реалии, подвергающиеся персонификации, сравнивать их, изучать их эволюцию на протяжении изучаемого литературного периода.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Шестакова Л. Л.* Русская авторская лексикография: Теория, история, современность. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 114, 227.

[2] *Павлович Н. В.* Словарь поэтических образов: На материале русской художественной литературы XVIII–XX в.: В 2 т. М.: Эдиториал УРСС, 1999. Т. 1. 795 с.; Т. 2. 872 с.

[3] *Иванова Н. Н., Иванова О. Е.* Словарь языка поэзии. Выразительные средства русской лирики конца XVIII — первой трети XX века. М.: Азбуковник, 2015. 1056 с.

[4] *Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю.* Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 1. М.: Языки русской культуры, 2000. 480 с.; Вып. 2. М.: Языки славянских культур, 2010. 512 с.; Вып. 3. М.: Языки славянской культуры, 2015. 448 с.; Вып. 4, 5. М.: ЯСК, 2017. 680 с.; *Петрова З. Ю., Фатеева Н. А.* Материа-

лы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XXI вв. Вып. 6: «Человек. Жизнь, смерть, судьба, время». М.: Изд. дом ЯСК, 2021. 872 с.

[5] *Константинова С. К.* Семантика олицетворения. Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 1997. 112 с.

[6] *Иванов Вяч. Вс.* Лунарные мифы // Мифы народов мира: Энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1980. Т. 1. С. 79–80; *Иванов Вяч. Вс.* Солярные мифы // Мифы народов мира: Энциклопедия. М., 1980. Т. 2. С. 461–462.

[7] *Гин Я. И.* Поэтика грамматического рода. Петрозаводск: КГПИ, 1992. С. 99.

[8] *Белова О. В., Толстая С. М.* Луна // Славянские древности. Этнолингвистический словарь. Т. 3. 2004. М.: Международные отношения. С. 143.

Petrova, Z. Yu.; Fateeva, N. A.

V. V. Vinogradov Russian Language Institute of RAS, Russia

PERSONIFYING COMPARATIVE TROPES: PROBLEMS OF LEXICOGRAPHIC REPRESENTATION (BASED ON THE PERSONIFICATION OF THE SUN AND THE MOON)

The article deals with the principles of lexicographic description of comparative tropes in the new issues of the “Materials for the dictionary of metaphors and similes of the 19th — 21st centuries Russian literature”, united by the semantic category “Human”: the principle of the semantic field and the chronological grouping of the material. On the example of some fragments of three dictionary entries of the issue devoted to natural objects — SUN and MOON — the semantic classification of personifiers developed for these issues is considered.

Keywords: metaphor; simile; personification; lexicographic description; semantic field; evolution.

Петрова Татьяна Евгеньевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

t.e.petrowa@spbu.ru

Давыдович Яна Викторовна

Научно-производственная фирма «Беркут», Россия

davydovichyana@gmail.com

ПРОБНАЯ ВЕРСИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ (УРОВЕНЬ B1)

В статье описывается первый опыт создания лексического минимума по русскому языку для детей и подростков, изучающих русский язык как иностранный на уровне B1 по шкале CEFR. Основными методами исследования стали инструменты компьютерной и корпусной лингвистики, а также лингвостатистический анализ. Разработанный лексический минимум содержит 2361 лексических единиц, объединенных в единую тематическую сеть, покрывающую основные сферы коммуникации ребенка возраста 12–13 лет.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лексикография; корпусная лингвистика; лексический минимум; подростковый возраст.

В последнее время активно обсуждается вопрос о составлении и обновлении существующих словарей русского языка. Особый интерес представляют учебные словари, в частности один из его типов — лексические минимумы (далее ЛМ) для изучающих русский язык. ЛМ — лексикографическое произведение, включающее необходимый в минимальных пределах для учащихся лексический запас, который позволяет в общих чертах понимать тексты учебного характера и служит базой для формирования более полного словарного запаса при дальнейшем изучении языка[1]. ЛМ как основной лексический ресурс для изучения языка не только конкретизирует список лексических единиц, которые необходимо усвоить на определенном уровне владения языком, но и служит ориентиром для учителей, авторов учебников, учебных пособий и разработчиков тестовых материалов, дает школьнику, изучающему русский язык как иностранный, и его родителям четкое представление о лексической базе, на которой составлены учебные и тестовые материалы[2].

В методике преподавания русского языка как иностранного отсутствуют образовательные стандарты для школьников. В частности не разработаны ЛМ, которые являются одним из основных структурных элементов стандартов. Авторы учебных пособий и разработчики учебных курсов ориентируются на стандарты и лексические минимумы РКИ/ТРКИ, составленные для взрослой аудитории, однако очевидно, что при

Работа выполнена при поддержке СПбГУ, шифр проекта 124032900009-2.

обучении школьников необходимо учитывать возрастную специфику детского и подросткового возраста, коммуникативные и образовательные потребности этой аудитории. Многие исследователи отмечают недостаток методических рекомендаций для преподавателей и школьников детского и подросткового возраста, желающих пройти языковое тестирование по русскому языку[3]. Таким образом, вопрос о составлении ЛМ для школьников представляется весьма актуальным.

Если раньше составители ЛМ опирались прежде всего на собственную языковую интуицию, то сегодня на первый план выходит корпусно-ориентированный подход, позволяющий автоматически обрабатывать и анализировать большие корпуса текстов при решении вопроса о включении слова в ЛМ[4].

При разработке пробной версии лексического минимума для подростков мы применяли методологию, использованную В. В. Морковкиным при создании Системы лексических минимумов для взрослых. Сначала был создан объединенный частотный перечень слов, которые были выделены на основе анализа данных трех корпусов:

1) корпуса TIRTEC (Text-Image Russian Textbook Corpus)[5], созданного командой специалистов из Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина и содержащий тексты учебников русского языка для детей младшего школьного возраста с разным уровнем владения русским языком: русский как родной язык (R-native, 61 учебник), русский как второй родной / »эритажный» (R-bilingual, 29 учебников), русский как иностранный (R-foreign, 29 учебников);
2) подкорпуса художественной литературы ДетКорпуса (2169 художественных текстов для детей),
3) корпуса текстов для подростков, созданного нами в рамках выполнения данного проекта (в корпус были включены материалы Центра языкового тестирования СПбГУ, тексты со специальных форумов для родителей и учителей, которые обучают детей русскому языку за рубежом).

Далее из этого объединенного корпуса мы отобрали тексты для детей, относящиеся к уровню B1 по шкале CEFR (табл. 1). Проверка текстов по данному критерию осуществлялась с помощью онлайн-сервиса «Текстометр», позволяющего оценить уровень сложности текста по шкале CEFR от A1 до C2 автоматически. Это регрессионная модель, обученная на корпусе из 700 текстов из пособий по РКИ[6]. Данный инструмент помогает определить уровень сложности любого текста, написанного на русском языке, выделить в нем ключевые слова, наиболее полезные слова, предоставить статистику по вхождению слов во взрослые лексические минимумы.

Был составлен объединенный корпус детских текстов объемом 3 785 215 токенов (включая знаки пунктуации), 2 631 951 словоформ (68 770 лемм) в 206 текстах. В объединенный корпус включались преимущественно художественная литература второй половины XX — начала XXI века, а также учебная литература (история РФ, география,

Таблица 1. Состав корпуса текстов.

Уровень	Количество текстов	Число словоформ (абс.)	Число словоформ (отн., %)
A1	14	2423	0,1
A2	10	16842	0,6
B1	146	1953924	74,2
B2	36	659553	25,1
Итого	206	2924286	100

экономика, культура), научно-популярная литература, стихи, головоломки, загадки, сценарии уроков и праздников.

Далее был произведен автоматический морфологический анализ полученного текстового материала с помощью языка программирования Python и автоматического морфологического анализатора pymorphy2, и составлен частотный список лексем на его основе. Каждой лемме был приписан ранг в зависимости от того, в какую по счету частотную сотню попадает лемма в списке (ранг 1 получают слова на 1–100 месте, ранг 2 на 101–200 месте, ранг 3 на 201–300 месте и т. д.). Затем для каждой леммы подсчитывается среднее арифметическое ее рангов, и оно становится новым рангом для данной леммы в новом объединенном частотном списке. Новый ранг отражает статистическую ценность (степень употребительности) каждого слова. Такой способ составления частотных списков видится особенно полезным в случае, когда необходимо получить лексическое ядро той или иной области знаний и максимально сбалансировать текстовый материал, на основе которого проводится исследование (т. е. исключить «выбросы», случайно попавшие в верх списка лексемы).

Важным параметром любого частотного списка является процент покрытия корпуса. Данный коэффициент рассчитывается как количество словоформ, леммы которых входят в определенный процент всех лемм частотного списка, деленное на объем корпуса. В таблице 2 представлен процент покрытия корпуса первыми 500, 1000, 1500, 2000, 2500, 3000, 3500 лемм частотного списка.

Таблица 2. Покрытие корпуса самыми частотными леммами.

Кол-во самых частотных слов частотного списка	Процент покрытия корпуса, %
500	59,5
1000	67,8
1500	72,5
2000	75,9
2500	78,4
3000	80,4
3500	82

Обнаружено, что первые самые частотные 500 лемм частотного списка покрывают корпус детских текстов почти на 60%, первая 1000 лемм — 68%, а 3500 лемм — 82%. Были подсчитаны различные лингвистические коэффициенты (ipm, range, degree of dispersion), позволившие минимизировать частотный список.

Полученные слова объединенного частотного перечня были распределены на тематические группы, которые покрывают основные коммуникативные сферы детей и подростков возраста 12–13 лет, владеющих русским языком как неродным на уровне B1. Важно подчеркнуть, что автоматически собранный частотный список не может являться полноценным ЛМ. Исключение некоторых лексем — обязательный шаг в работе над ЛМ, в основе которого лежит корпус художественных текстов, в которых достаточно частотными могут быть устаревшие слова, неактуальные для ребенка в XXI веке (к примеру, *советский, сей*), или стилистически окрашенные слова, нарушающие принцип стилистической неограниченности (к примеру, *буркнуть, проворчать*). С другой стороны, некоторые обязательные для изучения на уровне B1 слова могут не быть высокочастотными, но их изучение необходимо для успешного овладения языком и общения на нем. Независимо от данных автоматически созданного списка лексем, претендующих на включение в детский ЛМ уровня B1, обязательными для включения представляются лексемы из тем «Семья, родственники», «Одежда», «Еда», «Мебель и вещи в доме», «Посуда», «Времена года», «Месяцы», «Дни недели», «Время суток», «Периоды времени», «Количественные числительные», «Порядковые числительные», которые можно обнаружить во взрослых ЛМ, начиная с уровня A1. Лексика данных тем является особенно важной для успешного общения детей-билингвов в повседневной жизни, при этом в целом она может быть низкочастотной или вовсе отсутствовать в автоматически созданном списке. Включение коммуникативно значимых и важных с точки зрения повседневного общения слов в лексический минимум без опоры на их ранги позволит соблюсти принцип системности ЛМ, который являлся одним из важнейших принципов при создании ЛМ Российской системы тестирования. К примеру, в минимизированном частотном списке содержатся названия всех месяцев, кроме *ноября*, однако в итоговый ЛМ включены все 12 названий, чтобы соблюсти принцип системности. Валидация полученного частотного перечня и установление необходимости включения слова в лексический минимум или его исключения была произведена с помощью оценки экспертов — преподавателей по русскому языку как иностранному. Объем итогового лексического минимума составил 2361 лексических единиц.

Разработанный ЛМ несет в себе несомненную методическую ценность и может быть лексической основой для учебников и учебных материалов для школьников, тестов на уровень B1 владения русским язы-

ком, а также может помочь в определении уровня знания русского языка школьниками. Опора на данный ЛМ при преподавании русского языка как иностранного или неродного школьникам поможет выявлять и заполнять лексические лакуны в их языковом сознании и готовить их к международному языковому тестированию. Перспектива дальнейших исследований видится в апробации полученного ЛМ в Центре языкового тестирования СПбГУ, в представительствах Центра за рубежом, на занятиях по РКИ для школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Морковкин В. В., Сафьян Ю. А., Степанова Е. М. и др.* Лексические минимумы современного русского языка. М.: Русский язык, 1985. С. 609.

[2] *Руис-Соррилья Крусате М.* Стандартный лексический минимум в электронном практикуме по лексике русского языка // Русский язык за рубежом. 2010. № 6. С. 22–28.

[3] *Дубинина Н. А., Птюшкин Д. В.* Уровни тестирования по русскому языку как иностранному в аспекте возрастной специфики школьников // Русистика. 2021. Т. 19. № 2. С. 222–234.

[4] *Власова Е. А., Карпова Е. Л., Ольшевская М. Ю.* Лексический минимум по языку специальности: сколько слов достаточно? Разработка принципов минимизации // Вестник НГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. Т. 17. № 4. С. 63–77.

[5] *Лебедева М. Ю., Лапошина А. Н.* Корпусный подход к решению проблемы отбора лексики в обучении РКИ // Slavica helsingiensia: Russian language in the multilingual world. 2019. № 52. С. 359–368.

[6] *Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю.* Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 331–345.

Petrova, T. E.

Saint Petersburg State University, Russia

Davydovich, Ya. V.

Scientific and production company “Bercut”, Russia

THE FIRST VERSION OF RUSSIAN BASIC DICTIONARY FOR BILINGUAL ADOLESCENTS (LEVEL B1)

The article describes the first experience of creating Russian basic dictionary for children and adolescents learning Russian as a foreign language at the B1 level on the CEFR scale. The main research methods were the tools of corpus linguistics and linguostatistical analysis. The developed dictionary contains 2361 words united in a single thematic network covering the main areas of communication of a child aged 12–13 years.

Keywords: Russian language; corpus linguistics; basic dictionary; adolescense.

Пименова Марина Васильевна

Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия

pimenova-vgpu@yandex.ru

СОЗДАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ДРЕВНЕРУССКИХ УСТОЙЧИВЫХ ЕДИНИЦ: ПАРНЫЕ ИМЕНОВАНИЯ

В докладе обсуждаются проблемы и перспективы создания специального словаря древнерусских устойчивых сочетаний слов на материале одного их видов подобных единиц — парных именований. Представляется синкретичная семантика и структура данных древнерусских устойчивых единиц, приводится пример возможной словарной статьи.

Ключевые слова: лексикография; исторические словари; диахрония; устойчивые сочетания слов.

Необходимо всячески приветствовать выход в свет двух томов «Большого фразеологического словаря *старославянского* языка» (2020–2022 гг., 350 единиц; под редакцией проф. С. Г. Шулежковой[1]; в печати находится третий том), которому предшествовал «малый» словарь (2011 год, 500 единиц)[2] и проспект / индекс (2006 год, 4000 единиц). С сожалением приходится констатировать, что лексикографическое описание *древнерусских* сочетаний «…с особым значением, не сводящимся к обычному значению его компонентов»[3] до сих пор не предпринималось. В законченных и продолжающихся исторических словарях древнерусского языка нерасчлененные выражения встречаются спорадически, не системно, что особенно заметно на фоне обширного корпуса фундаментальных системных словарей *современной русской фразеологии* — толковых, аспектных, диалектных, идеографических, этимологических, паремиологических, языка писателей, «антипословиц» и др.[4] Как известно, имеется словарь фразеологизмов на материале XVIII века М. Ф. Палевской, однако он носит «…экспериментальный характер и не претендует на полный охват фразеологического состава русского языка описываемого периода»[5].

Нельзя сказать, что исследователи не интересовались древнерусскими нерасчлененными выражениями, поскольку история их изучения началась еще в XIX веке (Е. В. Барсов, Ф. И. Буслаев, А. Н. Веселовский, В. О. Ключевский, Ф. Миклошич, П. Д. Первов, А. М. Пешковский, А. А. Потебня, А. Н. Пыпин) и продолжилась в XX–XXI вв. (В. П. Адрианова-Перетц, Е. М. Верещагин, Ф. Н. Двинятин, А. П. Евгеньева, В. М. Жирмунский, В. В. Колесов, М. М. Копыленко, Л. Я. Костючук, Д. С. Лихачев, А. Г. Ломов, О. П. Лопутько, Н. М. Михайловская, Р. Пиккио, В. В. Плешакова, Е. Д. Поливанов, В. Я. Пропп, А. Н. Робинсон, Г. А. Селиванов, О. В. Творогов, Б. А. Успенский и др.). Данные

единицы рассматривались под различными терминами, среди которых не только *фразеологизм,* объединяющий их с современными оборотами, но и такие, как *застывшие сочетания*, *заученные выражения*, *коллокации, литературные / словесные формулы*, (*стойкие) словесные «сращения», украшающие эпитеты*, *устойчивые словесные комплексы* (*УСК*), *формулы-матрицы, формулы-синтагмы* и др., «отграничивающие» их от современных фразеологизмов[6]. Мы солидарны с учеными, разграничивающими древнерусские устойчивые сочетания и современные фразеологизмы. Что касается выбора термина, то каждый из перечисленных, конечно, справедлив и, безусловно, имеет право на существование, однако все они употребляются в «отрыве» от какой-либо терминологической системы. Мы предложили использовать термин **синкретема**, который, с одной стороны, указывает на особенности средневековой ментальности — **синкретизм** значения (корень *синкрет-*; ср.: *синкрета* — термин В. В. Колесова), с другой стороны, вводит термин в ряд номинаций единиц других языковых уровней (финаль *-ем-а: лексема, морфема, семема, синтаксема, фонема, фразема* и т. д.)[7]. Схематично представим основные отличия синкретем от ядерных фразеологизмов — идиом (табл.).

Таблица 1. Отличия синкретем от фразеологизмов (идиом).

Синкретемы	**Фразеологизмы (идиомы)**
Перенос значения на основе смежности (**метонимия**)	Перенос значения на основе сходства (**метафора**)
Системность и регулярность единиц, образованных на основе повторяющейся семантико-структурной модели	**Нерегулярность**, единичность, индивидуальность, «вторичность»
Синтагматический характер (метонимическая **синтагма**)	Парадигматический характер (метафорическая **парадигма**)
Метонимическая разработка **объема понятия**	Метафорическая разработка **содержания понятия**
Денотативная основа (преимущественная связь значения с денотатом)	**Сигнификативная** основа (преимущественная связь значения с сигнификатом)

Рассмотрим особенности семантики и структуры одного из основных выявленных видов синкретем, которые историки языка изучают, используя следующие термины: *дублеты*, *гендиадис, бинарные формулы-матрицы*, *соединение однородных по значению слов*, *синонимические пары с союзами «и»/»да», паракти́ческие выражения, «сдвоенные» формулы, парные именования* и др.[8] Данные единицы встречаются в древнерусских текстах всех типов: народно-литературном (*калинка-малинка*, *шум-гром, гуси-лебеди, тоска-кручина, путь-дорога*); деловом (*татьба и разбой, суд да дело*, *воры и плуты*, *старина-пошлина*, *животы и статки*); книжно-славянском (*ноч(щ)ь и день, радость и веселье, стыд и срам, лѣпота и красота, видимая и невидимая, сѣмо и овамо,*

честь и слава). Всего нами (и нашими учениками) выявлено 349 синкретем-парных именований в 1230 контекстах[9].

Семантика синкретем-парных именований связана с денотатом, который «...возникает в результате синкретичной парности двух предполагающих друг друга предметов, явлений и т. д., например, *мать и отец* — ‘родители’, *день и ночь* — ‘сутки’, *небо и земля* — ‘вселенная’, *сѣмо и овамо* — ‘везде’, щит и меч — ‘оружие’ и др.»[10]. Структура данных единиц представлена в древнерусских памятниках четырьмя основными моделями: «существительное + существительное» (*радость и веселье*), «глагол + глагол» (*радоватися и веселитися*), «прилагательное + прилагательное» (*радъ и веселъ*), «наречие + наречие» (*радостно и весело*). Средствами связи книжных синкретем-парных именований являются преимущественно союзы *и / да (хлебъ и / да соль)*, а фольклорных единиц — бессоюзная связь (*путь-дорога*).

В современном русском языке используются устойчивые лексико-семантические единицы, восходящие к древним синкретемам-парным именованиям, среди которых отмечаются как ведущие свою историю от книжных памятников/устного народного творчества/деловых документов (*радость и веселье, день и ночь, мать и отец, совет да любовь, хлеб да соль, щит и меч, жизнь и смерть, гуси-лебеди, стыд и срам, суд да дело*), так и вновь созданные по древним структурно-семантическим моделям (*базар-вокзал, вкривь и вкось, вокруг да около, житье-бытьё, ёлки-палки, купля-продажа, любовь-морковь, песни-пляски, печки-лавочки, пошло-поехало, пьянка-гулянка, туда-сюда, увы и ах, шито-крыто* и др.). В диссертации У Ляньлянь отмечается, что методом сплошной выборки автором выявлено 538 парных именований, употребляющихся в 86 863 контекстах современного русского языка[11].

Следует отметить, что в современном узусе фиксируются уже не 4 модели (как в древнерусском языке), а 10: к исконным добавляются следующие: «местоимение + местоимение» (*твоя-моя, такой-сякой, и нашим и вашим*), «числительное + числительное» (*ни два ни полтора*), «междометие + междометие» (*ни тпру ни ну, увы и ах*), «предлог + предлог» (*за и против*), «ономатоп + ономатоп» (*ни бэ ни ме*), «частица + частица» (*и да и нет*). Для связи компонентов в современном русском языке применяются не только союзы *и, да*, но и *или* (*рано или поздно, более или менее*), а также парные союзы *и... и* (*и стар и млад*), *ни...ни* (*ни пуха ни пера*), предлоги (*без роду без племени, до поры до времени*) и комбинации предлога и союза (*в хвост и в гриву, без отца и без матери, ни с того ни с сего*)[12].

Следует отметить, что в диссертации М. В. Артамоновой предпринималась попытка лексикографического описания синкретем-парных именований. В качестве примера приведем одну словарную статью:

День и нощь. *Весь день, сутки*: «Ярославъ... книгамъ прилежа, и почитая è часто *в нощи и в дне*...» (Повесть временных лет); «Еже

было творити отроку своему, то сам есмь створилъ, дѣла на войнѣ…, *ночь и день*,… не дая собѣ упокоя…» (Поучение Владимира Мономаха); «Бяше бо и книгамъ хытръ псати, сий по вся *дьни и нощи* писааше книгы въ келии у блаженааго отьца нашего Феодосия…» (Житие Феодосия Печерского); «Пребысть же блаженый Авраамий въ прежереченнѣм монастыри въ трудѣ… и въ алкании *день и нощь*» (Житие Авраамия Смоленского); «… и плакалися грѣховъ своихъ *день и нощь* съ въздыханиемь» (Летописная повесть о походе князя Игоря)»[13].

Приведенный материал лексикографического описания необходимо дополнить контекстами современного русского языка («от Пушкина до наших дней»). Приведем примеры:

> «У лукоморья дуб зеленый, Злая цепь на дубе том: *И днем и ночью* кот ученый Всё ходит по цепи кругом» (А. Пушкин. Руслан и Людмила); «Бедным гулять, сударь, некогда, у них *день и ночь* работа» (А. Островский. Гроза); «Это ехала, или, лучше сказать, скакала *день и ночь* из Петербурга в Воздвиженское Мари» (А. Писемский. Люди сороковых годов); «Молишься *день и ночь* под колоколами, а кому молишься, сама того не знаешь» (М. Горький. Егор Булычев и другие); «Работал я эти десять лет *и день и ночь*. Зарабатывал хорошо, и жили мы не хуже людей» (М. Шолохов. Судьба человека); «Не позволяй душе лениться! Чтоб в ступе воду не толочь, Душа обязана трудиться *И день и ночь*, *и день и ночь*! (Н. Заболоцкий. Не позволяй душе лениться) «*День и ночь* не погасала на кухне огромная плита» (И. Грекова. Фазан); «Недели через три старуха заболела. Возле неё *день и ночь* дежурили родственники и соседи» (Ф. Искандер. Слово) и т. д.[14] (В Национальном корпусе русского языка сочетание *день и ночь* фиксируется в 1384 документах и имеет 2166 вхождений[15]).

В заключение следует отметить, что для создания исторического словаря древнерусских устойчивых единиц необходимо решить целый ряд проблем: разработать алгоритм вычленения и идентификации синкретем разных видов, выявить критерии их отграничения от свободных словосочетаний и смежных видов семантических сближений в диахронии, уточнить особенности словарного представления их семантики, структуры, варьирования, употребления в различные периоды развития русского языка и т. д.[16]

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Большой фразеологический словарь старославянского языка. Т. 1 / гл. ред. С. Г. Шулежкова. М.: ФЛИНТА, 2020; *Михин А. Н., Шулежкова С. Г., Хайдарова В. Ф.* Большой фразеологический словарь старославянского языка. Т. 2. / гл. ред. С. Г. Шулежкова. М.: ФЛИНТА, 2022.

[2] Фразеологический словарь старославянского языка: свыше 500 ед. / отв. ред. С. Г. Шулежкова, чл. редколлегии: М. А. Коротенко, Л. Н. Мишина, А. А. Осипова. М.: ФЛИНТА, 2011; 2-е изд. М.: ФЛИНТА, 2016. 424 с.

[3] *Ларин Б. А.* История русского языка и общее языкознание. М.: Просвещение, 1977. С. 129.

[4] Лексикография русского языка / под ред. Д. М. Поцепни. СПб: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2009. С. 486–528.

[5] Там же. С. 512–513.

[6] *Пименова М. Вас. Красотою украси*: выражение эстетической оценки в древнерусском тексте. СПб.; Владимир: Изд-во СПбГУ; ВПГУ, 2007. С. 52.

[7] Там же. С. 52–53.

[8] Там же. С. 53–66.

[9] *Артамонова М. В.* Парные именования в древнерусском тексте. Владимир: ВГГУ, 2009. 208 с.

[10] *Пименова М. Вас.* Указ. соч. С. 63.

[11] *У Ляньлянь*. Парные именования в современном русском языке: дис. … канд. филол. наук / Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир, 2020. 188 с.

[12] Там же. С. 83–109.

[13] *Артамонова М. В.* Указ. соч. С. 152.

[14] Национальный корпус русского языка. 2003–2023 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения 26.03.2022).

[15] *У Ляньлянь.* Указ. соч. С. 170.

[16] *Пименова М. Вас.* Лексикографическое описание древнерусских устойчивых сочетаний слов (на материале глагольных оборотов) // Вопросы лексикографии. 2020. № 17. С. 178–194.

Pimenova, M. V.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Russia

CREATION OF A HISTORICAL DICTIONARY OF OLD RUSSIAN STABLE UNITS: PAIRED NAMING CONVENTIONS

The article discusses the problems and prospects of creating a special dictionary of Old Russian stable combinations of words based on one of their types of similar units — paired naming. Syncretic semantics and data structure of Old Russian stable units are presented, an example of a possible dictionary entry is given.

Keywords: lexicography; historical dictionaries; diachrony; stable combinations of words.

Попов Сергей Александрович

Воронежский государственный университет, Россия

spo@bk.ru

О РОЛИ «ТОПОНИМИЧЕСКОГО МАРТИРОЛОГА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ» В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ОПИСАНИИ ИСЧЕЗНУВШИХ ИМЁН СОБСТВЕННЫХ

В статье рассматривается особый тип ономастического словаря — создаваемый автором и его коллегой «Топонимический мартиролог Российской Федерации», который позволит по-новому взглянуть на лексикографическое описание исчезнувших имён собственных. В исследовании приводятся основные причины исчезновения наименований географических объектов, рассматривается структура будущего словаря исчезнувших топонимов, приводится пробная словарная статья.

Ключевые слова: топонимия; топонимический мартиролог; русский язык; лингвокраеведение.

В настоящее время в научном мире и в среде исследователей-любителей из числа школьников, учителей, библиотекарей, генеалогов, журналистов наблюдается значительное повышение интереса к изучению различных разрядов ономастических единиц (имён собственных) — антропонимов (личных имён, фамилий, прозвищ людей), топонимов (наименований географических объектов: ойконимов, гидронимов, урбанонимов и др.), астронимов, космонимов (наименований объектов космического пространства), зоонимов (кличек животных), прагматонимов (наименований продуктов практической деятельности человека), эргонимов (собственных имён деловых объединения людей), имён персонажей художественных произведений (литературной ономастики, поэтонимии) и т. д. Указанные разряды имён собственных изучает такой раздел языкознания, как ономастика.

На сегодняшний день в мире существует множество ономастических словарей — антропонимических (личных имён людей, фамилий, псевдонимов и др.), топонимических (ойконимических — названий населённых пунктов, урбанонимических — названий внутригородских объектов: переулков, улиц, площадей, бульваров, набережных, скверов, парков и т. д.), этнонимических (названий этнических общностей: народов, народностей, племён, племенных союзов, родов и т. п.), литературных персонажей, астронимических и космонимических (наименований космических объектов), зоонимических (кличек животных) и других. Они являются результатом многолетних исследований ученых-ономастов: лингвистов, историков, лингвокультурологов, краеведов, лингвокраеведов, географов, этнографов, фольклористов и представителей других наук.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 23–28–01737 (https://rscf.ru/project/23–28–01737/).

В. Э. Сталтмане справедливо отмечала, что «каким бы ни был исследовательский подход, непременным условием для любой ономастической работы всегда остается наличие фактического материала. Последний же в наиболее удобной и обозримой для научного потребления форме оказывается представленным в виде словарей. Поэтому без преувеличения можно сказать, что лексикографическая инвентаризация имён собственных различных разрядов является основой дальнейшего развития ономастики в целом. При этом нельзя забывать о нормативной функции многих типов современных словарей»[1].

Эту мысль спустя несколько десятилетий развивает Н. М. Ивашова: «Выявление статуса ономастических словарей в общих словарных типологиях позволяет определить их специфику как лексикографических источников особого типа и выработать чёткие типологические критерии для их внутренней классификации»[2].

Современный топонимикон любого региона России формировался на протяжении столетий. Однако с течением времени на территории современной Российской Федерации (в прошлом — Российской Империи, РСФСР) исчезли или были переименованы десятки тысяч населённых пунктов и других географических объектов (улиц, площадей, скверов, парков и др.). В исчезнувших топонимах каждого субъекта Российской Федерации были отражены особенности исторического развития региона, «законсервированы» следы материальной и духовной культуры, взаимопроникновения культур различных эпох и народов, в связи с чем в настоящее время возникла необходимость зафиксировать и исследовать ушедшие географические названия, чтобы передать потомкам культурно-историческую информацию о нашей стране и её конкретных регионах, отразившуюся в топонимах. С этой целью необходимо в каждом субъекте Российской Федерации подготовить и издать большим тиражом топонимический мартиролог региона.

На наш взгляд, среди топонимических словарей русского языка особое место займёт «Топонимический мартиролог Российской Федерации» (от греч. *μαρτυρολόγιον*, *μάρτυς* — ‘свидетель’, ‘мученик’ и *λόγος* — ‘слово, сказание’; лат. martyrologium — ‘перечень жертв преследований или гонений’; в более широком смысле этим словом обозначают перечень умерших или погибших людей). Данный термин, введённый нами в научный оборот, обозначает ‘перечень исчезнувших наименований географических объектов (топонимов)’[3].

В настоящее время нашим научным коллективом при финансовой поддержке Российского научного фонда ведётся работа по составлению «Топонимического мартиролога Российской Федерации», в картотеке которого насчитывается более сорока тысяч исчезнувших с начала XX века наименований населённых пунктов: городов, посёлков городского типа, посёлков, рабочих, курортных и дачных посёлков, хуторов, дере-

вень, сёл, пристанционных посёлков, выселков, улусов, слобод, железнодорожных станций, участков, кордонов и др.

Основными причинами такого массового явления в каждом регионе России стали переименование (в основном по идеологическим соображениям или из-за неблагозвучности ойконимов), слияние, присоединение, выделение, разделение населённых пунктов, а также ликвидация населённых пунктов в установленном законодательством порядке (при отсутствии в них зарегистрированного населения и находящегося в собственности физических и юридических лиц недвижимого имущества).

Работу над созданием «Топонимического мартиролога Российской Федерации» было бы целесообразно начать с аналогичной работы по каждому субъекту России, однако для этого необходимо наличие в нём заинтересованных учёных-ономастов, что не всегда осуществимо по объективным причинам. Поэтому мы взяли на себя ответственность за реализацию данного широкомасштабного проекта силами нашего научного коллектива в составе автора статьи (руководитель) и старшего лаборанта лаборатории воронежского лингвокраеведения им. проф. В. И. Собинниковой филологического факультета Воронежского государственного университета Э. О. Пархоц (основной исполнитель). Большую помощь в этом нелёгком деле нам оказала публично-правовая компания «Роскадастр» (г. Москва), любезно ответив на официальный запрос предоставлением алфавитных списков географических названий ранее существовавших населённых пунктов, зарегистрированных в АГКГН (автоматизированном государственном каталоге географических названий), в форме таблицы на каждый вид географических объектов, в формате pdf (табл. 1).

Таблица 1. Перечень зарегистрированных в АГКГН названий географических объектов, снятых с учёта как прекративших существование на 10.02.2023, Российская Федерация, тип объекта — город (для иллюстрации представлена первая позиция из всего перечня, состоящего из 20 записей).

Регистр. номер	Название географ. объекта	Варианты названия	Адм.-территор. (муниципальная) привязка	Географ. координаты		Номенкл. листа карты масштаба 1 : 100 00
				широта	долгота	
				Привязка к др. географ. объектам		
42537	Бабушкин Указ Президиума Верх. Совета РСФСР № 33/60 от 18/08/1960	Лосиноостровск (Бабушкин) Лосиноостровская	Московская область Мытищинский район	55°52′	37°42′	N-37–004

Мы привели пример исходных данных для дальнейшей работы над общероссийским топонимическим мартирологом. Подача информации в таком виде неудобна для топонимических исследований и для конечного потребителя — заинтересованного читателя. В связи с этим полу-

ченные из АГКГН данные нами были переформатированы в текстовый файл, а сама таблица для нашего исследования была изменена (табл. 2).

Таблица 2. Примеры предоставления информации об исчезнувших населённых пунктах для «Топонимического мартиролога Российской Федерации».

№ п/п	Наименование географ. объекта (варианты наименования)	Тип географ. объекта	Адм.-территор. (муниципальная) привязка	Регистр. номер в Гос. каталоге географ. названий	Географ. координаты (широта/долгота), номенкл. листа карты масштаба 1 : 100 00	Основание исключения из учётных данных
1.	Бабушкин (*Лосиноостровск, Лосиноостровская*)	город	Московская обл., Мытищинский р-н	42537	55°52'; 37°42'; N-37–004	Указ Президиума Верх. Совета РСФСР № 33/60 от 18.08.1960

Составляемый нами «Топонимический мартиролог Российской Федерации» представляет собой таблицу данных, удобную для исследователя, однако не совсем понятную для читателя. Поэтому конечная цель нашего научного проекта — подготовка «Словаря исчезнувших наименований населённых пунктов Российской Федерации», в котором помимо полученных из АГКГН сведений будет представлена историко-культурная информация об исчезнувшем топониме, поскольку «любое географическое название — это явление истории и культуры: имя несёт на себе отпечаток времени, отражает события и мировоззрение живущих в данный момент людей. Сведения такого рода, несмотря на свой экстралингвистический характер, создают фоновые знания: помогают лучше понять топоним, время и обстоятельства, при которых он появился, а также связанный с ним ассоциативный ряд»[4]. «Топонимический мартиролог Российской Федерации» войдёт в словарь в качестве приложения.

Приведём пример словарной статьи будущего словаря.

> **Ба́бушкин** (*Лосиноостро́вск, Лосиноостро́вская*), рег. № 42537, бывший город в Мытищинском районе Московской области [55°52'; 37°42'; N-37–004]. Основан в 1898 г. как дачный пос. Лосиноостровский при платформе «10-й Версты» Северной железной дороги. 17 августа 1925 года посёлок получил статус города, в его составе находились деревни Ватутино, Раево, Малые Мытищи, посёлки Красная Сосна, Джамгаровка, Новое Ростокино, Ново-Медведково, Красный Северянин, Достижения и городок Метростроя. В 1939 году город переименован в честь полярного лётчика, Героя Советского Союза М. С. Бабушкина (1893–1938), родившегося около пос. Лосиноостровский. В 1960 году, после открытия МКАД, включён в городскую черту г. Москва (Указ Президиума Верховного Совета РСФСР № 33/60 от 18.08.1960) в Дзержинский район, в 1969 году был выделен Бабушкинский район. С 1991 года территория бывшего Бабушкинского района поделена на муниципальные округа в составе Северо-Восточного административного округа: Бабушкинский, Лосиноостровский, Свиблово, Ярославский[5].

Таким образом, «Топонимический мартиролог Российской Федерации» станет полноценным ономастическим словарём и позволит по-новому взглянуть на лексикографическое описании исчезнувших имён собственных.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Сталтмане В. Э.* Ономастическая лексикография / отв. ред. А. В. Суперанская. М.: Наука, 1989. С. 3.

[2] *Ивашова Н. М.* К типологии ономастических словарей // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология: материалы междунар. науч. конф., Екатеринбург, 8–12 сент. 2009 г. / Институт русского языка им. В. В. Виноградова; редкол.: Е. Л. Березович (отв. ред.) и др. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2009. С. 105.

[3] *Попов С. А.* Топонимический мартиролог региона как часть национального культурного пространства Российской Федерации // Социолингвистика. 2022. № 3 (11). С. 108.

[4] *Гордова Ю. Ю.* Актуальные способы обработки и представления ономастических данных: 2009–2019. М.: ЛЕНАНД, 2020. С. 92.

[5] «Лосиноостровская» и ее окрестности: Путеводитель и справ. кн. М.: О-во благоустройства местности «Лосиноостровская», 1913. 82 с.

Popov, S. A.

Voronezh State University, Russia

ON THE ROLE OF THE "TOPONYMIC MARTYROLOGY OF THE RUSSIAN FEDERATION" IN THE LEXICOGRAPHIC DESCRIPTION OF THE DISAPPEARED PROPER NAMES

The article considers a special type of onomastic dictionary, the "Toponymic Martyrology of the Russian Federation" created by the author and his colleague, which will allow a new look at the lexicographic description of the disappeared proper names. The study provides the main reasons for the disappearance of names of geographical objects, examines the structure of the future dictionary of disappeared toponyms, provides a trial dictionary entry.

Keywords: toponymy; toponymic martyrology; Russian language; linguistic local history.

Северская Ольга Игоревна

Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, Россия

oseverskaya@yandex.ru

ПАРОНИМИЯ, ПАРОНОМАСИЯ, ПАРОНИМИЧЕСКАЯ АТТРАКЦИЯ В КОММУНИКАЦИИ И СЛОВАРЯХ

В статье рассматриваются игровые и непреднамеренные смешения паронимов. Разграничиваются системная языковая паронимия и парономасия и паронимическая аттракция как ее дискурсивное проявление. Особое внимание автор уделяет устойчивым корреляциям паронимов. Ставится задача создания словаря паронимов, отражающего синтактику и семантику паронимической аттракции, учитывая типологию квазиморфем, семантико-синтаксические характеристики аттрактантов, их контактное или дистантное расположение, операции над смыслами.

Ключевые слова: паронимия; парономасия; паронимическая аттракция; устойчивые корреляции; лексикография.

Паронимия как феномен лексической системы языка и одновременно факт дискурсивной ассоциации слов на основе сходнозвучности сегодня требует особо пристального внимания.

Использование в условиях цифровизации предиктивных систем набора текста, предполагающих ввод слов из частотного словаря, «угаданных» системой по минимальному набору букв, приводит к огромному числу дискурсивных подмен, порождающих невольные каламбуры, оговорки и ошибки. При этом «правильное» и «ошибочное» слова в сознании говорящих и воспринимающих сообщение вступают в отношения, которые Т. Пристли определяет как «on-the-spot suggestions», т. е. «спонтанные ассоциации[1]. Вместе с тем сама возможность этимологизирующих или семантизирующих ассоциаций определяется лексической системой языка, в которой присутствует множество сходно звучащих слов, не обязательно сопоставимых по семантике. Задачей этой статьи будет определить ассоциацию слов по форме, а вследствие этого — и по контекстно обусловленным смыслам, как языковой, семиологический и дискурсивный феномен, а также выявить пути семантизации сходнозвучия в устойчивых корреляциях паронимов, определив возможности их лексикографического представления.

В современной науке нет единого определения рассматриваемого явления, нет и согласия в терминах[2]. Не вдаваясь в дискуссию, определим паронимию, вслед за Ю. А. Бельчиковым, как «явление частичного звукового сходства слов (паронимов) при их семантическом различии (полном или частичном)»[3], уточнив, что паронимы могут как преднамеренно сближаться, так и непренадмеренно смешиваться в речи. При этом не существенно, о каких паронимах идет речь — однокоренных (*нештатный — внештатный*) или разнокорневых (*апелляция — эпиля-*

ция): глубокое созвучие в их речевых корреляциях «морфологизируется»[4], превращаясь в общую для паронимов квазиморфему.

Что касается «смежных явлений», *парономасии* и *паронимической аттракции*, относимых обычно к «фигурам речи», то разграничить их поможет введенное в научный оборот С. С. Ивановым[5] представление о *паронимии* как парадигматическом отношении, которое формирует на парасинтагматическом уровне определенные модели, актуализирующие языковое «бессознательное», а те, в свою очередь, семантизируются уже в синтагматике и корректируются в конкретной речевой ситуации представлениями, характерными для индивидуального языкового сознания.

На уровне парасинтагматики, как представляется, мы имеем дело с *парономасией*, формирующей с помощью двух стандартных языковых знаков нестандартную номинацию денотата, который имеет в виду говорящий. *Паронимической аттракцией* же следует считать процесс семантизации корреляции сходнозвучных слов, который имплицируется языковой системой и проявляется в речи как факт индивидуальной рефлексии. При этом эксплицитно представленным может быть и лишь один из вступающих в аттракцию паронимов, но дискурсивным фактом будет его корреляция с имплицитным словесным знаком того же предмета речи.

Классифицируя ошибки, обусловленные парономасией, можно заметить, что реже всего встречаются те, что объясняются недостатком фоновых знаний и недостаточным знанием контекстов и конситуаций употребления «парных» однокоренных слов, их предметно-логической соотнесенности, лексической и грамматической сочетаемости. Например:

> *Кремлю не понравилось спокойствие Роскосмоса, потерявшего спутники.* ***Внештатная*** *ситуация может обойтись России в несколько миллиардов рублей* (РБК Daily, 2010),

где *внештатный* ‘не числящийся в штате’ употребляется вместо *нештатный* ‘необычный, неординарный, незапланированный’.

Гораздо чаще непреднамеренно смешиваются в речи разнокорневые паронимы:

> *Я блондинка, т. е.* ***альбатрос***, ср.: *Есть такая красивая большая птица, как называется...* ***альбинос?*** (из социальных сетей); *Китайский премьер может уйти на заслуженный отдых не в* ***ареале*** *славы, а, так сказать, с подмоченной репутацией* (Известия); *Компания «Бриг-Стар Дон» обещает рыбный год.* ***Ореол*** *распространения продукции пока не выбран* (РБК Daily).

Можно вспомнить и нашумевшие в свое время слоган на билборде в Орле:

> *Я забочусь о* ***ветеринарах*** *вместе с «Волонтерами Победы»*,

и напоминание телеграм-канала Ассоциации молодежных правительств, что

> *4 ноября в 1612 году Дмитрий Пожарский и Кузьма Минин создали народное ополчение, чтобы освободить Москву от польских* ***интровертов***.

В этом случае парономасия актуализирует либо историческую этимологическую связь (*ветеран, ветеринар* < лат. *vetus* ‘старый’, *альбатрос, альбинос* < лат. *albus* ‘белый’), либо частичное семантическое сходство паронимов, позволяющее не различать не вполне понятные оттенки значения (*ареал* ‘округ’ — *ореол* ‘окружение’; *интер* — ‘между, среди, в окружении, границах чего-л.’ — *интро* — ‘внутри, в середине, в границах чего-л.’).

При этом ошибка говорящего, не подразумевавшего языковой игры, непроизвольно осмысливается слушающим, пытающимся установить и оправдать причину замены. Например, узнав от собеседника о подаче им ***эпиляционной*** *жалобы* (из разговорной речи), слушающий пытается найти семантическую параллель *апелляции* (направленной на устранение ошибки или несправедливости) и *эпиляции* (направленной на устранение определенного дефекта). Или семантизирует орфографическую ошибку адресата, предполагая, например, что *ленгвист* (из социальных сетей) — это *лингвист,* который *лен*ится.

Происходит это на фоне преднамеренных «ошибок» как довольно широко применяемого поэтического приема, при котором «неправильное» слово-пароним зачеркивается и заменяется «правильным»:

и когда ***в отделении*** */ и когда* ***в отдалении*** */ загорится звезда…* (Н. Искренко).

Хотя оба паронима присутствуют эксплицитно, в этом случае аттракция создает, по наблюдению Г. В. Зыковой[6], напряжение между внутренней речью и «внешней», предназначенной для других. То же можно отметить и в обыденных каламбурах типа ***аллегорического*** *насморка* (вм. ***аллергического***), представляющего собой *аллегорию аллергии* (аттракция поддерживается не только контекстом «иносказания», соответствующего семантике подменного слова, но и общим для обоих аттрактантов этимоном греч. *ἄλλος* ‘другой, иной’, который становится для них «основанием сравнения»).

Исследования показывают наличие устойчивых сочетаний паронимов как в обыденной, так и в поэтической речи. Нетрудно заметить, что во многих случаях они мотивированы внеязыковой реальностью, аттрактанты же именуют определенный ее фрагмент, будучи включенными в одно тематическое поле и одну конситуацию[7]:

Иглы сосен ***густо*** *и колко* ***Устилают*** *низкие пни* (А. Ахматова); ***Дым*** *из-за* ***дома*** *догонит нас длинными дланями…* (В. Маяковский); ***Вода*** *и* ***воздух*** *смотрят друг на друга* (А. Кушнер).

По этой модели строится и индивидуально-авторская паронимическая аттракция:

Мы не ***расстались****, мы* ***растаяли*** *с тобою* (Ю. Мориц); ***Скандалы*** *точно* ***кандалы*** *за нами с лязгом волочатся* (А. Вознесенский).

В поэзии XX–XXI вв. обнаруживается множество «формульных» корреляций паронимов-аттрактантов, встречающихся в разных текстах, у разных авторов, и среди них можно выделить наиболее частотные:

дом — дым; дом — думать; дом — родимый;
душа — воздух — дыхание; душа — духота — дыхание;
воздух — вода;
женщина — нежность — жизнь;
боль — белизна;
век, вечность — веко; век — человек; век — выковать;
весна — веселье; весна — песнь; весна — вешний — высший;
ветер — рвет; ветер — вечер; ветер — тревога; ветер — ветвь;
вьюга — вьюк;
город — дорога; город — гора; город — гордый;
мука — музыка;
пишущий — пашущий;
песня — пена — пьянить;
сирый — серый — сырой — суровый;
уста — усталость.

На данный момент актуальна задача словарной фиксации и описания «формульной» паронимии, и она решается в ИРЯ РАН в продолжение предпринимавшихся ранее попыток создания словаря паронимов.

Существующие словари паронимов, в которых преимущественно представлены однокоренные аттрактанты, не отражают реальной дискурсивной практики. Ближе всего к речевой и языковой реальности, как представляется, «Словарь паронимов» Н. П. Колесникова[8], в котором собрано 1400 паронимических гнезд, в том числе включающих слова разных корней. Отражающим системность паронимии как языкового явления можно назвать «Материалы к словарю паронимов русского языка» В. П. Григорьева, Н. А. Кожевниковой и З. Ю. Петровой[9], которые представляют собой попытку исчисления общеязыковых многокомпонентных консонантных «квазиоснов». Однако это издание отражает только формальные показатели паронимии в репертуаре квазиморфем, не затрагивая синтактику и семантику. Будущее, на наш взгляд, за словарем, который бы учел и эти параметры, обусловливающие возможность парономасии и паронимической аттракции.

Таким мог бы стать словарь поэтических паронимических «формул», в котором каждая из «формульных» парадигм описывалась бы с учетом не только формальных показателей аттракции (с расподоблением квазиморфем по вокалическому, консонантному, эпентетическому, аугментативному, метатетическому типам), но и синтагматики конкретных дискурсивных реализаций (контактного или дистантного расположения аттрактантов, их актантных семантико-синтаксических характеристик), а также конкретных операций над смыслами[10], возникающих при паронимической аттракции. Это позволило бы зафиксировать и расширение значений паронимов, значительно повышающее их коммуникативный потенциал.

Поскольку поэтический язык в высшей степени реализует системные языковые возможности, базируясь на предельном исчислении возможных общеязыковых квазиморфем-этимонов, такой словарь обладал бы большой прогностической силой не только в отношении развития поэтической паронимии, но и появления новых корреляций и смешений паронимов в разных видах дискурса.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Priestly T*. One idiosyncratic strategy in the acquisition of phonology // The Emergence of Phonology: Whole-word Approaches and Cross-linguistic Evidence / ed. by M. Vihman, T. Keren-Portnoy. Cambridge: Cambridge UP, 2013. P. 219.

[2] *Кадимов Р. Г.* Паронимия, парономасия, паронимическая аттракция: к вопросу о толковании терминов // Инновационная наука. 2022. № 10 (1). С. 24–26.

[3] *Бельчиков Ю. А.* Паронимия // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 368.

[4] *Векшин Г. В.* Метафония в звуковом повторе (к поэтической морфологии слова) // Новое литературное обозрение. 2008. № 90. С. 229–250; *Северская О. И.* Паронимическая аттракция как феномен межуровневого взаимодействия в языке и тексте // Основные тенденции развития поэтического языка в XX–XXI вв. / отв. ред. Н. А. Фатеева. М.: Азбуковник, 2015. С. 20–107.

[5] *Иванов С. С.* Лингвистический статус и функциональные возможности паронимии в системе современного английского языка: автореф. дис. … канд. филол. наук / Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. Добролюбова. Нижний Новгород, 2010. С. 6.

[6] *Зыкова Г. В.* Зачеркнутое слово в поэтическом тексте и в арт-объекте (Вс. Некрасов, Э. Булатов, Ц. Кофоне) // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Сер. 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2014. № 3. С. 86.

[7] *Северская О. И.* Денотативный и сингнификативный компоненты паронимической аттракции // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 2 (29). С. 91.

[8] *Колесников Н. П.* Словарь паронимов. Тбилиси: Изд-во Тбилисского университета, 1971. 346 с.

[9] *Григорьев В. П., Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю.* Материалы к словарю паронимов русского языка. М.: ИРЯ РАН, 1992. 293 с.

[10] *Северская О. И.* Содержание семантических процессов в условиях паронимической аттракции // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН. 2022. № 4. С. 204–211.

Severskaya, O. I.

V. V. Vinogradov Russian Language Institute of RAS, Russia

PARONYMY, PARONOMASIA, PARONYMY ATTRACTION IN COMMUNICATION AND DICTIONARIES

The article discusses playful and unintentional mixing of paronyms. The system linguistic paronymy and paronomasia and paronymic attraction as its discursive manifestation are distinguished. The author pays special attention to stable correlations of paronyms. The task is to create a dictionary of paronyms reflecting the syntactics and semantics of paronymic attraction, taking into account the typology of quasi-morphemes, semantic and syntactic characteristics of attractants, their contact or distant location, operations on meanings.

Keywords: paronymy; paronomasia; paronymic attraction; stable correlations; lexicography.

Шишков Максим Сергеевич

Шанхайский университет иностранных языков, КНР

max-shishkov@yandex.ru

КОРПУС + СЛОВАРЬ: ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

В статье дается краткое описание концепции, положенной в основу интегрированной лексикографической системы, а также представляются основные функциональные возможности первой версии программной реализации данной системы. Автор показывает важность перехода от использования корпуса в качестве источника материала к словарной работе внутри корпуса. Разработанная система может быть использована прежде всего при составлении словарей тезаурусного типа (например, в авторской лексикографии), но не ограничивается этим типом словарей.

Ключевые слова: лингвистический корпус; лексикография; корпусная лексикография; компьютерная лексикографическая система.

Применение корпусов в лингвистических исследованиях позволило значительно сократить время, затрачиваемое на сбор материала и его обработку. В настоящее время эта область исследований активно развивается на разных уровнях, часто объединяя лингвистическую составляющую с математической. В то же время развивающийся корпусный подход требует и создания новых алгоритмов компьютерной обработки текстов на естественном языке, автоматизированного процесса построения корпуса и др.[1]

Одной из сфер применения лингвистических корпусов является практическая лексикография. В области лексикографии корпус позволяет находить все представленные в нем словоупотребления для дальнейшего анализа и составления словарных статей толковых (анализ семантики, представленной в контекстах), частотных (анализ статистики представленности единиц в корпусе), грамматических (анализ представленного в корпусе словоизменения) и иных типов словарей[2].

Однако информация, получаемая из имеющихся корпусов или при использовании различных программ для обработки текстов, хоть и достаточно обширна, но не ориентирована на собственно лексикографическое использование, что затрудняет работу по составлению словарей. Корпус часто используется для составления конкордансов, а также перечня примеров (контекстов) употребления слов в текстах. То есть традиционное использование корпуса в лексикографических целях (рис. 1) предполагает роль корпуса прежде всего как источника материала: полученные данные составляют картотеку для составления словаря, при этом связь с самим корпусом теряется (остается лишь адрес контекста в исходном тексте). Далее созданный словарь может быть представлен в печатном или в электронном (как электронная версия бумажного) виде.

Такой подход можно назвать ориентированным на корпус (corpus based lexicography).

Рис. 1. Традиционное использование корпуса в лексикографических целях.

Представляется, что собственно корпусная лексикография должна находиться на следующем уровне интеграции корпуса и словаря (рис. 2): корпус должен служить основой словаря, вся лексикографическая работа должна проводиться в корпусе, а составленный словарь должен быть включен в состав корпуса. То есть при составлении словаря лексикограф должен иметь возможность свободного перехода от любого контекста к полному тексту, а в дальнейшем при работе с корпусом или при чтении полных текстов возможность видеть отнесенность каждой (в идеальном случае) словоформы к определенному значению в словарной статье. Бумажный словарь в этой концепции может быть экспортирован из корпусного (с необходимым уровнем детализации).

Рис. 2. Корпусная лексикография.

В соответствии с этой идеей нами была спроектирована и реализована интегрированная лексикографическая система (версия для операционной системы Windows с использованием средств базы данных MySQL)[3], в которой имеются базовые функции, необходимые для работы лексикографа с лингвистическим корпусом: автоматически создаваемая картотека контекстов, а также возможность составления словарных статей на основе этой картотеки. Опишем основные функции данной системы.

На первом этапе создается корпус, в который загружаются тексты, предварительно дополненные рядом метаданных (включая датировку текста, краткое наименование для словаря, границы страниц печатного издания). Во время загрузки проводится предобработка, в том числе приведение всех словоформ, встречающихся в текстах, к единой форме. В первой версии системы было принято решение об унификации до уровня стема (неизменяемой псевдоосновы слова), чего достаточно для словарной работы, несмотря на некоторые ограничения (объединение под одним «разделителем» однокоренных слов, а также возможное разнесение разных форм слова по нескольким «разделителям», соответствующим стемам). Для выделения псевдооснов в системе использован алгоритм стемминга Портера[4], адаптированного для русского языка. При этом параметры стемминга могут быть заданы при загрузке текстов (рис. 3), что позволяет обрабатывать и загружать, например, тексты в дореволюционной орфографии или тексты на других языках (с ограничениями, наложенными алгоритмом).

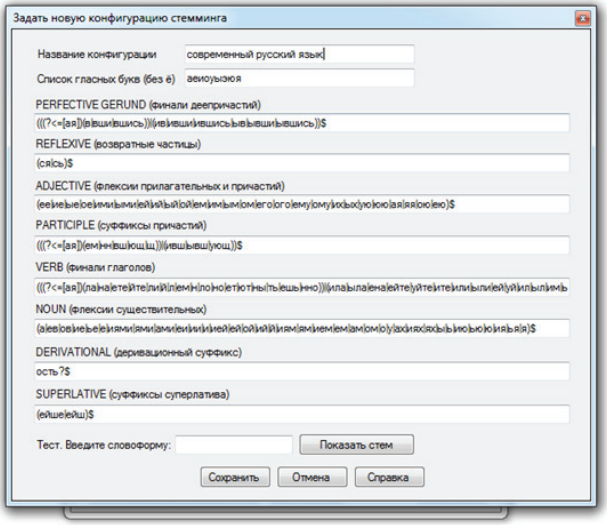


Рис. 3. Настройка конфигурации стемминга.

На рис. 4 изображено главное окно приложения, которое делится на две основные части («Корпус» и «Словарь»). Функционально выделяются 5 рабочих зон (отмечены цифрами в кружках):

«Корпус»:

– зона 1 — работа со стемами (выбор из алфавитного списка, полнотекстовый поиск, работа с частотным списком);

– зона 2 — работа с контекстами.

«Словарь»:

– зона 3 — работа со списком вокабул (заголовки словарных статей);

– зона 4 — работа со схемой значения слова;
– зона 5 — работа с привязанными к значениям контекстами.

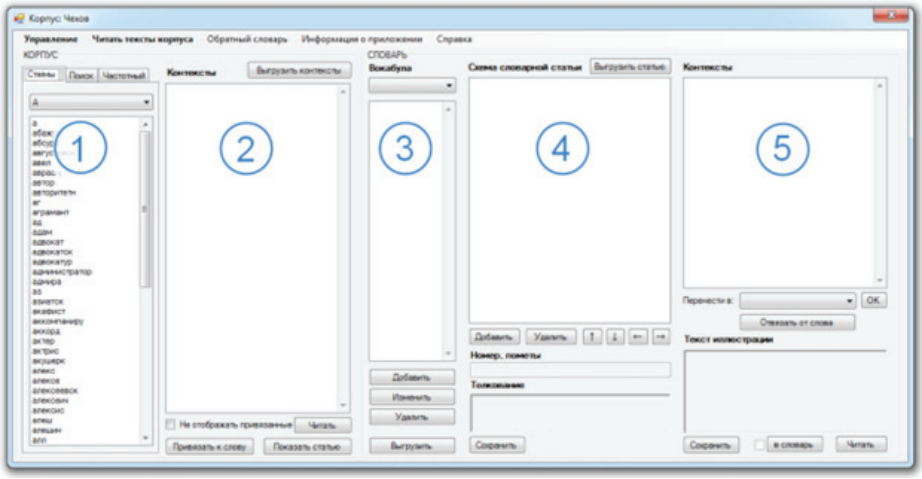


Рис. 4. Главное окно приложения с отмеченными функциональными зонами.

В части работы с корпусной картотекой (рис. 5) стемы служат аналогом разделителей в картотеке, при нажатии на которые появляется полный список контекстов с выделенной словоформой и адресом цитаты. При этом синим цветом выделены контексты, уже включенные в состав словаря в виде иллюстраций, серым — привязанные к словарным статьям (к одному из значений), но не включенные как иллюстрации, черным — «свободные» (т. е. не отнесенные к какому-либо значению в словаре). В первой же зоне на вкладке «Поиск» организован поиск либо по стему (вводится слово в любой форме, автоматически определяется его стем по заданным для корпуса параметрам и выводится список соответствующих контекстов), либо по точным формам (без учета регистра символов). Кроме того, в режиме поиска по точным формам возможно использование маскировочных символов.

От каждого из контекстов можно перейти в режим чтения полных текстов (рис. 6), что позволяет рассмотреть более широкий контекст при определении семантики слова и отнесения контекста к одному из значений в словаре.

Словарная часть состоит из трех зон (рис. 7). Лексикограф может создавать и редактировать заголовочные слова, по мере анализа контекстов выстраивать и редактировать структуру словарной статьи (отдельно от самого значения вносятся нумерация значений и пометы). В последней зоне показаны привязанные к выделенному значению контексты. Здесь можно выбрать контексты, которые необходимо включить в состав словаря в качестве иллюстраций. При этом опыт составления словаря

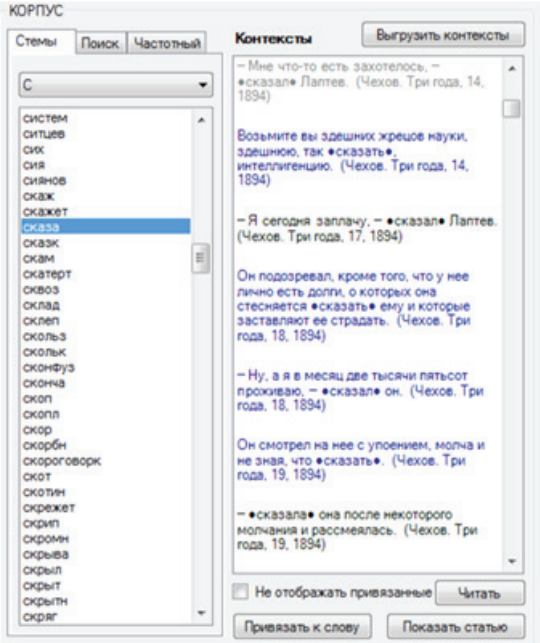


Рис. 5. Зона работы с корпусной картотекой контекстов.

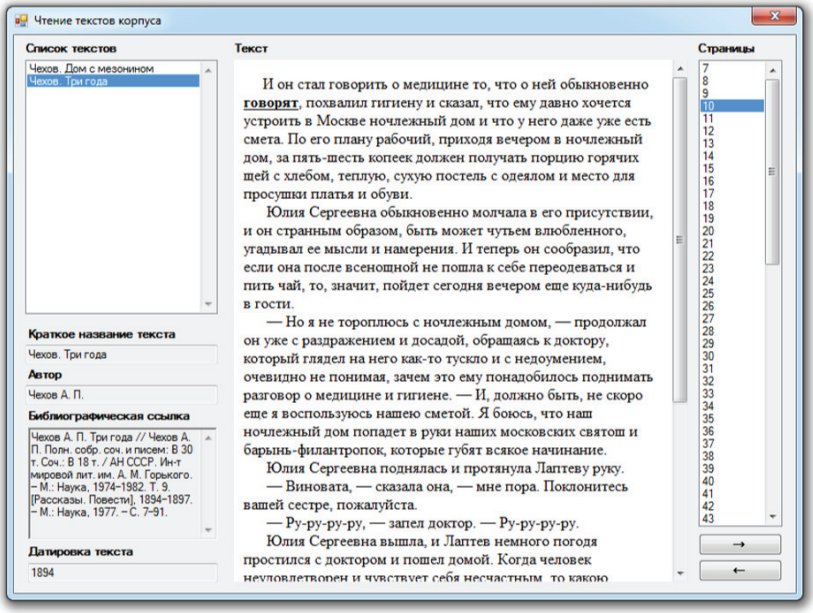


Рис. 6. Пример перехода к полному тексту от выбранного контекста (выделена искомая словоформа).

показывает, что и эти контексты для помещения в словарь должны быть редактируемыми: в ряде случаев необходимо сократить иллюстрацию или, наоборот, расширить контекст, раскрыть местоимения и т. п. Для удобства работы с иллюстрациями также реализован мгновенный переход от контекста к полному тексту.

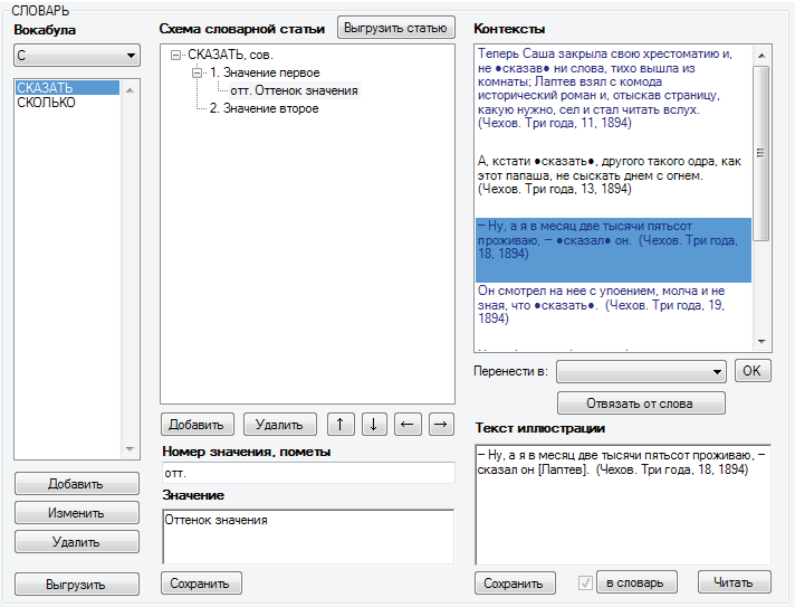


Рис. 7. Зона лексикографической работы.

Составленные словарные статьи могут быть экспортированы (отдельные статьи и словарь полностью) с сохранением структуры и включением отмеченных иллюстраций.

Таким образом, разработанная система, с одной стороны, позволяет упростить работу лексикографа в плане составления полностью расписанной картотеки и работы с контекстами, с другой — дает возможность составлять словарные статьи, распределяя анализируемые контексты по значениям, уточнять которые можно в любой момент при обращении к расширенному контексту в полном тексте. Дальнейшее развитие системы предполагает включение дополнительных возможностей при загрузке текстов и по группировке контекстов, использование алгоритмов машинного обучения для первичного анализа семантики и др., а также реализацию оболочки системы в виде веб-приложения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См., например: *Седов А. В.* Математические модели, методы и алгоритмы построения размеченных корпусов текстов: дис. … канд. техн. наук / Петрозаводский гос. ун-т. Петрозаводск, 2013. 113 с.

[2] О возможностях электронной лексикографии см., например: *Makarych M. V., Popova Yu. B., Shved M. O.* Electronic Lexicography: Traditional and Modern Approaches // Science and Technique. 2020. Vol. 19, № 5. P. 421–427.

[3] Описание алгоритмических принципов и архитектуры приложения приведены в работе: *Шишков М. С.* Разработка приложения для создания и использования специализированного корпуса текстов в лексикографических целях: Выпускная квалификационная работа бакалавра по направлению 09.03.01 Информатика и вычислительная техника / СибГУТИ. Новосибирск, 2021. 60 с.

[4] См.: *Яцко В. А.* Алгоритмы и программы автоматической обработки текста // Вестник ИГЛУ. 2012. Т. 1. № 17. С. 150–161.

Shishkov, M. S.

Shanghai International Studies University, China

CORPUS + DICTIONARY: FEATURES OF AN INTEGRATED LEXICOGRAPHIC SYSTEM

The article presents a brief description of the integrated lexicographic system concept, as well as the main functionality of the first version of this system software implementation. The author shows the importance of corpus usage not only as a data source, but also as an environment for lexicography work. The developed system can be used primarily for compilation of thesaurus-type dictionaries (for example, in author lexicography), but is not limited to this type of dictionaries.

Keywords: linguistic corpus; lexicography; corpus lexicography; computer lexicographic system.

НАПРАВЛЕНИЕ 8

РУССКИЙ ЯЗЫК: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Коммуникативно-прагматические аспекты изучения единиц языка.

Речевые регистры.

Коммуникативное поведение.

Речевые стратегии и тактики:
режимы согласия и конфликта,
языковая манипуляция,
языковая демагогия,
языковая игра,
рекламная деятельность.

Богданова-Бегларян Наталья Викторовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

n.bogdanova@spbu.ru

НУ ВОТ В ПОВСЕДНЕВНОМ ДИСКУРСЕ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Статья посвящена особенностям употребления в русской повседневной речи комбинации двух частиц: НУ и ВОТ. Каждая их них обладает собственным, весьма богатым, функционально-семантическим потенциалом, хорошо описанным в литературе, однако их комбинация в устной коммуникации фактически образует новую речевую единицу НУ ВОТ, функционал которой на корпусном материале еще предстоит выявить и описать. Исследование выполнено на материале двух речевых корпусов, включающих монологи («Сбалансированная аннотированная текстотека», САТ) и диалоги/полилоги («Один речевой день», ОРД) носителей русского языка.

Ключевые слова: речевой корпус; устный дискурс; повседневная речь; функционально-семантический потенциал.

Русские частицы НУ и ВОТ не раз становились объектом лингвистического анализа[1], подробно описано также функционирование в повседневной речи слова ВОТ как прагматического маркера (ПМ), в том числе в комбинации с «расширителем» НУ[2], однако думается, что специфика сочетания НУ ВОТ как цельной единицы этими описаниями еще далеко не исчерпана. Данное сочетание претендует на вхождение сразу в несколько разрядов функциональных единиц устной речи: от обычной комбинации частиц, усиливающих или дополняющих значения друг друга, до формирования структурного варианта прагматического маркера ВОТ в разных его функциях и даже до самостоятельной речевой или дискурсивной формулы в составе Русского конструктикона[3] или Прагматикона[4].

Частотность сочетания НУ ВОТ в нашей речи очень высока, чему есть конкретные числовые подтверждения. Так, на выборке в 388 эпизодов повседневной речевой коммуникации корпуса «Один речевой день» (ОРД)[5] (звукозаписи 2007 и 2014–2016 гг.; время звучания — около 110 часов) с помощью методики *n*-грамм-анализа был получен список 200 наиболее частотных *биграмм* (формальных последовательностей двух слов) русской повседневной речи. Единица НУ ВОТ получила в этом списке ранг 9, с общей частотой (Freq) 1338 и IPM (*Item Per Million* — показатель частоты встречаемости на миллион словоформ; NormFreq) 1506. Эти данные и стали толчком к проведению еще одного, пусть пока

Работа выполнена при финансовой поддержке СПбГУ, проект № 124032900006-1 («Моделирование коммуникативного поведения жителей российского мегаполиса в социально-речевом и прагматическом аспектах с привлечением методов искусственного интеллекта») (коммуникативное поведение одной из речевых единиц), а также гранта РНФ, проект № 22-18-00189 («Структура и функционирование устойчивых неоднословных единиц русской повседневной речи») (особенности функционирования в устном дискурсе устойчивой неоднословной единицы).

только пилотного, анализа употреблений этой, определенно устойчивой, единицы устного дискурса.

Материал двух речевых корпусов, включающих монологи («Сбалансированная аннотированная текстотека», САТ)[6] и диалоги/полилоги («Один речевой день», ОРД) носителей русского языка, выявил ряд интересных особенностей функционирования НУ ВОТ, достойных специального описания. Представим эти особенности на конкретных примерах. Все примеры в статье атрибутированы с указанием корпуса, из которого взят тот или иной контекст.

1. ***Маркер-навигатор***, помогающий говорящему продвинуть речь (как правило, монолог) вперед и иногда свидетельствующий о смене темы:

(1) *перегрузки когда ∫ пьёшь и потеешь / пьёшь и потеешь / пьёшь и потеешь / а когда вы этого не пьёте потеть <смех> /* ***ну вот*** *дети конечно очень страдали от этого* (САТ);

(2) *ну / там надо знать какие-то ключевые моменты /* ***ну вот*** *// *П // далеко не всё* (ОРД)[7];

(3) *фрукты какие ха-ха какие только можно ха-ха съесть // и ели всё //* ***ну вот*** *<u>ну</u> я люблю отдых в небольших городах вообще если это у моря то обязательно не Сочи не Адлер* (САТ) (налицо усложнение структуры сочетания путем повторения НУ);

(4) *а ещё же есть теория / что мы живём / (э-э) на внутренней поверхности сферы //* ***ну вот*** *<u>да</u> // а в центре висит солнце // это полая земля // называется теория полой земли // ну это ж надо было такое придумать* (ОРД) (налицо усложнение структуры сочетания включением метакоммуникатива ДА);

(5) *а-а на повседневные денег не хватит <смех> повседневная //* ***ну вот*** *<u>например</u> // даже не буду говорить там / сколько раз в неделю и-и (...)* (САТ) (структура сочетания снова осложнена — на этот раз вводным словом НАПРИМЕР, функция которого в контексте так и остается не выполненной);

(6) *а что такое свищ? #[8] свищ / это там такой прыщичек на десне // и оттуда как раз вот из кисты / выходит всякая лажа / всякая бяка // # и чего с ним делать? # ничего не делать // он существует / просто постольку поскольку есть киста //* ***ну вот****... его наличие / его наличие / это в принципе положительный момент* (ОРД) (видно, что даже после употребления маркера НУ ВОТ говорящий с трудом продолжает свое высказывание);

(7) *ну ну такая была* ***ну вот*** *нормально всё / мы с ней общались всё время // *П //* ***ну вот*** */ и она попросила у нас в долг / ну грубо говоря там / три тысячи* (ОРД) (использование навигатора НУ ВОТ дважды помогает говорящему продолжить речь, которая в результате продвигается вперед как бы «толчками»).

Аналогичная картина наблюдается и в следующем контексте (8): информант в своем рассказе презентует информацию короткими порциями и словно «подхлестывает» себя конструкциями НУ ВОТ:

(8) ***ну вот*** *я короче (...) да... дала сдачи // отъехали мы / <u>вот</u> / от (...) площади /* ***ну*** *он сам отъехал там на такую дорогу уже / как сказать / закрытую / выехали там где машин мало // *П //* ***ну вот*** */ он меня посадил за руль //* ***ну вот*** */ мне там так понравилось / там так здорово!* (ОРД).

Видно, впрочем, что функцию навигатора компоненты рассматриваемой конструкции способны выполнять и самостоятельно (в контек-

сте такие употребления также выделены). Отчасти на основании такого функционального сходства эти единицы и соединились, образовав устойчивый структурный вариант ПМ ВОТ.

2. *Компонент финальной конструкции*, маркирующей конец монолога (другие фрагменты этой конструкции в контекстах подчеркнуты):

(9) *если времени свободного не так много я просто сижу дома / ну либо / либо читаю / либо сижу за компьютером // очень люблю слушать музыку пока / еду / в университет //* ***ну вот*** *примерно так* (САТ);

(10) *да / она такая же как столь... / но если она даже будет не такая / тоже ничего // тоже ничего / совершенно # вот / и она знаешь / сделана просто тоненькой плёночкой такой / а поэтому она трескается // *П но видишь ли / *П ага / ну это *Н // вот мне кажется что да // # мы померяем и купим / всего слушай / *П *Н # ну может быть не срочно /* ***ну вот*** *так вот* (ОРД).

3. *Компонент цепочки хезитативов*, маркирующей заминку, колебания говорящего:

(11) *один мой одноклассник сказал то что / ты знаешь я не наелся ну и конечно я естественно ему отдал / м-м да* ***ну вот*** *и-и значит в последний раз этих девочек к чему я всё это говорил в последний раз этих девочек я видел э-э м-м-м* (САТ);

(12) *недавно мы были // в Зоологическом музее* ***ну вот*** *∫ э-э в Военно-морском музее были э-э <кашель>* (САТ);

(13) *вот // мне не нра... не нравятся мне некие моменты / не нравятся *Н в какой-то степени даже очень больше *Н для меня / вот я подумала всё-таки / я думаю / не знаю / вот я бы наверное / если я такая хорошая как мне казалось он такой хороший / я б наверное так не поступила бы /* ***ну вот*** *// ну не знаю / во.().во многих моментах // *П вот // ну знаешь как говорится нужно ценить то что имеешь // а у нас (э) люди когда потеряют / только начинают ценить* (ОРД) (хезитативная функция НУ ВОТ реализуется здесь вместе с функцией навигатора: в результате говорящему с трудом удается продвинуть монолог вперед).

4. *Маркер старта* и одновременно ***захвата очереди*** говорения[9]:

(14) [Ж1] *он сделал вид что ничего / *П то есть знаешь / для меня это определённый вот / как бы вот / знак того что / *П он не заинтересован в том / что я учусь / *П вот и всё // #* [ИЗ] *угу // #* [Ж1] *а хихикать со мной там и всё / знаешь / я тоже так могу // # *П //* [ИЗ] ***ну вот*** *// понимаешь / как бы... меня это даже не расстраивает / знаешь мне наоборот как бы... / это хорошо / что так происходит / *П что рано или поздно / я вот это увидела / я это познала / что знаешь / не надо мне вешать лапшу на уши / и говорить / какой я хороший / я всё для вас / *П а вы здесь это* (ОРД).

В текстовом фрагменте (14) представлен разговор двух собеседников — женщины-коммуниканта Ж1 и информанта корпуса ОРД ИЗ. Ж1 что-то рассказывает, ИЗ терпеливо слушает, дожидаясь своей очереди вступить в разговор, и даже озвучивает свое присутствие и внимание к собеседнику (*угу*), реализуя так называемый *канал обратной связи* (*backchannel*)[10]. Знаком для перехода очереди (*turn-taking*) послужила пауза в речи Ж1 (*П), которой и воспользовался ИЗ, именно в этот момент вступив в разговор и обозначив начало своей реплики с помощью

маркера НУ ВОТ. Метод *конверсационного анализа*[11], дающий целостную картину конкретного коммуникативного акта, выявляет в этом фрагменте действие *принципа вежливости*[12] и *принципа кооперации*[13] участников диалога. Одним из средств создания такой кооперативности и является устойчивая единица НУ ВОТ.

5. *Сигнал обратной связи*

В следующем примере (15) конструкция НУ ВОТ составляет практически отдельную реплику в диалоге (не считая небольшой вокализации) и приближается по функции к сигналу обратной связи (снова *backchannel*): говорящий Ж1 произносит это сочетание, просто чтобы обозначить свое присутствие в разговоре, поддержать который содержательно он пока не готов, ср.:

(15) [Ж1] *да / а те английские // *П ну молодец / съел // *П я его позвала / он сидел около туалета с... предложила* # [И4] *надо ему глаз ещё протереть / *П он опять течёт //* # [Ж1] ***ну вот*** */ (э) *Н* # [И4] *а пирожные где? в холодильнике?* # [Ж1] *ну вообще да* (ОРД).

6. *Средство удержания очереди в разговоре*. В контексте (14) мы наблюдали, как с помощью единицы НУ ВОТ говорящий «забирает» себе очередь говорения, не нарушая принципа кооперации. В следующем примере (16) с помощью того же маркера информант, наоборот, не допускает, чтобы собеседник захватил эту очередь, удерживает ее за собой:

(16) [И2] *газ ядовитый // *П // которым // *П // Гитлера отравили // *П // которым кучу народа отравили во время Первой_мировой_войны // *П //* # [И1] *газовая атака / знаешь что такое?* # [И2] *а то есть газовая...! да-да-да!* ***ну вот*** *// *П // один из наиболее таких / *П общеприменяемых и известных* (ОРД).

Информант И2 во фрагменте (16) размеренно, не спеша, с многочисленными паузами (*П), ведет свой рассказ об иприте. В какой-то момент, воспользовавшись очередной паузой, собеседник И1 захватывает очередь говорения и задает вопрос (*газовая атака / знаешь что такое?*). И2 сначала начинает было отвечать на этот вопрос (*а то есть газовая...!*), но быстро спохватывается, скороговоркой говорит *да-да-да!* и с помощью маркера НУ ВОТ возвращает себе очередь и продолжает рассказ.

Нет сомнения, что речевые корпусы дают богатейший материал для анализа устного дискурса в самых разных аспектах. На примере конструкции НУ ВОТ в статье показан лишь один небольшой опыт такого — контекстного и конверсационного — анализа, который уже на двух десятках примеров дал весьма интересные результаты. К этому можно было бы добавить еще, например, метод дискурсивного анализа, подключив сведения о социальных и психологических характеристиках говорящих, об их социальных ролях в конкретном акте коммуникации, о типе само́й этой коммуникации (бытовая/публичная) и т. д. В любом случае нельзя не согласиться, что «с появлением новых технологий устная речь стано-

вится важным объектом академического изучения. Она дает бесценный материал, которого письменная речь дать не может. Она помогает нам проникнуть в суть когнитивных процессов, понять, как устроена коммуникация»[14]. Все это лишний раз свидетельствует о значимости *коллоквиалистики* как теории разговорной речи и важного направления изучения нашей устной коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См., например: *Стародумова Е. А.* Акцентирующие частицы в русском языке. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 1988. 86 с.; *Шмелев А. Д.* Слова-паразиты и их роль в построении дискурса // Русский язык в контексте современной культуры. Тез. междунар. науч. конф. Екатеринбург: УрГУ, 1998. С. 151–153; *Стародумова Е. А.* Частицы русского языка (разноаспектное описание). Владивосток: Изд-во Дальневост. фед. ун-та, 2002. 292 с.; *Краузе М.* Частица *ВОТ* как верификатор (на материале диалектных текстов) // Семантика. Функционирование. Текст: Межвуз. сб. науч. тр. / науч. ред. С. В. Чернова. Киров: Изд-во Вятского гос. гуманитарного ун-та, 2007. С. 235–244; *Кобозева И. М.* Полисемия дискурсивных слов и возможности ее разрешения в контексте предложения (на примере слова *вот*) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог». Вып. 22 / гл. ред. А. Е. Кибрик. М.: РГГУ, 2007. С. 250–255; *Гришина Е. А.* Частица *вот*: варианты, используемые в непринужденной речи // Инструментарий русистики: корпусные подходы (Slavica Helsingensia, 34) / А. Мустайоки, М. В. Копотев, Л. А. Бирюлин, Е. Ю. Протасова (eds.). Хельсинки, 2008. С. 63–91; *Кобозева И. М.* Указательное слово «ВОТ» — наречие или частица? // Лингвистические идеи В. А. Белошапковой и их воплощение в современной русистике: коллективная монография / сост., отв. ред. Л. М. Байдуж. Тюмень: Мандр и Ка, 2010. С. 189–193; *Левонтина И. Б.* Пересказывательность в русском языке // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог». Вып. 9 (16). М.: РГГУ, 2010. С. 284–289; *Bocale P.* Дискурсивные слова в разговорной речи [Электронный ресурс] // russian.slavica.org [сайт]. [Cambridge, 2011]. — URL: http://www russian.slavica.org/article9375.html (дата обращения: 28.02.2013); *Bocale P.* Роль текстовых коннекторов в молодежной речи [Электронный ресурс] // russian.slavica.org [сайт]. [Roma, 2011]. — URL: http://www russian.slavica.org/article514.html (дата обращения: 01.03.2013) и др.

[2] Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография / сост., отв. ред. и автор предисл. Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. 520 с.

[3] Русский конструктикон [Электронный ресурс] // Russian constructicon [сайт]. — URL: https://constructicon.github.io/russian/ (дата обращения: 15.03.2023).

[4] Прагматикон [Электронный ресурс] // PRAGMATICON. Русские дискурсивные формулы [сайт]. — URL: https://pragmaticon.ruscorpora.ru (дата обращения: 15.03.2023).

[5] Корпус русской повседневной речи «Один речевой день» [Электронный ресурс] // Один речевой день [сайт]. [Санкт-Петербургский государственный университет, 2023]. — URL: https://ord.spbu.ru (дата обращения: 15.03.2023). См. также: Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах. Коллективная монография / отв. ред. Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: ЛАЙКА, 2016. 244 с.

[6] См. подробнее: *Богданова-Бегларян Н. В., Блинова О. В., Зайдес К. Д. и др.* Корпус «Сбалансированная аннотированная текстотека» (САТ): изучение специфики русской монологической речи // Труды Ин-та русского языка им. В. В. Виноградова. Вып. 21. Национальный корпус русского языка: исследования и разработки / гл. ред. А. М. Молдован; отв. ред. выпуска В. А. Плунгян. М., 2019. С. 111–126.

[7] Об особенностях орфографического представления материала ОРД (конвенциях дискурсивной транскрипции) см.: Русский язык повседневного общения... С. 242–243.

[8] Уточним, что знак # в расшифровках ОРД означает мену говорящих.

[9] *Сакс Х., Джефферсон Г., Щеглофф Э. А.* Простейшая систематика организации очередности в разговоре // Социологический журнал. 2015. Т. 14. № 1. С. 142–202.

[10] *Yngve V. H*. On Getting a Word in Edgewise. Papers From the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago, Illinois: University of Chicago, Department of Linguistics, 1970. P. 567–578.

[11] *Исупова О. Г.* Конверсационный анализ: представление метода // Социология: методология, методы, математическое моделирование (4М). 2002. № 15. С. 33–52.

[12] *Leech G. N.* Principles of Pragmatics. London, New York: Longman, 1983. 250 p.

[13] *Грайс Г. П.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 217–237.

[14] *Подлесская В. И.* Почему мы молчим и мычим [Электронный ресурс] // Большие идеи [сайт]. — URL: http://hbr-russia.ru/biznes-i-obshchestvo/fenomeny/a17389/#ixzz44Tgn6DpO (дата обращения: 24.03.2023).

Bogdanova-Beglarian, N. V.

Saint Petersburg State University, Russia

‘NU VOT’ IN EVERYDAY DISCOURSE: FUNCTIONAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS

The article is devoted to the peculiarities of the use of a combination of two particles in Russian everyday speech: ‘NU’ and ‘VOT’. Each of them has its own, very rich, functional and semantic potential, well described in the literature, however, their combination in oral communication actually forms a new speech unit ‘NU VOT’, the functionality of which has yet to be identified and described using the corpus material. The study was carried out on the material of two speech corpora, including monologues (“Balanced Annotated Text Library”, BATL) and dialogues/polylogues (“One Speech Day”, OSD) of native Russian speakers.

Keywords: speech corpus; oral discourse; everyday speech; functional-semantic potential.

Болдырев Николай Николаевич,
Толмачева Ирина Николаевна

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, Россия

boldyrev@tsutmb.ru; itolmacheva@tsutmb.ru

ПОТЕНЦИАЛЬНО КОНФЛИКТНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ НА УРОВНЕ СИНТАКСИСА

В статье рассматривается проблема потенциально конфликтной интерпретации высказываний, обусловленной определенной организацией синтаксической структуры предложений. Затрагиваются вопросы взаимодействия концептуальных и языковых картин мира участников коммуникации, определяются факторы бесконфликтности языкового общения.

Ключевые слова: бесконфликтное языковое общение; потенциально конфликтная интерпретация; синтаксическая конструкция.

Современные условия социального и экономического развития общества, в котором существенная роль принадлежит эффективной языковой коммуникации, ставят перед учеными и преподавателями целый ряд новых задач. Одна из них непосредственно связана с изучением способов обеспечения бесконфликтности языкового общения, обусловливающих его эффективность. Следует оговориться, что бесконфликтность в данном случае понимается в собственно лингвистическом смысле — как общение в норме, не допускающее противоречивые или неоднозначные интерпретации семантики языковых единиц на функциональном уровне, а также нежелательные инференции и импликации, связанные с передачей и обработкой информации в языковой форме[1].

Стремление людей к бесконфликтному общению заложено в самой природе человека, поскольку именно эффективная коммуникация — в особенности *языковая*, –умение донести свою мысль, договориться, принять в результате общения совместные решения во многом и послужили основой формирования общества и самого человека как социального феномена. Несомненно, умение людей услышать и понять друг друга требует значительных когнитивных усилий, направленных на поиск определенных совпадений в представлениях о тех или иных явлениях, объектах или обстоятельствах, в общих взглядах на окружающий мир, что во многом обусловлено сходством структуры и содержания индивидуальных систем знаний, концептуальных и языковых картин мира[2].

Существенную роль в этом отношении играет разделяемое всеми членами сообщества (группы) коллективное знание (в том числе и языковое) о том, *что можно* говорить, *как можно* говорить, предположе-

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00067, https://rscf.ru/project/22-18-00067/.

ние, *как* это *должен услышать* собеседник и *как* (вероятнее всего) будет *реагировать* — т. е. языковой опыт. Успешность коммуникации достигается в том случае, если у собеседников возникает достаточное число точек концептуального соприкосновения — общий уровень культуры и образования, условия воспитания и проживания, профессиональный либо жизненный опыт, сфера деятельности и т. п. Если шкалы когнитивного и языкового опыта коммуникантов обнаруживают значительные несовпадения, то трудно допустить возможность языковой коммуникации в абсолютно бесконфликтном ключе. В процессе общения могут возникать как концептуальные противоречия — на уровне разных представлений, потенциально ведущие к возникновению конфликта между сторонами, так и противоречия, обусловленные использованием тех или иных языковых средств, провоцирующих непонимание, несогласие, потенциально конфликтную интерпретацию высказанных смыслов. Как показывает анализ языкового материала, в число таких средств входят не только широко исследуемые лексические и фразеологические единицы конфликтогенной семантики, но и языковые средства других уровней — синтаксического, дискурсивного, словообразовательного.

Так, например, синтаксические конструкции определенного типа могут являться (и чаще всего являются) потенциально конфликтогенными языковыми средствами, хотя говорящий может и не подозревать об этом, используя их в своей речи. В современной коммуникации в интернете (социальных сетях, тематических группах, форумах) в качестве ответной реплики на то или иное сообщение можно встретить вводные фразы, подобные следующим:

Не моё, конечно, дело, но...
Не хочу Вас обидеть, но...
Ничего личного, но...
Я очень/дико извиняюсь, но...
Вы меня, конечно, извините, но...
Я, конечно, всё понимаю, но...
Дело, конечно, твоё, но...

Их объединяет общность грамматической конструкции — вводный оборот и далее противительный союз *но*, с которого фактически и начинается содержательная часть высказывания:

***Вы меня, конечно, извините, но** милитаризм в этих строках может видеть либо человек не совсем умный, либо человек подлый*[3].

*Еще раз — **ничего личного, но** Вам уже поставили нечто вроде истерии, а на мой прямой и конкретный вопрос не ответили.*

***Я не хочу Вас обидеть, но** Вы несете какой-то бред.*

В русском языке можно встретить выражение: «Все, что сказано до *но*, не имеет значения». Нельзя не согласиться, что нередко так оно и есть, и смысл части предложения (смысл простого предложения в составе сложного) до союза *но* воспринимается как противопоставление

дальнейшей информации и тем самым вносит противоречие в общий смысл высказывания, например:

Хочу быть стройной, питаться правильно, ***но*** *не могу отказаться от сладкого.*

Вы подготовили хороший проект, ***но*** *сдали его не в срок.*

А можно утром стулья, а днем деньги? — Можно, ***но*** *деньги вперед*[4].

В данных контекстах сочинительный союз *но* соответствует идее «обманутого ожидания»[5], поэтому, несмотря на позитивную семантику первой части предложения, вторая его часть вызывает у того, к кому обращаются, негативную реакцию / обиду / досаду, что потенциально ведет к возникновению конфликтной интерпретации сказанного в целом.

В качестве средства нейтрализации потенциально негативной реакции и, соответственно, обеспечения эффективной, бесконфликтной языковой коммуникации может служить использование союза *и*, либо *хотя*, либо *жаль* вместо *но:*

Вы умный человек, ***но*** *если бы чаще умели промолчать, цены бы Вам не было / ...****и*** *если бы чаще умели промолчать...*

Вы подготовили хороший проект, ***но*** *сдали его не в срок /...* ***хотя*** *сдали его не в срок.*

Данная замена приводит к снижению степени критичности высказывания и лишь косвенному выражения неодобрения, граничащему с пожеланием. Как следствие, адресат в целом положительно интерпретирует высказывание собеседника.

Между тем в контексте вышеупомянутых конструкций (*Не хочу Вас обидеть,* ***но****... Не мое дело,* ***но****...* и т. п.) наблюдается совершенно другой модус интерпретации — настойчивое стремление говорящего высказать или даже навязать свое мнение, потенциально неприятное для собеседника, но завуалированное в благое намерение. Сам автор это осознает, как, вероятно, и то, что об этом стоило бы промолчать, и поэтому предваряет его на языковом уровне некой формой извинения, подчеркивая тем самым как бы непреднамеренность, нежелание конфликта, отсутствие стремления обидеть человека, задеть его достоинство или самолюбие. Анализ дальнейшего развертывания дискурса показывает, что эти, на первый взгляд, положительные намерения не обидеть собеседника, сгладить потенциально конфликтную семантику дальнейшего высказывания либо прямую критику, чаще всего имеют обратный эффект, вызывая у адресата стойкое убеждение в том, что его намеренно обижают, принижают его умения либо умственные способности и др.

Отметим, что под маской доброжелательности эта синтаксическая конструкция репрезентирует пассивную агрессию, зачастую с трудом скрываемые отрицательные чувства и эмоции: недовольство, зависть и даже злобу, которые подчеркиваются тем, что говорящий это осознает и, следовательно, делает это сознательно. Многие люди, столкнувшись

с едкими и неприятными комментариями в свой адрес, отмечают, что они следуют именно после этих фраз. «*Не хочу Вас обидеть,* ***но****...*» на самом деле означает, что я очень хочу высказать свое мнение и понимаю, что оно скорее всего обидит собеседника, но это меня не останавливает. Это свидетельствует о том, что данная конструкция не может рассматриваться как средство нейтрализации критичности и, следовательно, конфликтности высказывания. Напротив, она выступает в качестве имплицитного способа создания конфликтной коммуникативной ситуации, ответственность за которую перекладывается на собеседника.

В качестве дополнительного аргумента к сказанному может служить тот факт, что подобные вводные обороты практически никогда не используются для передачи позитивной, приятной для собеседника информации: **Не хочу Вас обидеть,* ***но*** *у Вас такое красивое пальто! **Я, конечно, всё понимаю,* ***но*** *у Вас прекрасный вкус*! Ср.: *Не сочтите за комплимент (Это не комплимент),* ***но*** *у Вас прекрасный вкус.*

Таким образом, синтаксические конструкции сложносочиненного и сложноподчиненного типа с противительной связью между их частями, которые по своей форме должны быть направлены на обеспечение бесконфликтного языкового общения, в реальности по своему содержанию реализуют прямо противоположную функцию. Соответственно, их следует отнести к категории потенциально конфликтогенных языковых средств, не способствующих эффективному языковому общению. Вероятно, в большей степени бесконфликтное языковое общение способны обеспечить нейтральные вводные конструкции, подчеркивающие исключительно собственное мнение автора сообщения (путем включения личных и притяжательных местоимений), поскольку в их семантике отсутствует скрытая отрицательная оценка, а также категоричность суждения, типа: *На мой взгляд...*, *Я считаю, что...*, *Как мне кажется / представляется / думается...*, *Думается, что...*

К разряду спорных синтаксических конструкций, которые допускают потенциально конфликтную интерпретацию и поэтому не способствуют эффективности языкового общения, можно также отнести вводные слова и части сложных предложений, типа *Я извиняюсь...*, *Извиняюсь, конечно, но...*, и особенно *Дико извиняюсь, (но).* ... Весьма частотные в современной устной речи, а также в письменной коммуникации в интернет-пространстве, эти формы весьма далеки по своему смыслу, грамматическому оформлению и функции от средств реализации искреннего раскаяния. В данном случае налицо явный диссонанс между лексической и грамматической семантикой, который может стать причиной речевого конфликта — явного или скрытого. Дело в том, что сама семантика используемого слова предполагает просьбу (извинить) или намерение (получить прощение), но нейтрализуется его грамматической формой и контекстом других слов (*конечно, дико* и т. п.), которые

подчеркивают фамильярный характер обращения и формальный (неискренний, несерьезный) характер этой просьбы или намерения, тем более что форма глагола *извиняюсь* помечается в современных толковых словарях как разговорная, выполняющая функцию частицы[6]. Аналогичную функцию, например, выполняет и форма *спасибочко(и),* используемая в качестве благодарности. При этом угроза возникновения речевого конфликта, влекущего за собой неэффективность языковой коммуникации, существенно возрастает в контексте значительных различий в уровне культуры и образования, в социальном статусе участников коммуникации, в объеме их опыта и знаний в сфере их профессиональной деятельности. В случае, когда эти различия минимальны или отсутствуют, речевого конфликта может не возникнуть, а языковая коммуникация, соответственно, имеет шанс быть эффективной.

В заключение хотелось бы отметить, что в числе средств потенциально конфликтной семантики необходимо рассматривать не только лексические и фразеологические средства языка, но и синтаксические конструкции, грамматические маркеры, дискурсивные элементы. Отсутствие допускающих конфликтное осмысление и интерпретацию языковых единиц в высказывании способствует снижению уровня разногласий собеседников в восприятии той или иной ситуации и обеспечивает бесконфликтность языковой коммуникации, которая, в свою очередь, содействует ее эффективности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Болдырев Н. Н.* Бесконфликтная языковая коммуникация: программа исследования // Когнитивные исследования языка. 2022. Вып. 4 (51). С. 25–30.

[2] *Болдырев Н. Н.* Проблемы вербальной коммуникации в когнитивном контексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 2. С. 5–14.

[3] Здесь и далее примеры взяты из социальной сете «ВКонтакте», URL: https://vk.com/ (дата обращения 24.03.2023).

[4] *Ильф И.А, Петров Е. П.* Двенадцать стульев. М.: Детская литература, 2017. С. 227.

[5] *Урысон Е. В.* Выбор союза *и* vs. *но/а* при сочинении двух предложений (уточнение понятий «ожидание» и «норма») // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог». Вып. 14 (21): В 2 т. Т. 1 / гл. редактор В. П. Селегей. М.: РГГУ, 2015. С. 603–615.

[6] См.: *Ожегов С.И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7500 фразеологических выражений. М.: АЗЪ, 1993. С. 244.

Boldyrev, N. N.; Tolmacheva, I. N.

Derzhavin Tambov State University, Russia

POTENTIALLY CONFLICTING INTERPRETATION OF SYNTACTIC LANGUAGE MEANS

The article discusses the problem of potentially conflicting interpretation of utterances that is determined by a specific organization of syntactic sentence structure. The authors focus on the interaction between conceptual and linguistic worldviews of conversation participants and the factors of non-conflict language communication.

Keywords: non-conflict language communication; potentially conflicting interpretation; syntactic structure.

Вилинбахова Елена Леонидовна

Институт лингвистических исследований РАН,
Санкт-Петербургский
государственный университет, Россия

e.vilinbakhova@spbu.ru

СУБЪЕКТИВНОСТЬ В КОНСТРУКЦИЯХ С ЛЕКСИЧЕСКИМИ ПОВТОРАМИ

В работе рассматривается субъективный компонент значения в конструкциях с лексическими повторами: тавтологиях, устанавливающих тождество, «X cop X» и структурах «X как X» и «X так X». Демонстрируется, что данные конструкции встречаются в контекстах субъективного разногласия, и анализируются источники их субъективности — зависимость от субъекта оценки и расхождение в выборе релевантных признаков.

Ключевые слова: конструкции с лексическими повторами; тавтологии; субъективность; общие фоновые знания.

Изучение субъективных суждений и субъективности в целом занимает важное место в современных лингвистических исследованиях[1]. Субъективность подразумевает присутствие в содержании высказывания точки зрения, оценки, эмоционального состояния говорящего или другого лица. В настоящее время субъективность активно обсуждается в связи с ее разновидностями и свойствами, способами манифестации на разных языковых уровнях, роли в аргументации.

В данной работе будет рассмотрен субъективный компонент значения в следующих конструкциях с лексическими повторами: тавтологиях, устанавливающих тождество, *X cop X* (*Осень есть / это осень)*, сравнительных конструкциях *X как X* (*Зима как зима)* и конструкциях *X так X* (*Весна так весна!)*, где слоты заполнены именными группами. В литературе отмечается, что для тавтологий, устанавливающих тождество, наиболее распространённым является значение «X обладает типичным для него свойством Y»[2], для конструкций *X как X* выделяется значение соответствия дескриптивной норме[3], а для *X так X* — соответствие прототипу и интенсификация признака[4].

Субъективность в данных конструкциях интересна тем, что их структура и буквальное значение позволяют, напротив, представить их адресату как максимально объективные суждения. Во-первых, тождество обоих элементов конструкций делает их в буквальном смысле аналитически истинными суждениями, что создает впечатление достоверности передаваемого сообщения. Далее, их кажущаяся неинформативность дает понять адресату, что тот может самостоятельно распознать транслируемое сообщение, обратившись к общим фоновым знаниям. Таким образом, статус сообщения повышается от позиции одного человека — говорящего — до фрагмента общего знания.

Нас же интересует, в какой степени при кажущейся объективности высказываний, содержащих конструкции с лексическими повторами, говорящий может выразить свое мнение и оценку. Опираясь на сведения из литературы, посвященной субъективности в языке, мы рассмотрим реальное функционирование каждой из конструкций на материале Национального корпуса русского языка[5] и интернет-источников и предложим анализ субъективного компонента в их интерпретации.

Конструкции с лексическими повторами в контекстах субъективного разногласия

В работах, анализирующих субъективность, ее показателем считается приемлемость рассматриваемого суждения в контекстах т.н. субъективного разногласия[6]. В случаях фактического разногласия (например, является ли текущий год високосным) один из собеседников заблуждается, и это можно достоверно установить. Напротив, субъективное разногласие (например, интересна ли конкретная книга) допускает возможность правоты обоих собеседников, поскольку истинность высказывания зависит от точки зрения: книга может быть интересной для одного и одновременно скучной для другого читателя, т. е. речь идет о разных оценках, и оба собеседника будут по-своему правы.

Как было отмечено выше, говорящему выгодно представить конструкции с повторами как несущие максимально объективную информацию, чтобы возражений не последовало. Тем не менее, в реальном языковом узусе каждая из конструкций встречается и в контекстах субъективного разногласия.

Так в (1) на форуме обсуждается ситуация общения мужа героини с его знакомой в скайпе, которую одни комментаторы считают изменой, а другие нет, т. е. возникает расхождение в трактовке понятия измены.

(1) *Что касается вопроса,* ***измена есть измена****, хоть душой хоть телом.* (http://lubov-lubov.ru/forum/102-460-1).

В (2–3) собеседники говорят об одних и тех же сущностях, однако восприятие и оценка у них различаются, что приводит к субъективному разногласию.

(2) *— Тоже природой любуетесь? — спросил Иван Вавилович с некоторой почему-то робостью. Человек не спеша прожевал лепешку и пожал плечами презрительно. — Чего ею любоваться-то! — пробормотал он. —* ***Море как море****! Ничего в нем такого нету, чтобы им любоваться. — Ну, что вы... Синева-то какая!* (*Заяицкий С.* Жуткое отгулье).

(3) *А: В зимние месяцы погода* [в Питере. — *Е. В.*] *почти такая же, как в июле. Б: Дарья, ты или неправильно живешь, или живешь в неправильном Питере. У меня* ***лето так лето*** *и уезжать на моря не хочется* (www.vk.com).

Таким образом, допустимость использования рассматриваемых конструкций в контекстах субъективного разногласия показывает, что они могут функционировать как субъективные суждения. Ниже

мы проанализируем природу субъективного компонента в конструкциях более подробно.

Источники субъективности

В работах о субъективности наиболее обсуждаемым ее источником является зависимость от субъекта оценки, когда истинность или ложность утверждения определяется точкой зрения конкретного индивида. По умолчанию субъектом оценки является говорящий, однако в ряде контекстов возможен его перенос на другое лицо.

Е. Г. Былинина отмечает, что наличие субъекта оценки в семантике языкового выражения может быть выявлено при проверке возможности сочетания конкретного суждения с т.н. предложными группами субъекта оценки — структурами, содержащими эксплицитное указание на лицо, в отношении которого истинно транслируемое сообщение[7]. Так, в (4а) утверждение о том, что фильм скучный, является субъективным суждением, что делает уместным указание на субъекта оценки. Напротив, в (4б) дробность числа является объективным фактом, не зависящим от мнения говорящего, и сочетание с предложной группой *для меня* звучит неестественно.

(4а) ***Для меня*** *этот фильм очень скучный.*
(4б) ***Для меня*** *это число дробное.*

Обращаясь к конструкциям с повторами, отметим, что для каждой из них сочетание субъекта оценки с предложными группами оказывается допустимым, см. (3) и (5), (6), (7). В (5) восприятие семьи как личного пространства характерно является субъективной позицией свекрови героини. Далее, в (6) оценка монеты как стандартного экземпляра коллекции принадлежит людям без специальных знаний, но не говорящему. Наконец, в (7) информацию о настоящем имени дочери Обамы оценивает как новость только часть потенциальной аудитории.

(5) *Моя свекровь никогда обо мне слова плохого мужу не сказала. Может, с родней она меня и перетирает, но не с сыном. Потому как* ***для нее семья — это семья****. Никто не вправе туда лезть.* (Беременность: Планирование беременности (форум))
(6) *Обыкновенная монета, медная, величиной с нашу трехкопеечную. [...].* ***Для несведущего монета как монета****, отличное украшение любой нумизматической коллекции. А для меня, уже третий год раскапывающего этот древний городок, она — сплошная загадка* (*Голубев Г.* Сын Неба).
(7) *Америка в шоке! Младшая дочь Барака Обамы Саша на самом деле носит совсем другое имя — Наташа. Причем для кого-то это уже не секрет, но* ***для большинства новость так новость****.* (https://www.kp.ru/daily/26690/3714853/).

В конструкциях с повторами, как и в субъективных суждениях в целом, эксплицитное указание на субъекта оценки оправдано в случаях, когда оценивающее лицо не совпадает с говорящим, а также в контрастивных контекстах, когда есть как минимум две разные точки зрения, причем оба фактора могут присутствовать одновременно, см. (6), (7).

Наряду с зависимостью от субъекта оценки, субъективность может возникать из-за неопределенности относительно релевантных признаков и веса каждого из них[8]. Анализируя различные классы предикатов, Г. Сассун отмечает, что для таких предикатов, как *высокий,* имеет значение только один признак — высота, а для предикатов типа *здоровый* важна совокупность признаков: нормальная температура, давление, уровень сахара в крови и пр.[9] Разные позиции относительно набора признаков и их важности могут приводить к субъективному разногласию.

Обращаясь к конструкциям с повторами, отметим, что в данном отношении между тавтологиями, устанавливающими тождество, с одной стороны, и конструкциями *X как X* и *X так X* присутствуют отличия. Тавтологии, устанавливающие тождество, допускают отсылку к разным аспектам представления референта: к дескриптивной норме, основанной на индуктивных обобщениях, как в (8), к прескриптивной норме, выражающей существующие в коллективе законы и правила, см. (9), также возможно обращение к словарным дефинициям, см. (10)[10].

(8) *Между мастерами, так по-доброму принявшими нас, были свои непростые отношения, порой совсем не безоблачные —* ***театр есть театр****, там всегда будут ревность к чужому успеху, зависть, сплетни, слухи...* (*Шмыга Т.* Счастье мне улыбалось...).

(9) — ***Человек есть человек****, и заботиться о нем надо везде, — сказал Полынов.* (*Биленкин Д.* Космический бог).

(10) — *Как из чего?* ***Атом есть атом!*** *Само название говорит за себя: атом — по-гречески «неделимый», «неразрезаемый», атомы — это мельчайшие кирпичики, из которых построен весь мир, и частиц меньше их быть не может.* (*Максимов Л.* Частицы, из которых построена Вселенная // «Юный Техник», 1956, № 2).

Субъективное разногласие возникает в случаях, когда указанные аспекты не совпадают. Например, словарное толкование слова *ложь* как ‘намеренное искажение истины, неправда, обман’ может не учитывать социокультурные традиции, принципы вежливости и пр. и включать шутки, «белую» ложь и пр., см. также (1) выше. Тем не менее, внутри каждого аспекта вариативность ограничена — говорящий может отсылать только к тем признакам, которые входят в фонд общих знаний участников общения.

Напротив, конструкции *X как X* и *X так X* не имеют подобных ограничений. В (11) обсуждается самая дорогая квартира в Нижнем Новгороде, которая находится в центре города, имеет два парковочных места, ремонт и пр. Одна из участниц дискуссии использует конструкцию *квартира как квартира*, хотя квартира значительно превосходит средний стандарт как для языкового коллектива в целом, так и для ее собеседников. В данном случае говорящий выражает субъективную позицию ‘квартира не стоит внимания’, опираясь на те признаки, которые она сама считает существенными. В (12) речь также идет не о соответствии прототипу, а о том, что референт оценивается героем как заслуживающий (повышенного)

внимания, т. е. субъективное суждение основано на свойствах, которые важны для него самого, а не для языкового коллектива.

(11) *[Антон Сквозняк] За что такие цены? [Эрна Санян] Шикарно) [Ксения Лукьянова]* ***Квартира как квартира****, имхо. Не стоит такой траты денег. Лично я всегда хотела жить в хижине в лесу или где-нибудь в горах.* (Самая дорогая квартира в Нижнем за 16 000 000 рублей. Что в ней есть? (форум)).

(12) *Он обернулся и дурацким голосом сказал: — А, это ты, Марина. Я тоже посмотрел и подумал: «Вот это* ***Марина так Марина****! Классная телка. Мне бы такую — я бы не отказался!»* (*Геласимов А.* Год обмана).

Таким образом, расхождение в выборе релевантных признаков и оценке их значимости как источник субъективности проявляется в рассматриваемых конструкциях на разных уровнях. Для тавтологий, устанавливающих тождество, говорящий делает выбор между различными аспектами представления референта — словарным толкованием или стереотипом, дескриптивной или прескриптивной нормой, но конкретное свойство должно входить в набор признаков, принадлежащих к общим фоновым знаниям. Для конструкций *X как X* и *X так X* такое ограничение отсутствует: критерии, которые позволяют говорящему оценивать референт как заслуживающий или не заслуживающий внимания, могут быть произвольными, в том числе не связанными с общими знаниями участников общения.

Итак, выше мы продемонстрировали, что рассмотренные конструкции с повторами — тавтологии, устанавливающие тождество, и структуры *X как X* и *X так X* — могут функционировать в качестве субъективных суждений, несмотря на буквальное аналитически истинное значение. Данные конструкции встречаются в контекстах субъективного разногласия и могут сочетаться с предложными группами, эксплицитно указывающими на субъекта оценки. Также было показано, что тавтологии, устанавливающие тождество, допускают отсылку к разным аспектам представления референта, но налагают ограничения на передачу конкретных свойств, если они не принадлежат общему знанию собеседников, в то время как конструкции *X как X* и *X так X* позволяют указать на любой признак референта по выбору говорящего.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Vardomskaya T.* Sources of subjectivity: Ph. D. thesis. Chicago: University of Chicago, 2018. 217 p. См. также ссылки в данной работе.

[2] Из соображений краткости мы оставляем за рамками дискуссию о различиях между конструкциями *X есть X* и *X это X*. Подробнее об этом см.: *Вилинбахова Е. Л., Копотев М. В.* «X есть X» значит «X — это X»? Ищем ответ в синхронии и диахронии // Вопросы языкознания. 2017. Вып. 3. С. 110–124.

[3] *Котта Рамузино П.* Мужик как мужик: об одной сравнительно-тавтологической конструкции в русском языке // Scando-Slavica. 2019. Вып. 1 (65). P. 42–61.

[4] Мы не рассматриваем омонимичную фразему неконтролируемого выбора *X так X*... См. в этой связи: *Копотев М. В., Стексова Т. И.* Исключение как правило: переходные единицы в грамматике и словаре. М.: Языки славянских культур, 2016. 168 с.

[5] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 02.04.2023).

[6] *Kölbel M.* Faultless Disagreement // Proceedings of the Aristotelian Society. 2004. Vol. 104. P. 53–73.

[7] *Bylinina L.* The grammar of standards: Judge-dependence, purpose-relativity, and comparison classes in degree constructions: Ph. D. thesis. Utrecht: Utrecht Institute of Linguistics OTS, 2014. 229 p.

[8] *Sassoon G. W.* A Typology of Multidimensional Adjectives // Journal of Semantics. 2013. Vol. 30 (3). P. 335–380.

[9] Ibid.

[10] *Vilinbakhova E., Escandell-Vidal V.* Interpreting nominal tautologies: Dimensions of knowledge and genericity // Journal of Pragmatics. 2020. Vol. 160. P. 97–113.

Vilinbakhova, E. L.

Saint Petersburg State University, Institute for Linguistic Studies of RAS, Russia

SUBJECTIVITY IN CONSTRUCTIONS WITH LEXICAL REPETITIONS

The article examines the subjective component of meaning in Russian constructions with lexical repetitions: nominal tautologies ‘X cop X’ and structures ‘X kak (‘like’) X’ and ‘X tak (‘so’) X’. The author demonstrates that these constructions occur in contexts of subjective disagreement, and analyzes the sources of their subjectivity, including judge-dependence and multidimensionality.

Keywords: constructions with lexical repetitions; tautologies; subjectivity; common knowledge.

Волкова Лариса Борисовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

lb-volkowa@yandex.ru

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОДНЫХ ПРЕДЛОГОВ «В ОТНОШЕНИИ», «ПО ОТНОШЕНИЮ К», «ОТНОСИТЕЛЬНО»

В статье на примере анализа производных предлогов «в отношении», «по отношению к» и «относительно» рассматриваются семантические и прагмастилистические особенности функционирования предлогов. Отмечаются сходства и различия в их значении, а также условия синонимии производных и непроизводных предлогов в зависимости от контекста.

Ключевые слова: отыменные предлоги; релятивы; предложная синонимия; прагмастилистика.

Грамматическая система русского языка в сравнении с лексической представляет собой более устойчивое и стабильное образование, тем не менее и в грамматике происходят изменения, которые, как правило, не всегда заметны. В качестве одного из направлений изменений, фиксируемых в настоящее время, отмечают тенденцию к аналитизму, которая проявляется, в частности, в грамматикализации[1], т. е. в переходе знаменательных слов в служебные, что находит свое выражение в росте числа производных предлогов. Процесс образования производных предлогов активизируется в XVIII веке и особенно интенсивно протекает в настоящее время[2]. Появление и бурный рост числа производных предлогов, точнее их транспозиция из знаменательных частей речи в служебные, объясняются, с одной стороны, необходимостью дифференциации частных обстоятельственных значений внутри словосочетаний, с другой же — конструктивными преобразованиями синтаксических отношений внутри предложения[3].

В центре внимания современных исследований производных предлогов находятся вопросы, связанные с установлением *строгих критериев* квалификации предложно-падежного сочетания как предлога или же как словосочетания, выполняющего в определенных контекстах служебные функции предлога. Неслучайно в различных словарях можно встретить различные обозначения таких словосочетаний как производных предлогов или помету ‘в знач. предлога’. К важным задачам исследования относят также составление полного перечня производных предлогов, описание их значений и закономерностей функционирования, а также выявление синонимии и условий употребления синонимических вариантов[4].

Являясь служебной частью речи и оформляя подчинение одного знаменательного слова другому в словосочетании или предложении, предлог обладает реляционным значением, т. е. «выражает отношение друг к другу тех предметов и действий, состояний, признаков, которые этими

словами называются»[5]. Так, различают по значению пространственные, временные, целевые, причинные и другие виды предлогов. Вместе с тем в производных предлогах, по мнению лингвистов, могут сохраняться разнообразные тонкие семантические нюансы, обусловленные не до конца нейтрализованным лексическим значением входящих в них субстантивных компонентов и производящих их слов.

Несмотря на рост интереса к изучению производных предлогов, многие аспекты данного класса слов — как системно-языковые, так и функциональные и коммуникативно-прагматические — остаются неисследованными. Как уже отмечалось, рост числа отыменных предлогов обусловлен потребностью дифференциации и экспликации новых семантических отношений, что хорошо видно, например, в исследовании семантики причинно-следственных предлогов, обладающих широким спектром выражения каузальных отношений благодаря специфике семантики субстантивного компонента производного предлога (*в связи, на основании, в силу, под влиянием, под воздействием, ввиду, вследствие, в соответствии* и др.). Однако возможности синонимической замены производных предлогов (в том числе и предлогами непроизводными), сферы их функционирования и коммуникативно-прагматический потенциал до конца не описаны.

На наш взгляд, при описании места производных предлогов в системе языка и закономерностей их функционирования важно учитывать три аспекта:

1) значение предлога (или его семантику);
2) коммуникативную интенцию говорящего и включенность предлога в конкретно-языковую ситуацию, т. е. коммуникативно-прагматический потенциал;
3) сферу функционирования, т. е. стилистический аспект.

Так, например, производные предлоги *в отношении, по отношению к, относительно* обладают, на первый взгляд, исключительно реляционной семантикой, которая подкрепляется собственно лексическим значением субстантивного компонента. Кроме того, в словарях данные предлоги рассматриваются как синонимы (см.: *по отношению к = в отношении кого-либо, чего-либо*; *в отношении = по отношению к кому-либо или к чему-либо; относительно = в отношении кого-либо или чего-либо*. Употребляется при указании на направленность действия на кого-либо или что-либо[6]). Однако рассмотрение условий употребления предлогов в конкретно-языковых ситуациях позволяет уточнить их семантику, с одной стороны, и коммуникативно-прагматические свойства, с другой. Так, например, в словосочетаниях *государственная политика* ***относительно*** *данной компании; финансовая политика* ***в отношении*** *малого и среднего бизнеса; тарифная политика* ***по отношению*** *к грузовладельцам* предлоги *относительно, по отношению* и *в отношении* являются синонимичными, взаимозаменяемыми, функционируют в общественно-

политической и официально-деловой сферах и, соответственно, могут употребляться в одинаковых контекстах. По данным Национального корпуса русского языка[7], самым частотным в сочетании с существительным *политика* оказывается предлог *в отношении* — 351 пример против 264 примеров с предлогом *по отношению к* и 47 примеров с *относительно*.

Аналогичная ситуация характерна для синтаксических конструкций со словами, близкими по значению к существительному *политика — курс, позиция, линия, стратегия, тактика* и т. п., т. е. со словами, обозначающими направление деятельности, установки, планы, ориентированные на определенных субъектов, реже — объектов, например: *курс* ***в отношении*** *армии; курс* ***по отношению*** *к крестьянству; курс* ***относительно*** *Ирландии; стратегии ЕС* ***в отношении*** *России; стратегия* ***по отношению*** *к Китаю; стратегия* ***относительно*** *старения*. Следует отметить, во-первых, бóльшую частотность конструкций с предлогом *в отношении* в сравнении с конструкциями *по отношению к* и *относительно*; во-вторых, отсутствие синонимии между синтаксическими конструкциями с производными предлогами и непроизводными предлогами. Фактически в данных синтаксических конструкциях производные предлоги реализуют потенциальную валентность существительных *политика, курс, стратегия* и т. п. и имеют объектное значение, т. е. указывают направленность действия на объект (ср.: *позиция* ***Китая*** и *позиция* ***в отношении*** *Китая,* т. е. отсутствие/наличие предлога дифференцирует атрибутивные/объектные отношения). С точки зрения формирования семантики предлога *в отношении*, видимо, данный контекст употребления является первичным, так как его использование обусловлено лакуной в выражении значения указания на объект при существительных со значением реальной или потенциальной деятельности.

Анализ других предложно-падежных сочетаний с производными предлогами *в отношении, по отношению к* и *относительно* позволяет выявить три типа конструкций. Первый тип описан выше, когда формирование производных предлогов вызвано потребностью языкового выражения требуемого отношения, и в данных случаях производные предлоги не могут иметь синонимов среди непроизводных предлогов. Ко второму типу относятся предложно-падежные конструкции, образующие парадигмы с непроизводными предлогами. В этих конструкциях производные предлоги могут быть заменены непроизводными (например: *насилие* ***в отношении*** *женщин — насилие* ***над*** *женщинами*, *санкции* ***по отношению*** *к банкам — санкции* ***против*** *банков*). Третий тип — это конструкции с производными предлогами, синонимичные беспредложным словосочетаниям (например: *приговор* ***в отношении*** *бывшего военного комиссара, приговор* ***по отношению*** *к топ-менеджеру, приговор* ***относительно*** *пяти террористов — приговор* ***генералу****; дискриминация* ***в отношении*** *женщин — дискриминация коренного* ***населения***).

Таким образом, при описании семантики производных предлогов необходимо учитывать парадигматические отношения, в которые вступают предложно-падежные словосочетания с производными и непроизводными предлогами. Анализ показал, что производные предлоги *в отношении, по отношению к* и *относительно* могут быть синонимичны непроизводным предлогам *к, по, над, о* и производному *против*, при этом важно учитывать, что наблюдается не полная синонимия производных и непроизводных предлогов, а частичная, т. е. производный предлог синонимичен непроизводному в одном из его значений. Так, в конструкциях *вопрос* ***относительно*** *встречи экспертных групп, вопрос* ***в отношении*** *гриппозных вакцин — вопрос* ***о*** *причине его намерений* производные предлоги *в отношении* и *относительно* оказываются синонимичны непроизводному предлогу *о* в значении делиберативa (в терминологии Г. А. Золотовой[8]). Это значение реализуется в конструкциях при существительных с информационной семантикой — *рассуждение, постановление, мнение, инструкция* и т. п. Наблюдается также синонимия предлогов *в отношении, относительно* и *по* в рубрикативно-делиберативном значении в следующих предложно-падежных сочетаниях: *рекомендации* ***относительно*** *распределения рабочего времени, рекомендации* ***в отношении*** *безопасности атомных электростанций — рекомендации* ***по*** *лечению опухолей.* Отметим, что данное значение несвойственно предлогу *по отношению к*.

В то же время предлоги *по отношению к, в отношении* синонимичны предлогу *к* при обозначении объекта эмоционального состояния: *жестокость* ***в отношении*** *нарушителей закона, справедливость* ***по отношению*** *к тренеру — беспощадная жестокость* ***к*** *человеку; терпимость* ***в отношении*** *анархистов — терпимость* ***к*** *недостаткам других людей* и т. п., причем данное значение наиболее характерно для предлога *по отношению к* и реализуется в сочетаниях со словами, обозначающими чувства, эмоции, состояния, характер поведения и пр. — *вежливость, деликатность, враждебность, снисходительность, любезность* и т. п. Предлог *над,* обозначая объектный распространитель существительного, выражающего реализацию превосходства субъекта над объектом, взаимозаменяем предлогами *в отношении, по отношению к* (например: *власть* ***по отношению*** *к участникам движения — власть* ***над*** *людьми),* а предлог *против* выступает синонимом рассматриваемых производных предлогов в предложно-падежных сочетаниях с существительными активного действия и негативной семантикой (например: *репрессии* ***в отношении*** *классовых врагов, репрессии* ***по отношению*** *к духовенству — репрессии* ***против*** *участников заговора; агрессия* ***в отношении*** *ребенка, агрессия* ***по отношению*** *к противнику — агрессия* ***против*** *страны).*

Появление вариативности ставит вопрос об особенностях употребления и сферах функционирования предлогов. Анализ примеров по-

казывает, что производные предлоги, особенно предлог *в отношении*, в большей мере характерны для официально-деловой и социально-политической сфер общения и «вытесняют» из них в синонимичных конструкциях непроизводные предлоги *по, к, над*. Кроме того, конструкции с производными предлогами, конкурируя с беспредложными словосочетаниями, получают все большее распространение не только в официальной речи, но и в публицистической и даже разговорной.

Как отмечалось ранее, производные предлоги появляются в связи с необходимостью дифференциации значений или выражения новых значений в условиях лакунарности, однако постепенно, осваиваясь в языке, они аккумулируют частные значения непроизводных предлогов, что, с одной стороны, приводит к вариативности в сфере присубстантивного управления, с другой стороны — к расширению и уточнению их семантики.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Овсянникова М. А.* Отглагольные предлоги русского языка в свете теории грамматикализации // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2008. Т. 4. № 2. С. 135–139.

[2] *Виноградова Е. Н.* Проблемы лексикографического и грамматического описания предлогов в современном русском языке // Вопросы языкознания. 2017. № 5. С. 56–74.

[3] *Боряева Л. М.* К характеристике синтаксической модели образования производных предлогов // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2010. № 3. С. 105–114. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-harakteristike-sintaksicheskoy-modeli-obrazovaniya-proizvodnyh-predlogov (дата обращения: 02.05.2023).

[4] *Виноградова Е. Н., Чекалина В. Л.* К вопросу о грамматике русского предлога. Статья 2. Синонимия, антонимия предложных единиц предлога // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2006. № 2. С. 18–37.

[5] Русская грамматика. Синтаксис. Т. 2. М.: Наука, 1980. С. 706.

[6] *Ефремова Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // gufo.me [сайт]. — URL: https://gufo.me/dict/efremova/ (дата обращения: 02.05.2023).

[7] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 30.04.2023).

[8] *Золотова Г. А.* Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского. 3-е изд., стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2006. 220 с.

Volkova, L. B.

Saint Petersburg State University, Russia

SEMANTIC AND STYLISTIC FEATURES OF DERIVED PREPOSITIONS “V OTNOSHENII” (‘IN RELATION TO’), “PO OTNOSHENIYU” (‘TOWARDS’), “OTNOSITEL’NO” (‘RELATIVE TO’)

The article examines semantic and pragmastilistic features of the functioning of prepositions by the example of the analysis of derived prepositions “v otnoshenii” (‘in relation to’), “po otnosheniyu” (‘towards’), “otnositel’no” (‘relative to’). Similarities and differences in their meaning are noted, as well as the possibility of synonymous replacement with non-derivative prepositions.

Keywords: nominative prepositions; relatives; prepositional synonymy; pragmastilistics.

Воронцова Юлия Александровна

Белгородский юридический институт МВД России имени И. Д. Путилина, Россия

vorontsova73@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДЕСТРУКТИВНОЙ МОДЕЛИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИКАХ

В статье рассматриваются формы речевого поведения, имеющие деструктивный характер. Отмечается, что под воздействием виртуальной коммуникативной среды происходит трансформация общения в других дискурсивных практиках. Выявлено, что специфика репрезентации форм деструктивного речевого поведения детерминируется сферой коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: дискурс; деструктивное речевое поведение; репрезентация.

Развитие информационно-коммуникационных технологий, увеличение количества участников интернет-общения расширило проблемное поле лингвистики и сделало актуальным изучение особенностей коммуникативного взаимодействия в виртуальной среде. Эти обстоятельства сфокусировали исследовательский интерес на изучении специфических коммуникативных действий, имеющих деструктивный характер. В этой связи возникает необходимость описания особенностей репрезентации форм деструктивного речевого поведения в новом ракурсе, детерминированном спецификой различных дискурсивных практик.

Презумпцией разнообразных междисциплинарных научных исследований является положение о том, что деструктивное речевое поведение (троллинг, флейминг, эльфинг и др., включая лексические единицы, обозначающие данные явления) стало востребованным в различных дискурсивных практиках.

Чаще всего деструктивная деятельность осуществляется посредством троллинга, который понимается как специфический вариант коммуникативного поведения, обусловленный дискурсивными особенностями интернет-коммуникации, приводящий к конфликтному взаимодействию, основанному на способе ведения диалога в агрессивной, издевательской, провокационной, оскорбительной манере (Р. А. Внебрачных, А. А. Немыка, А. А. Ушаков); как стратегия невежливого поведения (В. В. Леонтьев); как особая коммуникативная практика, как особый способ снижения оценки предмета речи (Л. Р. Дускаева, Ю. М. Коняева); как коммуникативная стратегия дискредитации (Л. М. Гриценко, Т. А. Демидова); как проявление «языка вражды» (А. В. Гладилин); как разновидность молодежного нигилизма, сетевое хулиганство (В. А. Чудинов); как репрезентант понятия «насилие» (К. В. Еленская), а также «как своеобразная коммуникативная игра, основанная на ре-

чевой провокации с целью эскалации коммуникативного конфликта»[1] и «целенаправленное и мотивированное коммуникативное поведение, ориентированное на дестабилизацию как эмоционального состояния, так и медиапространства в целом»[2]. Как видно, широко распространено мнение о том, что основная цель троллинга — это конфликт, а агрессия и провокация являются движущей силой его развития[3]. Наше определение не является исключением, считаем, что троллинг — это экспрессивно-оценочная форма речевого действия, нарушающего коммуникативно-прагматическую норму поведения участников общения.

Типология троллинга систематизирована либо интернет-пользователями, которые разделяют его на «толстый», «тонкий», «нанотроллинг», либо теми, кто был подвержен троллинговым атакам, в данном случае выделяются следующие типы: «любознательный читатель», «критика с позиции поверхностных знаний», «сквернословие по всем адресам», «сознательная провокация», «причисление к фрикам», «снабженный именным критическим журналом», «помещенный в энциклопедию мирового уровня»[4]. В зависимости от коммуникативной ситуации троллинг может быть любительский, заказной, профессиональный[5].

Существующие виды троллинга позволяют сформулировать основную задачу данного коммуникативного поведения — построение общения таким образом, чтобы «развести» смыслы по разным категориям оценки, которая характеризуются амбивалентностью, поскольку включает деструктивные и конструктивные проявления, что обусловлено различными целями участников виртуальной коммуникации, и «укладывается в такой оценочный ряд: провокация, подстрекательство, издевательство, оскорбление, шельмование <...>, оживление дискуссии, интеллектуальная игра»[6].

В зависимости от тактики речевого поведения применяются разнообразные техники троллинга: например, объектно-ориентированная направлена на информационное содержание статьи или комментария, тогда как субъектно-ориентированная основана на дискредитации адресанта-комментатора посредством провокации[7].

Основными языковыми средствами троллинга являются многозначные слова, жаргонная, инвективная и т. п. лексика. Так, например, в группе ВКонтакте «Честный список | Белгород» (https://vk.com/black_list31) размещено фото с нарушением правил парковки и комментарии к ним[8]:

К 1: *Когда уже в городе переведутся олени? Как их отучить портить общественное пространство*

К 2: *Олени не переведутся никогда!*

К 3: *Насколько надо быть ущербным чтоб пожаловаться сюда на такую ерунду?!*

К 4: *Город дебилов, которые думают о своем удобстве. Он то тротуары, то собачье гавно фоткает. Как школьник, не может определиться, что ему больше интересно. ...*

К 5: *Видео лучше сюда сбрось, где тебе по голове за активизм настучали.*

Тролль сознательно игнорирует принципы вежливости, пренебрегает правилами, делает общение неконструктивным. Для троллинга характерно отсутствие рациональной аргументации, выражение собственного мнения и его установка как общепринятого факта.

В виртуальном дискурсе пользователями может использоваться такая форма проявления троллинга, как флейминг, который связан с агрессивным речевым взаимодействием. Он понимается как «спор ради спора», словесная дуэль, как «результат эффективной речевой провокации <…>, взаимный троллинг»[9]. Например, в группе ВКонтакте «Верховный Суд Российской Федерации» (https://vk.com/supcourtrf) размещена официальная информация, включающая принципиально важное разъяснение: владельцу квартиры необходимо заручиться согласием соседей на установку кондиционера. Комментарии:

К 1: *Приехали. …*
К 2: *А если одна бабка будет против?*
К 3: *Не верная, ошибочная позиция … не обоснованная, не состаятельная и поэтому подлежит отмене в полном объеме. …*
К 4: *Писать без ошибок научись!*
К 3: *Это вам нужно учиться… не по теме говоришь… на форуме филологов, да, но не здесь. …*
К 4: *Иди русский язык учи.*

Обмен репликами приводит к бесцельному ведению дискуссии в комментариях, а критика влечет проявление негативных эмоций.

Элементы троллинга (шутки, ироничные замечания, приколы и т. п.) могут быть органически встроены в бытовой дискурс. Например, *мой парень настоящий тролль, всегда дарит подарки со смыслом* (из бытовой беседы), при этом набор лексических единиц, используемых для троллинга, может терять явно выраженную негативную нагрузку.

Публицистический дискурс не стал исключением и «троллинговое речевое поведение взято на вооружение печатными и аудиовизуальными средствами массовой информации <…>, цель которых — не доносить аудитории новости об окружающем мире, а продолжать коммуникацию»[10]. Например:

> *Американский демократ назвал его «убийцей без души», однако Путин не стал уподобляться уровню Байдена. Вместо оскорблений Владимир Путин озвучил в адрес своего коллеги из США пожелание здоровья. Однако ирландские журналисты уверены, что это был тонкий троллинг и намек на деменцию Байдена* (https://politros.com/202693-v-irlandii-ocenili-tonkii-namek-putina-na-demenciyu-baidena).

Современные средства массовой информации в поисках информационных поводов используют успешные проекты троллей, в том числе флейминг и эльфинг. Например:

> *Ссора растянулась на два года. За это время предметом критики со стороны Шнурова становились музыкальные проекты Пригожина. Пригожин, в свою очередь, упрекал Шнурова в «уродовании молодежи», предполагал наличие*

у него мании величия и угрожал «треснуть по башке» (https://www.gazeta.ru/culture/2020/12/23/a_13412408.shtml?ysclid=lgnxicxgr373420748).

См. также:

Пригожин отметил, что и в его адрес недавно высказался Шнуров, назвав его жалующейся «сытой моськой». «Но лучше быть сытой моськой, чем блохастой дворнягой» (https://versia.ru/rano-ili-pozdno-ya-ego-tresnu-po-bashke-mezhdu-shnurom-i-prigozhinym-vnov-razgoraetsya-konflikt).

В данном случае цель флейминга — это оскорбление посредством намеков, двусмысленных шуток, грубых высказываний в адрес собеседника, критики умственных способностей собеседника, претензий личного характера.

Другой провокационный метод подачи материала основан на эльфинге, представляющим собой специфическую манипуляцию, которая с помощью комплиментарного стиля общения маскирует поведение под конструктивное коммуникативное взаимодействие. Например:

Степан Меньщиков посоветовал Алене Водонаевой аккуратнее подбирать слова, иначе все может закончиться печально: «Она малообеспеченных людей называет нищебродами и быдлом — вот ее ошибка. Потому что рано или поздно это „быдло“ и „нищеброды“ могут ее завалить где-нибудь в подворотне за ее язык остроумный». Дорогая вы наша! Не бывает в этой стране все в шоколаде! (https://www.kp.ru/daily/27083.5/4155117/).

Лексическими маркерами эльфинга являются слова с комплиментарным значением *остроумный язык*, *дорогая,* реализующие ироничный подтекст, насмешку и сарказм. Эльфинг провоцирует негативную реакцию, поэтому его считают усилителем или тактикой тролля.

В рамках институциональной коммуникации деструктивное коммуникативное поведение рассматривается по-разному. В юридическом дискурсе деструктивные речевые действия не обозначены понятиями «троллинг», «эльфинг», «флейминг» и т. п., так как в правовой системе Российской Федерации не признается психическое воздействие на человека с применением информационных технологий с целью унизить, оскорбить его честь и достоинство и т. д. Вместе с тем отдельные проявления деструктивного речевого поведения включены в признаки состава преступлений, предусмотренных нормами закона: например, оскорбления в социальных сетях рассматривается в аспекте нормы 5.61 КоАП РФ; защита чести и достоинства личности, деловой репутации и т. д. гарантируется ст. 150–152 ГК РФ, ст. 110–110.1 УК РФ, 119 УК РФ, 128.1 УК РФ, 138 УК РФ, 272 УК РФ, 282 УК РФ.

Содержание, признаки, наименование форм деструктивного речевого поведения раскрываются в судебном дискурсе. Например:

... в отношении истца имели место: «моббинг» и «буллинг». Основные внешние признаки совершавшегося в отношении Истца моббинга: не сообщалась необходимая информация или предоставлялась с расчетом на невозможность изменений; предоставляемая информация сообщалась в искаженном

виде; документы с рабочего стола исчезали, перекладывались в другое место, к ним проявлялся нездоровый интерес; постоянно представлялось положение дел Истца в худшем свете; распространялись различные слухи (совершенно нелепые), игнорировались объяснения, опровержения не воспринимались серьезно; шутки «разной степени жесткости», троллинг. Формы буллинга в отношении истца: крики и оскорбления; неприятие иной точки зрения и навязывание окружающим своей точки зрения; отсутствие делегирования и сосредоточение полномочий только в одних руках; постоянная критика и указания на служебное несоответствие и некомпетентность (https://sudact.ru/regular/doc/jpc15KNNQeoZ/).

Или:

В последнее время в крупных пабликах <...> активизировались так называемые «тролли», люди, которые пишут злобные комментарии в соцсетях. Как правило, их профили закрыты или придуманы ничего не говорящие ники. Фотографии безлики. <...> сотрудники <...> создают фейковые аккаунты в сети «Интернет», осуществляют троллинг. Данные утверждения порочат деловую репутацию заявителя, поскольку в массовом сознании «тролль» — это человек, совершающий нечестный и неэтичный поступок (https://sudact.ru/regular/doc/vbWTliD3ICZR/).

При наличии пробела в законе в сфере применения права для разрешения конфликтов руководствуются смыслом законодательства. Этими обстоятельствами обусловлено использование в судебном дискурсе понятий «моббинг», «буллинг», «троллинг», «тролль».

Таким образом, системообразующим признаком социума стало общение на основе информационных-коммуникационных технологий. Виртуальная среда, являясь универсальным коммуникативным пространством, диктует появление новой парадигмы взаимоотношений, в котором осуществляется межличностное, межгрупповое общение пользователей, а также множественность контекстов их взаимодействия. Более того, под воздействием виртуальной коммуникативной среды происходит трансформация общения в других дискурсивных практиках. Формы деструктивного речевого поведения, характерные для виртуального дискурса, присутствуют в разных типах дискурса. Специфика репрезентации деструктивной модели речевого поведения детерминируется сферой коммуникативной деятельности. Деструктивное речевое поведение в дискурсивных практиках позиционируется как специфический тип коммуникативного поведения, в основе которого могут лежать разные намерения — провокация, издевательство, оскорбление, порицание, унижение, клевета, желание пошутить, подача информации в определенном ракурсе и т. д.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Воронцова Т. А.* Троллинг и флейминг: речевая агрессия в интернет-коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2016. № 2. С. 110.

[2] *Абдуллина Л. Р., Артамонова Е. В.* Особенности троллинга в интернет-комментариях к новостной статье (на материале французского языка) // Вестник ВятГУ. 2017. № 11. С. 185.

[3] Вместе с тем отметим, что некоторые исследователи, вопреки негативным оценкам, характеризуют троллинг как сложный социокультурный феномен, в основе которого лежит коммуникативная стратегия, базирующаяся на поведенческой модели трикстера.

[4] *Чудинов В. А.* Троллинг как разновидность молодёжного нигилизма [Электронный ресурс] // В. А. Чудинов [сайт]. — URL: http://chudinov.ru/trolling/1/ (дата обращения: 18.04.2023).

[5] *Курьянович А. В.* Опыт лингво-правовой характеристики конфликтной языковой личности (на примере анализа коммуникативного поведения тролля в сетевой переписке) // Вестник ТГПУ. 2018. № 2 (191). С. 127–142.

[6] *Синельникова Л. Н.* Дискурс троллинга // Дискурс-Пи. 2016. № 3–4. С. 271–279.

[7] См. об этом: *Абдуллина Л. Р., Артамонова Е. В.* Указ. соч. С. 185–188.

[8] Здесь и далее сохранены авторская орфография и пунктуация.

[9] *Воронцова Т. А.* Указ. соч. С. 114.

[10] *Дускаева Л. Р., Коняева Ю. М.* Троллинг в русскоязычных медиа // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2017. № 5. С. 85.

Vorontsova, Yu. A.

Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs named after I. D. Putilin, Russia

REPRESENTATION OF A DESTRUCTIVE MODEL OF SPEECH BEHAVIOR IN MODERN DISCURSIVE PRACTICES

The article deals with the speech behavior forms of destructive nature. It is noted that under the influence of the virtual communicative environment, communication is being transformed into other discursive practices. It is revealed that the specificity of the representation of destructive speech behavior forms is determined by the sphere of communicative activity.

Keywords: discourse; destructive speech behavior; representation.

Колмогорова Анастасия Владимировна

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия

akolmogorova@hse.ru

ТОКСИЧНОСТЬ КАК КОММУНИКАТИВНАЯ КАТЕГОРИЯ РУССКОЙ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОРПУСА, ТЕХНОЛОГИЙ NLP И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Статья посвящена анализу сущностных характеристик коммуникативной категории токсичности, получающей все большую оформленность в современной русской речевой практике. Анализируются контексты употребления прилагательного «токсичный» в непрямых употреблениях по данным корпусов русского языка; дефиниции токсичности и подходы к разметке датасетов токсичных текстов в работах по компьютерной лингвистике, а также результаты психолингвистического эксперимента по шкалированию потенциально токсичных текстов. Формулируется предварительное определение токсичности как коммуникативной категории современной русской речевой практики.

Ключевые слова: токсичность; русская речевая практика; корпусный анализ; детоксификация текстов; психолингвистический эксперимент.

Токсичность — категория текста и высказывания, которая является актуальным объектом исследования по нескольким причинам.

Во-первых, само коммуникативное явление стало продуктом так называемой новой чувствительности [1] — острого переживания современными коммуникативными личностями фактов нарушения их личностных границ. На этом фоне произошел некоторый эмоциональный сдвиг в сторону таких эмоций, как гнев, отвращение. Феномен токсичности, находившийся до недавнего времени в латентном состоянии внутри таких, более традиционных лингвистических категорий, как ирония, сарказм, речевая агрессия, инвектива, имеет сегодня, по-видимому, самостоятельный профиль и собственные границы.

Во-вторых, свое название обсуждаемая коммуникативная категория получила путем метафорического переноса, который сыграл важную эвристическую роль в осмыслении носителями языка феномена токсичности: что-то, что отравляет коммуникацию и психологическое состояние реципиента текста или высказывания. Однако эта же метафоричность затрудняет однозначное понимание того, что же на самом деле представляет собой токсичность.

В-третьих, релевантность категории токсичности не универсальна для коммуникативного пространства: она осознается носителями языка

В настоящей статье использованы результаты проекта «Текст как Big Data: моделирование конвергентных процессов в языке и речи цифровыми методами», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2023 году.

преимущественно в сфере устного общения и устно-письменной компьютерно-опосредованной коммуникации, предполагающих непосредственный контакт взаимодействующих социальных субъектов, но нивелируется, например, в тех сферах, где доминирует письменная форма и субъект коммуникации имеет, скорее, институциональный характер, нежели персональный — научная, масс-медийная, политическая коммуникация.

В рамках данной публикации мы постараемся сформулировать сущностные характеристики коммуникативной категории токсичности, проанализировав лингвистическую информацию, полученную из разных источников: коллокаты лексемы по данным корпусов, результаты проведенного нами психолингвистического эксперимента, а также экспериментов в области NLP по решению так называемой задачи детоксификации текстов.

Корпусный анализ употребления лексемы *токсичный*

Анализ при помощи корпусного инструмента Google n-gram viewer, осуществляющего поиск среди коллекции оцифрованных текстов Google Books, показывает: несмотря на то что частотность лексемы *токсичный* непрерывно растет с начала XX века, все зафиксированные коллокаты имеют отношение только к употреблению прилагательного в прямом значении — выделяющий ядовитые вещества (рис. 1).

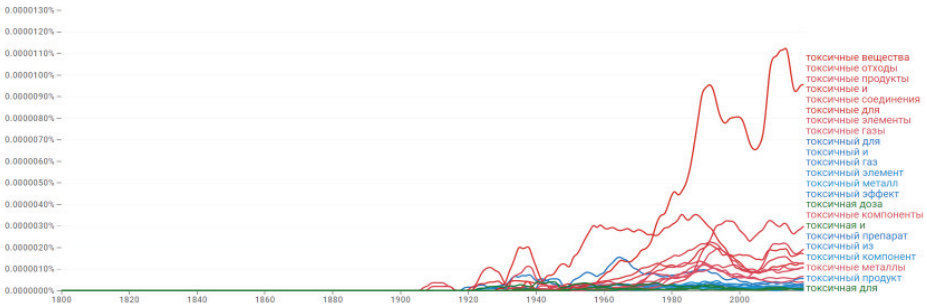


Рис. 1. Результаты поиска по леммам *токсичный, токсичная, токсичные* в коллекции Google Books при помощи Google n-gram viewer

В НКРЯ[2] (основной подкорпус) для окна от -3 до 3 находим 135 коллокатов для прилагательного *токсичный*, 134 из которых также связаны с прямым значением прилагательного — *токсичные отходы, вещества, выбросы, препараты, газы* и т. д. Лишь одна коллокация связана с непрямым значением: *токсичный+слово* — имеются в виду несколько контекстов, связанных с тем, что в 2019 году *токсичный* было выбрано словом года.

В газетном же подкорпусе НКРЯ примеров такого переносного употребления лексемы становится больше: *токсичное комьюнити, токсичная тема, токсичные родственники, токсичные отношения*:

(1) ***Токсичное комьюнити*** *— распространенное явление в популярных онлайн-развлечениях. Из-за этого в поисках родственной души в виртуальном пространстве игрок может нарваться на оскорбления* (НКРЯ, 2020);

(2) *Любые ограничения и введение QR-кодов на транспорте — это* ***токсичная тема****. Но имиджевые риски возрастают, когда при этом пассажиру еще и не компенсируют [затраты на] несостоявшийся рейс* (НКРЯ, 2021);

(3) *Отец интересуется только змеями, с которым он готов общаться часами, а вот с дочерью — не готов. Вокруг суетятся, каламбурят, читают рэп и ругаются двоюродные и троюродные, бывшие и случайные (в том числе остряк Франсуа в исполнении Луи Гарреля). В сущности, «ДНК» — это шоу* ***токсичных родственников****. И сама Нэж, конечно, тоже токсична, потому что это у нее в крови* (НКРЯ, 2021);

(4) *После смерти афроамериканца Джорджа Флойда в результате жесткого ареста в мае городской совет Миннеаполиса проголосовал за роспуск городского управления полиции и перенаправление его финансирования на другие сферы социального обслуживания. Этот шаг был осуществлен в рамках планов по переоценке* ***«токсичных отношений»*** *города с полицией и «воссозданию систем общественной безопасности», которые «на самом деле защищали бы» людей* (НКРЯ, 2021).

Контексты не дают четкой экспликации того, что имеется в виду под качеством «токсичность», ясно только, что речь идет о межличностном социальном взаимодействии, основанном на взаимных оскорблениях и агрессии: *игрок может нарваться на оскорбления* (1), *вокруг ругаются* «токсичные родственники» (3).

В корпусе Araneum Russicum (https://trainings.ru), в котором доминируют интернет-тексты, встретилось 2 случая употребления коллокации *токсичный человек* и контексты уже дают более полное представление о семантике прилагательного, но это представление не связано с идеями оскорбительности и агрессивности, скорее — это вечно недовольные люди:

(5) *Внимательнее посмотрите на тех людей, с кем вы часто взаимодействуете. Нет ли среди них так называемых* ***«токсичных людей»****. Это люди с отрицательным зарядом, поглотители вашей энергии и сил. Их легко вычислить в коллективе. Они постоянно жалуются и ноют, пытаясь подпитаться вашей энергией.*

Продолжают эту же логику примеры из интернет-ресурсов «ВКонтакте» и «Живой Журнал», представленные в Генеральном интернет-корпусе русского языка (ГИКРЯ):

(6) ***Токсичные люди*** *— это такая категория людей, общение с которыми часто оставляет некоторый неприятный мутный осадок в душе* (https://sachazima.livejournal.com/79372.html);

(7) *Откуда вообще пошли байки про вампиров? Если взять за основу фокусы подсознания, то запросто от матерей, которые питались энергией своих детей. То есть матери-хищницы. Даже термин* ***«токсичная мать»*** *неверен. получается, что* ***токсичный человек*** *опасен, только когда ты с ним соприкасаешься. А от хищника ты не убежишь* (https://sadfamilychild.livejournal.com/40530.html).

Кроме того, контент социальных сетей, организующий ГИКРЯ, дает примеры употребления *токсичный* для характеристики эмоций

и чувств: *токсичный страх, токсичная обида* — эмоциональные состояния, изнуряющие человека.

Итак, по данным корпусов хорошо заметно семантическое расслоение — в художественных и информационных текстах токсичность выступает как свойство объекта, детерминированное его ядовитым содержанием (прямое значение), для публицистических текстов современных медиа идея токсичности рассматривается через призму категорий агрессивности и оскорбительности, в интернет-пространстве социальных сетей и блогосферы — с точки зрения межличностных отношений и субъективной оценки речевого поведения человека как «энергетического вампира».

В корпусной выборке не встретилось коллокаций с лексемой *текст — токсичный текст*. Однако ясно, что орудием действия токсичных людей и свидетельством токсичных отношений является именно речевая продукция — текст или высказывание. В компьютерной лингвистике сложилось отдельное направление по детектированию и «исправлению» токсичных текстов в интернет-среде — детоксификация текстов.

Токсичность с точки зрения компьютерных лингвистов

С точки зрения компьютерной лингвистики токсичность определяется по-разному, но в целом ее сущностные характеристики предопределены утилитарными целями — маркеры токсичности должны быть легко идентифицируемыми формальными методами. Наилучший маркер в данном случае — инвективная лексика и обсценизмы.

Так, в работах V. Gadepalli[3] и J. Peller[4] токсичные тексты выделяются как один из классов текстов наряду с «очень токсичными», «оскорбительными», «содержащими угрозу», «содержащими враждебность к идентичности» и «обсценными». Как показала разметка текстов на английском языке, проведенная исследователями с помощью краудсорсинга, больше всего токсичность пересекается с категориями обсценности и оскорбительности. Однако наличие обсценизмов не всегда является маркером токсичности и оскорбительности, поэтому в исследовании[5] вводится еще одна подкатегория — «профанные тексты», т. е. те, которые содержат обсценизмы, но не имеют мишени для нанесения вреда. Ряд исследователей[6] приравнивают токсичность к языку вражды.

Довольно узкий подход к определению токсичности в работах по NLP связан с решением конкретной задач — сделать так, чтобы высказывания, содержащие оскорбления, враждебные выпады против отдельных личностей, затрагивающие такие их характеристики, как национальность, внешность, вероисповедание, гендер, сексуальная ориентация, детектировались автоматически. После того как подобный токсичный контекст найден, его автору предлагается заменить его либо на эмодзи, либо на аналогичное, но не «токсичное»[7] высказывание. Задача автоматической генерации нейтрального, замещающего токсичное, высказывания является задачей детоксификации. Для ее решения не-

обходимо собрать корпус предположительно токсичных текстов, разметить их с привлечением пула разметчиков, которые ответят на вопрос, является ли тот или иной текст токсичным, а затем создать, как правило, вручную для каждого токсичного текста его нейтральный аналог. На таком параллельном корпусе тренируется нейросетевая модель, которая затем применяет усвоенные при обучении закономерности, чтобы самостоятельно генерировать свободные от маркеров токсичности тексты, заменяя ими токсичные.

Отметим, что на материале русского языка подобных экспериментов было проведено еще немного, например соревнование Яндекса по детоксификации текстов на русском языке (https://russe.nlpub.org/2022/tox/), где использовался датасет токсичных текстов, размеченных аннотаторами интуитивно — никакого определения предложено не было, но были даны инструкция (прочитайте тексты и определите, содержат ли они оскорбительные, ругательные или грубые слова; будьте внимательны: высказывание может содержать критику или быть негативно окрашенным, но не быть негативным) и несколько иллюстраций[8], например: *Интернетная шпана, не тебе меня поучать; Какая подписка, что ты несёшь, поехавший?* (токсичные) и нейтральные — *У нас есть убунты и текникал превью* и *Он тоже был храбрым*.

Таким образом, мы видим, что задачи формализации предопределяют понимание токсичности в компьютерной лингвистике как коммуникативной категории, которая проявляет себя в таких лексических маркерах, как грубые, ругательные слова, реализующие интенцию оскорбления.

Поскольку авторы рассмотренного выше размеченного датасета токсичных текстов опирались на интуитивные представления пользователей-аннотаторов о токсичности как коммуникативной категории, мы решили провести опрос с использованием Гугл-форм, результаты которого представим в следующем разделе.

Токсичность по результатам психолингвистического эксперимента

Дизайн эксперимента был разработан таким образом, что пользователям предлагалось оценить 7 текстов по шкалам «токсичность», «агрессивность», «оскорбительность», «враждебность» в диапазоне от 1 до 5, где 3 — середина шкалы. Например: «Прочитайте текст и оцените, в какой степени в нем присутствует «тональность угрозы»: 0 — угрозы нет и в помине, 5 — угроза чувствуется почти на физическом уровне».

В опросе приняли участие 157 человек (средний возраст — 19,5). Данная возрастная категория респондентов была выбрана неслучайно — именно молодые люди этого возраста наиболее активно включены в интернет-коммуникацию и обладают той самой «новой чувствительностью», которая породила феномен токсичности.

Приведем примеры нескольких (по мнению информантов) текстов-лидеров по токсичности, а также продемонстрируем несколько примеров токсичных текстов, которые предложили сами информанты.

Итак, лидером по шкале токсичности является оскорбительный текст, содержащий грубые слова, инвективы, нецензурную лексику (сохранены орфография и пунктуация автора) (рис. 2).

(8) *заколоть этого плешивого урода что бы крякнул как селезень [обсценизм] штопанный всю вакцину ему в бошку что бы конкретно его завернуло.*

Рис. 2. Распределение оценок по шкале «токсичность»

Подчеркнем, что этот же текст (он был извлечен нами из ветки комментариев к публикации об успехах вакцинации в социальных медиа) является лидером и по шкале агрессивности, и по шкале оскорбительности.

Однако в качестве примеров токсичности информанты приводили иные контексты, коррелирующие с теми, которые были обнаружены нами в выдачах ГИКРЯ и Araneum Russicum. В них токсичность рассматривается уже не как эквивалент оскорбительности, но, скорее, как манифестация деструктивной интенции, скрытой под «благими намерениями» — *посоветовать, научить*. Большинство из приведенных информантами текстов — устные высказывания, которые они регулярно слышат в коммуникации с друзьями, родственниками, преподавателями (9), (10):

(9) *Работа, которую ты проделал за два месяца, получила всеобщее признание, но если ты бы сделал так, как я тебе говорил, результат был бы в разы лучше;*

(10) *Тебя никто не полюбит кроме меня, кто еще сможет это терпеть? Ты потом будешь вспоминать меня. Я тебя сделал, я тебя исправил, а ты никому не нужна такая.*

Таким образом, становится заметно, что категория токсичности предполагает некие две ипостаси: в устном межличностном общении она понимается носителями языка как скрытая микроагрессия, имеющая своей целью создать у собеседника негативное эмоциональное состояние

путем использования социально нетабуируемых речевых средств; в компьютерно-опосредованной устно-письменной коммуникации в интернет-сети токсичность ощущается носителями языка как прямое негативное воздействие на эмоциональное состояние собеседника при помощи табуируемых речевых средств.

Проведенный анализ дает возможность сформулировать следующее предварительное определение коммуникативной категории токсичности, складывающейся в современной русской речевой практике: *токсичность* – это такое свойство текста или высказывания, которое позволяет реализовать его адресанту интенцию ухудшения эмоционального состояния адресата текста/высказывания в результате критики личных качеств последнего, осуществляемой в интернет-коммуникации или устном межличностном общении открыто с помощью табуированных в лингвокультуре лексических средств либо скрыто с помощью приемлемых в лингвокультуре способов, актуализирующих, тем не менее, имплицитные смыслы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гладко М. А.* Лингвистическая репрезентация «новой искренности» и чувствительности в медиапространстве // Terra Linguistica. 2022. № 4. С. 16–21.

[2] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 15.03.2023). Примеры приводятся с указанием года включения лексической единицы.

[3] *Gadepalli V.* Toxic comment classification [Электронный ресурс] // GitHub [сайт]. — URL: https://github.com/Vijay-Gadepalli/Toxic_Comment_Classification (дата обращения: 15.03.2023).

[4] *Peller J.* Toxic Comment Classification Challenge [Электронный ресурс] // kaggle.com [сайт]. URL: https://www.kaggle.com/c/jigsaw-toxic-commentclassification-challenge (дата обращения: 01.03.2021).

[5] *Wiegand M., Siegel M., Ruppenhofer J.* Overview of the GermEval 2018 Shared Task on the Identification of Offensive Language [Электронный ресурс] // Proceedings of GermEval 2018, 14th Conference on Natural Language Processing (KONVENS 2018), Vienna, Austria; September 21, 2018. P. 1–10. — URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Overview-of-the-GermEval-2018-Shared-Task-on-the-of-Wiegand-Siegel/77d6d511a16522378872b24b5fc43ee fb6aa27c2 (дата обращения: 15.03.2023).

[6] *Zueva N., Kabirova M., Kalaidin P.* Reducing Unintended Identity Bias in Russian Hate Speech Detection. [Электронный ресурс] // Proceedings of the Fourth Workshop on Online Abuse and Harms. 2020. P. 65–69. — URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Reducing-Unintended-Identity-Bias-in-Russian-Hate-Zueva-Kabirova/6cf0dcb9a1746faeea378c18e22fdff0f8f772df (дата обращения: 15.03.2023); *Basile V., Bosco C., Fersini E. et al.* Multilingual Detection of Hate Speech Against Immigrants and Women in Twitter [Электронный ресурс] // Proceedings of the 13th International Workshop on Semantic Evaluation (SemEval-2019), Minneapolis, Minnesota, USA, June 6–7, 2019. P. 54-63. — URL: https://www.semanticscholar.org/paper/SemEval-2019-Task-5%3A-Multilingual-Detection-of-Hate-Basile-Bosco/6eaea3a66cfc62a55127df22c3853b4ef659c405 (дата обращения: 15.03.2023).

[7] *Dementieva D., Moskovskiy D., Logacheva V. et al.* Methods for Detoxification of Texts for the Russian Language [Электронный ресурс] // Computational Linguistics and Intellectual Technologies Papers from the Annual International Conference “Dialogue” (2021). Issue 20. Moscow, 2021. — URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Methods-for-Detox-

ification-of-Texts-for-the-Russian-Dementieva-Moskovskiy/2c5b31a02133dea21cf94fde67c8948115441432 (дата обращения: 15.03.2023).

[8] *Dementieva D., Ustyantsev S., Dale D. et al.* Crowdsourcing of Parallel Corpora: the Case of Style Transfer for Detoxification [Электронный ресурс] // CSW@VLDB. 2021. — URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Crowdsourcing-of-Parallel-Corpora%3A-the-Case-of-for-Dementieva-Ustyantsev/d113e7cf8adf596e4d7c692b6d9d23179a243b78 (дата обращения: 15.03.2023).

Kolmogorova, A. V.

The National Research University Higher School of Economics, Russia

TOXICITY AS A COMMUNICATIVE CATEGORY OF RUSSIAN SPEECH PRACTICE THROUGH THE PRISM OF CORPUS, NLP TECHNOLOGIES, AND PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT

The article is devoted to the analysis of the essential characteristics of the communicative category of toxicity, which is increasingly formalized in modern Russian speech practice. The article analyzes the contexts of the use of the adjective toxic in indirect use according to the data of Russian language corpus; definitions of toxicity and approaches to marking the datasets of toxic texts in works on computer linguistics, as well as the results of a psycholinguistic experiment on scaling potentially toxic texts. A preliminary definition of toxicity as a communicative category of modern Russian speech practice is formulated.

Keywords: toxicity; Russian speech practice; corpus analysis; detoxification of texts; psycholinguistic experiment.

Корсакова Любовь Евгеньевна

Российский государственный университет правосудия, Северо-Западный филиал, Россия

korsakova-29@mail.ru

РУССКИЙ ЮРИДИЧЕСКИЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ В АСПЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СУДЕБНОЙ СИСТЕМЫ

В статье представлены ведущие в лингвистической и юридической науках определения и содержательное наполнение термина «юридический язык», рассмотрены наиболее значимые учебные и практические пособия по формированию лингвистической компетенции владения письменным юридическим языком в свете обучения студентов юридического профиля современному русскому литературному языку в контексте языка специальности в соответствии с социальным заказом и современными вызовами.

Ключевые слова: юридический язык; профессиональный язык; методика преподавания.

Юридический язык, юридический стиль, юридическое письмо, язык права и др. — эти словосочетания приобрели в современных науках (как лингвистической, так и юридической) терминологическое значение и с точки зрения теории, и с точки зрения применения на практике. Таким образом, думается, рассуждать об обоснованности уже свершившегося факта нет смысла, хотя следует признать, что общепризнанной концептуальной трактовки термин «юридический язык» так и не получил. Между тем ответ на данный вопрос представляется весьма актуальным в свете обучения студентов юридического профиля современному русскому литературному языку в контексте языка специальности и определения содержания лингвистических дисциплин — в частности, при подготовке специалистов для судебной системы в соответствии с социальным заказом и современными вызовами.

В лингвистике вполне обосновано положение, что юридический язык, обслуживающий сферу законодательства и судебной практики, рассматривается в качестве подстиля официально-делового стиля (наряду с канцелярским и дипломатическим). Однако в ходе преподавания дисциплины «Русский язык в деловой документации юриста» сразу пришлось столкнуться с тем, что объектом изучения дисциплины является письменная реализация официально-делового стиля во всей своей жанровой совокупности. Поскольку вошедшее в русский язык в Петровскую эпоху слово «документ» обозначало деловые бумаги, имевшие правовую значимость, то представляется логичным, что любой документ имеет юридическую силу и является средством закрепления правовых норм и правоотношений в обществе, а значит, составлен на юридическом языке. В таком случае существенно размываются границы различения собственно-юридического и несобственно-юридического письма, а тер-

минологические сочетания «юридический документ», «юридическое делопроизводство» становятся плеонастическими.

Автор-составитель учебного пособия «Юридическое делопроизводство», адресованного юристам, Н. А. Абрамова, решая указанную дилемму, пишет: «В данном случае под юридическим письмом понимается не корреспонденция, носящая правовой характер, а совокупность грамматических, логических, этических и иных правил, соблюдение которых является обязательным при написании любого текста, имеющего юридическое содержание»[1]. На наш взгляд, перечисленные правила являются стандартными для письма официально-делового стиля, они прекрасно отражены, к примеру, в пособиях М. В. Колтуновой «Язык и деловое общение: Нормы, риторика, этикет», адресованном студентам специальностей «Менеджмент», «Управленческий аудит», «Маркетинг»[2], и Н. Н. Шуваловой, А. Ю. Ивановой «Основы делопроизводства и язык служебного документа», адресованном государственным и муниципальным служащим, практическим работникам сферы управления[3]. Таким образом, различение юридического языка и языка, к примеру, «канцелярского» практически не представляется возможным. Кроме того, если мы обратимся к научному стилю современного русского языка как основе профессиональной речи, то следует отметить, что язык юридической науки является одной из разновидностей в номенклатуре социально-гуманитарных научных специальностей, отличаясь на первый взгляд лишь терминологическим составом.

Наоборот, ученые-юристы, разрабатывающие в большей степени теоретические основы юридической техники, в своих рассуждениях о юридическом языке на ментальном уровне его функционирования в свете проблематики взаимоотношения языка и мышления, выбирая в качестве точки отсчета логему о первичности языка и вторичности права (т. е. сущности права как языкового явления!), а также философско-психологические концепции М. Хайдегера и Й. Хейзинги, в русле которых деятельность юриста сводится к «языковой игре по созданию и трактовке юридических текстов», весьма неожиданно, на наш взгляд, приходят к заключению, что «в грамматическом строе национального языка следует искать закономерности национальной правовой системы», которые «очевидно аналогичны тем, с которыми имеет дело лингвистика»[4].

Таким образом, лингвистика для юриспруденции рассматривается как фундаментальная наука — грамматика права. Так, А. С. Александров в знаковой статье «Юридическая техника — судебная лингвистика — грамматика права» постулирует следующие положения: «Юридическая техника означает владение словом, оперирование в текстовых полях юридического языка»; «Автономность юриспруденции обусловлена ее языком, влияющим и на способ мышления, и на образ действия пользователей этого языка..., поэтому владение юридической техникой следует рассматривать как грамотность юриста»; «...в понимании сущ-

ности права акцент следует сделать на его текстовую, языковую сущность»; «... юридическое — это языковое, текстовое плюс властное»; «Юрист — это игрок на семантическом поле, которое образуется юридическим языком»; «Грамматика права должна объяснять сущность права и учить пользованию юридическим языком» и т. д.[5] Данные положения вполне убедительно обосновываются автором, в том числе на основе универсальной грамматики Н. Хомского.

Как ни лестно для нас, филологов, столь глубокое погружение юристов в теорию языка и современные лингвистические технологии, во многом, надо признать, способствующие определению юридического языка как основы предмета изучения юридического дискурса, однако конкретизации ответа на вопрос о юридическом языке как предмете обучения студентов-юристов указанная концепция, по нашему мнению, не способствует. Более того, побочным результатом логического вывода о грамматике права является мысль о том, что любое юридическое образование должно быть априори лингвистическим (возникают своеобразные родо-видовые отношения), а юристы должны быть лингвистами. В этом случае идея реструктурировать всю систему высшего юридического образования кажется абсурдной. Между тем глубинные научные разработки такой концепции юридической техники могут быть продуктивно использованы в профессиональной подготовке экспертов по лингвистической экспертизе[6], тогда как ментальный подход к юридическому языку существенно помогает нам в исследовании проблематики символизации судебного пространства, в частности в изучении вербальных текстовых символов судопроизводства. Если же говорить о применении теории лингвистической науки к правовой тематике, то предпочтительнее, на наш взгляд, пользоваться ресурсами не грамматики, а текстологии — дисциплины, описывающей технологию создания текста и внутренние свойства текста как целостной системы, что в свою очередь определяет место текста в соответствующем контексте и его функции.

В определении юридического языка нам представляется более удачной формулировка известного ученого Н. Д. Голева в докладе «Взаимодействие естественного и юридического языка как базовая проблема юрислингвистики»: «Юридический язык — это особая система, в ней обнаруживаются свои собственные значимости, формируемые оппозициями специальных понятий и детерминацией со стороны действующего законодательства»[7]. Исследователь, проводя аналогию со спецификой языка науки, религии или художественной речи, рассматривает юридический язык с позиции сферы юридического функционирования, когда язык становится объектом юридического регулирования (русский язык как государственный), средством законодательной и правоприменительной деятельности. «Именно в зоне действия юрисдикции законов возникает собственно юридическое функционирование языка», — пишет

Н. Д. Голев, отмечая такие специфические особенности, как «жесткость функционально-семантического поля юридического языка» и презумпцию юридической интерпретации от воли законодателя»[8]. Вышеуказанный подход к рассмотрению юридического языка мы находим и в учебном издании «Законодательство о государственном языке в российской судебной практике», представляющем собой «результаты работы, проведенной экспертами Санкт-Петербургского государственного университета в 2016–2018 гг. в серии исследований по обобщению и анализу судебной практики, связанной с применением норм о государственном языке Российской Федерации и государственных языков республик в составе Российской Федерации», и адресованном «государственным служащим, судьям, студентам и преподавателям юридических и филологических вузов и факультетов, а также всем, кто интересуется проблемами правового регулирования государственного языка»[9].

Следует отметить, что проблема рассмотрения юридического языка характерна не только для отечественной науки и практики: к примеру, в статье Питера В. Шрота «Язык и право», опубликованной в *Американском журнале сравнительного правоведения,* отмечается, что «фундаментальное предположение о том, что изучение языка судебного процесса необходимо для достижения лучшего понимания этого процесса». «Как ни странно, — пишет автор, — справедливость этого предположения почти не признавалась до недавнего времени, несмотря на то что язык является средством, с помощью которого право передается, интерпретируется и исполняется во всех культурах. Судя по всему, „транспортное средство“ было настолько вездесущим и настолько естественной частью нашей повседневной жизни, что оно просто принималось как должное и поэтому в значительной степени игнорировалось в более ранних исследованиях судебных систем»[10].

Лучшим учебным пособием для формирования лингвистической компетенции специалистов, осуществляющих практическую деятельность в судебной системе, для достижения понимания ими глубинных закономерностей устройства и функционирования современного русского литературного языка является издание Российского государственного университета правосудия «Русский язык в судебных актах: Научно-практическое пособие»[11]. Автор Т. В. Губаева, крупнейший, на наш взгляд, исследователь юридического языка, специалист по юридической лингвистике, кандидат филологических наук, доктор юридических наук (автор диссертационной работы о словесности в юриспруденции (1997)), предложила эффективную и привычную для юристов композицию учебника, состоящую из «Общей части», в которой раскрываются общие сведения о русском языке и его нормах, дается характеристика русской орфографии и пунктуации, и «Особенной части», где рассматриваются «специальные правила составления судебных актов, разработанные

на основе процессуальных норм, норм русского литературного языка и стандартов делопроизводства». Судебный акт анализируется как специальный текст, показано «как правильно заключить правовое содержание в языковую форму, чтобы обеспечить и юридическую корректность, и лингвистическую четкость текста»[12].

В заключение на основе многолетнего опыта работы с юристами можно сделать вывод, что у судей, их помощников, консультантов, прокурорских работников, адвокатов, студентов юридических вузов существует стабильный внутренний запрос на повышение уровня практического владения русским юридическим языком. Данный запрос носит глубинный характер, поскольку язык является орудием труда юриста и в рамках своей профессии они вынуждены постоянно интерпретировать и порождать юридические тексты. Однако в итоге чаще всего ответ на запрос остается не удовлетворен, а наше взаимодействие сводится к коррекции ортологической грамотности.

В данной статье предпринята попытка проблематизации и разработки определения «юридический язык» в качестве предмета изучения и преподавания, что актуально как при создании учебных программ (число преподаваемых юристам лингвистических дисциплин должно быть кардинально увеличено путем введения курсов по стилистике, литературному редактированию текста и даже по введению в языкознание), так и при создании учебно-практических пособий, словарей, справочников, адресованных юристам.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Юридическое делопроизводство: учебное пособие для бакалавров / авт.-сост. Н. А. Абрамова. М.: Проспект, 2021. С. 91

[2] *Колтунова М. В.* Язык и деловое общение: Нормы, риторика, этикет: учебное пособие для вузов. М.: Экономическая литература, 2002. 288 с.

[3] *Шувалова Н. Н., Иванова А. Ю.* Основы делопроизводства и язык служебного документа: учебно-практическое пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 396 с.

[4] *Александров А. С.* Юридическая техника — судебная лингвистика — грамматика права // Проблемы юридической техники: Сборник статей / под ред. В. М. Баранова. Нижний Новгород, 2000. С. 105.

[5] Там же. С. 101–108.

[6] См.: *Галяшина Е. И.* Судебная лингвистическая экспертиза: становление и развитие // Закон. 2005. N 7. С. 92–99.

[7] *Голев Н. Д.* Взаимодействие естественного и юридического языка как базовая проблема юрислингвистики [Электронный ресурс] // lingvo.asu.ru [сайт]. URL: http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z09.html (дата обращения: 11.05.2022).

[8] Там же.

[9] *Белов С. А., Кропачев Н. М., Ревазов М. А.* Законодательство о государственном языке в российской судебной практике. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2018. 240 с.

[10] *Schroth P. W.* Language and Law // *The American Journal of Comparative Law.* Vol. 46. Issue suppl 1. Supplement, 1998. P. 18.

[11] *Губаева Т. В.* Русский язык в судебных актах: научно-практическое пособие. М.: РАП, 2010. 184 с.

[12] Там же. С. 3.

Korsakova, L. E.

Northwestern Branch of Russian State University of Justice, Russia

LEGAL LANGUAGE AS A BRANCH OF RESEARCH AND TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONAL EDUCATION OF PROFESSIONALS IN THE JUDICIARY

The article defines the leading notions in linguistics and legal science of the term "legal language" as well as its content. The most significant instructional and practical manuals in the field of building linguistic skills in the written legal language are studied. The author also points out that law students are to be taught modern Russian language with regard to language for professional (legal) purposes to meet social demand and contemporary challenges.

Keywords: legal language; language for professional purposes; teaching methodology.

Пиотровская Лариса Александровна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

larisa11799@yandex.ru

АКЦЕНТНОЕ ВЫДЕЛЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОЗДЕЙСТВИЯ

В статье анализируется роль акцентного выделения в процессах порождения и восприятия речи для выражения смысла текста. В процессе порождения устной речи говорящий реализует акцентное выделение, чтобы обеспечить связь внешнего и внутреннего текста. Автор иллюстрирует положение о том, что акцентное выделение позволяет слушающему опознавать ключевые слова, описывает просодические признаки акцентного выделения и предлагает рассматривать акцентное выделение как средство межфразовой связи.

Ключевые слова: интонация; акцентное выделение; смысл текста; воздействие; порождение речи; восприятие речи.

Одним из признаков, принципиально отличающих устную речь от письменной, является обязательная ее интонационная оформленность. Подчеркнем главное: грамотное, осмысленное интонационное оформление устной речи говорящим позволяет, с одной стороны, удерживать внимание слушающего, а с другой — существенно облегчает понимание слушающим смысла сказанного.

Основополагающим для нас является положение, сформулированное в трудах многих отечественных лингвистов[1], о том, что предложение приобретает смысл только в контексте. Так, В. А. Звегинцев, называл предложение, извлеченное из текста, «псевдопредложением», которое имеет «псевдосмысл»[2]. Н. И. Жинкин обосновал данное положение с позиций разработанной им теории универсально-предметного кода: «…в тексте не только содержится то, что сказано в данный момент, но и должно учитываться то, что было сказано раньше, и предполагается то, о чем следует сказать в дальнейшем. Это и есть операция УПК (универсально-предметного кода. — *Л. П.*), которая не применима к отдельно взятому предложению, а ведет к раскрытию текста вперед и назад до бесконечности»[3]. Именно это положение и позволило ему ввести понятие внутреннего текста: «Внутренним текстом можно назвать внутреннюю речь, задумывающую высказывание, или догадку о том, что задумал партнер»[4].

Таким образом, характеристика акцентного выделения (АВ) как инструмента воздействия предполагает обязательный анализ интонационного оформления каждого предложения с учетом как внешнего, так и внутреннего текста.

Ранее нами был проведен сравнительный анализ выразительной и монотонной речи[5]. В данной статье объектом анализа является собственно АВ, детально описанное Т. М. Николаевой[6]. На наш взгляд, АВ — одно из наиболее действенных просодических средств, позволяющих слушаю-

щему выделять ключевые слова, понимать смысл текста, а следовательно, АВ вносит существенный вклад в воздействие на слушающего в соответствии с намерением говорящего. Приведем лишь одну цитату, из которой следует, что АВ обеспечивает связь внешнего текста с внутренним: «...основное свойство АВ — выводить данное высказывание в более широкую прагматическую сферу, сообщать информацию, дополнительную к той, которая непосредственное в этом высказывании содержится»[7].

Объектом нашего анализа является лекция профессора кафедры русского языка Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена Валерия Анатольевича Ефремова на тему «Русская фразеология» (из серии «Лекции лингвистов о русском языке»), размещенная Центром современных образовательных технологий[8]. В приводимых (из настоящей лекции) примерах границы между синтагмами обозначены одной косой линией, границы между фразами — двумя косыми линиями, слова с АВ маркированы полужирным шрифтом, а слова, стоящие под нейтральным синтагматическим или фразовым ударением, маркируются марровскими кавычками. Минимальную коммуникативную единицу устной речи (вслед за Т. М. Николаевой и другими лингвистами) будем называть высказыванием.

Уже в первом после вступления высказывании средствами АВ подчеркнут смысл слова *действенный*:

> *Дело в 'том' что / если мы 'хотим' / чтобы наша речь была 'яркой' / 'живой' / 'интересной' / 'образной' / то 'фразеологизмы' / это пожалуй самое* ***действенное*** *'орудие' / для создания этих характеристик 'речи' //*

В соответствии с закономерностью, описанной еще Л. В. Щербой, нейтральное синтагматическое ударение должно падать на последнее слово синтагмы. Если же говорящий хочет привлечь внимание слушающего к смыслу слова, которое не является последним в синтагме, синтагматическое ударение перемещается на соответствующее слово, а синтагма может остаться одновершинной. В этой связи возникает вопрос, что позволяет нам утверждать, что синтагма *это пожалуй самое* ***действенное*** *'орудие'* действительно является двувершинной? В данном случае основание следующее: поскольку анализируемая синтагма является неконечной, она оформляется повышением тона (ИК-6 по классификации Е. А. Брызгуновой[9]), а интонационный центр находится на слове *орудие*, вследствие чего после слова *действенное* происходит повышение тона. Таким образом, общий мелодический контур, восходящий тон, осложняется дополнительным выделением слова *действенное*, которое напоминает мелодическое оформление интонационного центра в ИК-2а.

Подтверждением того, что АВ по своей функции, как подчеркивает Т. М. Николаева, отличается и от нейтрального фразового, и от логического ударения, является следующее высказывание, в котором АВ реализовано в двух синтагмах:

‘Например’ / в большинстве ‘случаев’ / фразеологизмы отражают ***культуру*** *‘народа’ / зачастую даже непонятную* ***современным*** *носителям ‘языка’ //*

И в этом высказывании обе синтагмы с АВ, третья и четвертая, являются двувершинными. В третьей синтагме, так же как и в восьмой синтагме предыдущего высказывания, слово с АВ является предпоследним, а вся синтагма *фразеологизмы отражают* ***культуру*** *‘народа’* тоже оформлена повышением тона, но не плавным, а восходяще-нисходящим тоном (ИК-3 по классификации Е. А. Брызгуновой), при этом интонационный центр также находится на последнем слове синтагмы. В последней же синтагме *зачастую даже непонятную* ***современным*** *носителям ‘языка’* слово с АВ расположено на расстоянии в одно слово от последнего, что позволяет слушающему воспринять ее как двувершинную. Общим признаком для трех двувершинных синтагм является то, что АВ реализуется на первом компоненте словосочетаний: простых словосочетаний *действенное орудие*, *культура народа* и сложного словосочетания *современные носители языка*. В соответствии с общей закономерностью автоматизированное синтагматическое ударение должно падать на последний компонент словосочетания, но, поскольку говорящему важно подчеркнуть смысл первого компонента словосочетаний, соответствующие синтагмы и становятся двувершинными.

Однако реализация АВ на слове, не являющемся последним в синтагме, не обязательно приводит к тому, что синтагма становится двувершинной:

‘Кстати’ / ***обратным*** *действием к «заварить кашу» / будет «****расхлебывать*** *кашу» //*

Во второй синтагме слово *обратным* является первым, однако автоматизированного синтагматического ударения на последнем слове *кашу* нет. В этом высказывании лектор сравнивает два фразеологизма с противоположным значением: *заварить кашу* и *расхлебывать кашу*, что иллюстрирует один из двух видов смысловой нагрузки АВ, отмеченных Т. М. Николаевой, — выражение идеи контраста. Обе синтагмы остаются одновершинными, поскольку слова с АВ являются одновременно интонационным центром.

Специфика АВ, на что также обращала внимание Т. М. Николаева, состоит еще и в том, что в одной синтагме этим средством может быть подчеркнут смысл двух слов:

‘Так’ / если мы возьмём фразеологизм «заварить ‘кашу’» / означающий «затеять ‘сложное’ / ‘хлопотное’ / или неприятное ‘дело’» / то при переводе его на ***любой другой*** *иностранный ‘язык’ / мы столкнёмся с неизбежными* ***проблемами*** *//*

Этот же пример позволяет обратиться и к другому аспекту анализа АВ — к вопросу о том, какие просодические признаки позволяют нам утверждать, что в том или ином высказывании, в конкретной синтагме,

реализовано именно АВ, а не нейтральное (автоматизированное) синтагматическое ударение. На основе анализа лекции В. А. Ефремова можно выделить три таких основания.

Во-первых, как следует из первой части нашего анализа, уверенно говорить о реализации АВ можно по отношению к двувершинным синтагмам: в таких синтагмах на последнее слово падает автоматизированное синтагматическое ударение, а предшествующее ему слово, которое может быть на разном расстоянии от конца синтагмы, произносится с АВ.

Во-вторых, если синтагма с АВ одновершинная, свидетельством того, что реализованное ударение имеет статус АВ, является, на наш взгляд, тип интонационной конструкции (по классификации Е. А. Брызгуновой). Данный просодический признак применим к анализу прежде всего конечных синтагм, каковой и является синтагма *мы столкнёмся с неизбежными* ***проблемами*** (см. также выше конечную синтагму *будет «****расхлебывать*** *кашу»*). Поскольку данная синтагма является частью повествовательного по цели высказывания предложения, в эмоционально нейтральной речи она должна оформляться с помощью ИК-1. Однако лектор использует эмоционально окрашенное понижение тона — ИК-2а, что свидетельствует о том, что он намеренно привлекает внимание слушающего к смыслу слова *проблема*. Если же принять во внимание следующую часть лекции, станет очевидно, что именно о проблемах и идет речь далее. Следовательно, используя АВ в последней синтагме, лектор готовит тем самым слушающего к дальнейшему восприятию.

Приведем еще один пример:

> *'Во-вторых' / нужно будет 'объяснить' / что каша в этом словосочетании «заварить 'кашу'» / не имеет никакого отношения к* ***кулинарии*** *//*

В данном высказывании последняя синтагма также оформляется с помощью ИК-2а. Однако в этом случае слово *кулинария*, которое реализовано с АВ, отсылает слушающего не только к правому, но и к левому контексту. Это позволяет считать АВ интонационным средством межфразовой связи.

В-третьих, в одновершинных синтагмах просодическим признаком, позволяющим утверждать, что мы имеет дело именно с АВ, может быть больший уровень интенсивности, как, например, в следующем высказывании:

> *И вот* ***это*** *и* ***есть*** */ переносное значение данного 'словосочетания' / которое сохраняется в 'языке' / и история 'которого' / зачастую скрыта для современного носителя 'языка' //*

Отличие первой синтагмы данного высказывания от приведенных выше двувершинных синтагм заключается в том, что оба слова являются носителями АВ, а с фонетической точки зрения они резко выделяются по уровню интенсивности на фоне других слов с автоматизированным синтагматическим ударением в остальных синтагмах.

Текстообразующая функция АВ особенно очевидна в высказываниях, обобщающих все сказанное выше. В анализируемой нами лекции это представлено в дефиниции, которой завершается первичное знакомство слушателей с понятием фразеологизма:

> ***Итак*** */ что же такое ‘фразеологизм’ // Это ‘устойчивое’ / ‘образное’ / эмоционально ‘заряженное’ / обладающее* ***целостным*** *значением ‘словосочетание’ / которое в отличие от* ***обычных*** *сочетаний ‘слов’ / не создается ‘в речи’ / а* ***воспроизводится*** *//*

Средствами АВ лектор позволил слушающему обратить внимание на два принципиальных отличия фразеологизмов от свободных сочетаний слов: наличие целостного лексического значения и воспроизводимость, а не создание словосочетаний по определенным синтаксическим моделям.

Проведенный анализ позволяет сделать три основных вывода.

АВ слова, не являющегося последним в синтагме, может привести к тому, что соответствующая синтагма становится двувершинной, поскольку на последнем слове реализуется автоматизированное синтагматическое ударение. При этом расстояние между словом с АВ и словом, находящимся под автоматизированным синтагматическим ударением, может быть любым.

Просодическими признаками АВ являются либо оформление конечной синтагмы эмоционально окрашенным понижения тона, то есть ИК-2а вместо ИК-1, либо реализация слова с АВ с бóльшим уровнем интенсивности.

Роль акцентного выделения как инструмента воздействия заключается не только в том, что оно позволяет слушающему выделять ключевые слова, но и в том, что оно представляет собой интонационное средство межфразовой связи, обеспечивая тем самым смысловые связи как с левым, так и с правым контекстом, а также с внутренним текстом.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Виноградов В. В.* Понятие синтагмы в русском языке // Вопросы синтаксиса современного русского языка / под ред. В. В. Виноградова. М.: Учпедгиз РСФСР, 1950. С. 183–256; *Николаева Т. М.* Фразовая интонация славянских языков / отв. ред. В. Н. Топоров. М.: Наука, 1977. 278 с.; *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации / отв. ред. Р. Г. Котов, А. И. Новиков. М.: Наука, 1982. 158 с.; *Звегинцев В. А.* Предложение и его отношение к языку и речи. 2-е изд., стер. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 312 с.

[2] *Звегинцев В. А.* Указ. соч. С. 193.

[3] *Жинкин Н. И.* Указ соч. С. 94.

[4] Там же. С. 109–110.

[5] *Пиотровская Л. А.* Монотонная vs выразительная устная речь // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. Вып. 1. № 3. С. 64–75.

[6] *Николаева Т. М.* Семантика акцентного выделения / отв. ред. В. Н. Ярцева. М.: Наука, 1982. 103 с.

[7] Там же. С. 15.

[8] Русская фразеология. Лекции лингвистов о русском языке и языках народов России [Электронный ресурс] // youtube.com [сайт]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=Y9gMhp9CrHs (дата обращения: 18.04.2023).

[9] Русская грамматика / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т. 1. С. 96–122.

Piotrovskaya, L. A.

Herzen University, Russia

SENSE ACCENTUATION AS A PERSUASION TOOL

The article is devoted to the analysis of sense accentuation during speech production and speech perception to express the text sense. The speaker realizes sense accentuation during opal speech production to ensure the sense relations between external and internal text. The author illustrates how sense accentuation allows to single out the keywords, enumerates the prosodic features of sense accentuation and offers to interpret sense accentuation as a sentence connecting means.

Keywords: intonation; sense accentuation; text sense; persuasion; speech production; speech perception.

Саакян Левон Николаевич

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

LNSaakyan@pushkin.institute

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПРИРОДЫ ДЕФИСНЫХ КОМПЛЕКСОВ В ДИСПЛЕЙНЫХ ТЕКСТАХ

В современном русском языке дефис как особый «единитный» знак широко употребляется в разных сферах: в орфографии, пунктуации, словообразовании, в создании метатекста и в метаязыковом описании. Возникающие при написании сложных слов ортологические колебания обусловлены объективной сложностью этой орфографической проблемы. В последние годы преимущественно в текстах интернет-СМИ стали появляться особые дефисные комплексы. По своим лингвокультурным и прагматическим составляющим эти единицы соотносятся с культуремами и прагмалексемами, которые не только оказываются «камнем преткновения» при переводе на другие языки, но и написание которых в русской оргологической традиции еще не устоялось. Все эти некодифицированные контекстно обусловленные словоформы с богатым значением должны найти своё отражение в авторской лексикографии.

Ключевые слова: дефис; окказиональные дефисные комплексы; инкорпорация; митигация.

Проблема определения языковой природы дефисных комплексов актуальна сегодня по нескольким причинам: все чаще в интернет-пространстве появляются неологизмы дефисных комплексов на разных языках, и это вынуждает переводчиков (как и разработчиков систем автоматического перевода) детально анализировать эти явления для выбора оптимального, корректного и понятного написания.

Кроме того, что этот небуквенный элемент русского письма — дефис — сам по себе неоднозначно интерпретируется авторами различных справочников и словарей[1], еще и новые формы коммуникации, возникающие на основе информационных технологий, несколько меняют роль и функции нормированной русской письменной речи как одного из главных средств обмена информацией и ее хранения. Важно отметить, что на уровне лексики эти процессы особенно ярко проявляются в словообразовании компрессивного типа[2].

Традиционными способами компрессивного словообразования в русском языке выступают конверсия, сложение, сращение, стяжение словосочетания и аббревиация. Очевидно, что все перечисленные виды компрессии реализуют одну из важнейших тенденций развития языка — экономию средств выражения значения. В ней также реализуется тенденция к языковой игре, шутке, творческой неологизации. Более того, ставшие уже традиционными аббревиатуры переосмысляются по-новому — в шутку или всерьез. Например, аббревиатура «FAQ» (от англ. «Frequently Asked Questions» — часто задаваемые вопросы) преврати-

лась в русской интернет-среде в отдельное слово с тем же значением, но с подтекстом — «факи»; аббревиатура НЛО (неопознанные летающие объекты) со временем в шутку была переименована в «наркотические летающие объекты».

Однако в современной русской письменной речи — в языке средств массовой информации и интернет-блогов — одним из наиболее активно используемых способов «сгущения» смысла стал, наоборот, наименее экономный — сращение с использованием дефиса. Этот способ приводит к появлению таких окказиональных существительных, как *Россия-которой-не-стало* (КП. 1997. N 56), *человек-которого-показывают-по-телевизору* (АиФ. 1999. N 20), *сетевые-супер-мачо* (http://lllved.livejournal.com).

Дефисосодержащие единицы в современном русском языке многофункциональны, различны по своему составу, частеречной принадлежности и грамматическим характеристикам. Устоявшиеся слова дефисного написания, будь то заимствованная типа *тайм-аут* или родная для русского слуха традиционно сказочная лексика (*баба-яга, ковер-самолет),* можно встретить практически во всех жанрах, стилях и сферах общения — от фольклора до философских текстов (*вещь-в-себе, да-де-труа, Ортега-и-Гассет, секонд-хенд-магазин, Комсомольск-на-Амуре*). Однако в этом ряду все чаще «мелькают» дефисные комплексы окказионального свойства, в которых соединяется более трех слов. Одной из причин появления таких дефисных комплексов в современных текстах, по нашему мнению, может быть эксплицитный поиск наиболее подходящего по точности и нужной прагматике именования, своеобразное «блуждание» автора вокруг денотата. С другой стороны, это может быть и специальный уход в неопределенность, семантическую неточность, позволяющий говорящему обозначить денотат в нужной ситуации более мягко, митигативно: *человек-с-которым-я-просыпаюсь-уже-три-года*.

Кроме отношений между определяемым существительным и одиночным приложением в субстантивно-субстантивных сочетаниях (*вагон-ресторан*) в русском языке имеется целый пласт устоявшихся дефисных соединений, в которых оба слова равны по грамматическим характеристикам и не являются (как *дом-музей)* словосочетаниями с приложением: *хлеб-соль, худо-бедно, читать-писать, мама-папа, ложки-вилки* и т. п. Например: *Она была знакома с этим молодым человеком на уровне* ***«привет-пока»*** *и училась несколько лет с его сестрой.*

Тенденцию к подобным образованиям в современных европейских языках отмечал еще Вяч. Вс. Иванов в своей книге «Лингвистика третьего тысячелетия»: «От явления речи они не перешли еще в явления языка и, быть может, потому пока не замечены многими современными лингвистами <...> Распространение этого грамматического типа, из языка журналистики и массовой литературы медленно проникающего в другие речевые жанры, представляет исключительный интерес для выяснения

характера связей между этими стилистическими сферами языка и соответственно для роли средств массовой информации в его развитии»[3]. По мнению ученого, «эта тенденция кажется принадлежащей не одному автору и языку, а эпохе, создавшей тексты на разных европейских языках»[4]. Интересно отметить, что разные языки одно и то же значение выражают разными грамматическими способами, при этом гибкий русский язык использует как субстантивные словосочетания, так и флективные и даже агглютинативные способы словообразования, в то время как английский отдает предпочтение дефисным образованиям разного типа: *crash-worthiness — ударопрочный, fire-flash — вспышка огня,* неологизм *dirty-white-collar — грязно-белый воротничок* и др. И все же в русском в случае соединения в одно слово такие единицы строятся по принципу инкорпорации, что нетипично для русского языка и способствует размыванию границ между такими языковыми единицами, как слово и предложение[5]. У такой инкорпорации есть и другое измерение: по своей лингвистической природе несамостоятельные (служебные) слова, входящие в такие сочетания, могут интерпретироваться в качестве морфем (например, союзы, частицы, предлоги, восклицательные слова, междометия), а знаменательные слова здесь выполняют синтаксическую функцию, т. е. на уровне дефисного словокомплекса образуются синтаксические отношения.

Окказиональным словокомплексам свойственно «приглушение», редукция номинативной функции в пользу экспрессивной, например, *человек-который-знает-как-надо* (http://diana-bosch.livejournal.com). С другой стороны, если такой «всезнайка» отказывается принимать и понимать любую другую точку зрения, он должен быть назван более жестко: *сатрап, тиран, самодур*... И поскольку выбирается более длинная дефисная конструкция, это значит, что далеко не все так однозначно: нежелательная информация намеренно выводится говорящим из фокуса, смягчая номинацию.

См. также: сращение *отдачливо-коллегиальный-специалист* может описывать человека, который работает с большой энергией и отдачей, ценит своих коллег и обладает высокой квалификацией в своей области.

Окказиональные комплексы, конечно, изобретение далеко не новое. Так, например, Г. Айги в свое время назвал эссе «*Поэзия-как-молчание*», соединив три самостоятельных слова в одно целое. Надо сказать, что Г. Айги часто прибегал к этому приему для выражения единого художественного объекта, например: *для Плачется-ярче-чем-мозг-у-дарящего-выше* («Ты с конца»). Л. В. Зубова отмечает[6], что в современной поэзии как бы стирается разница между существительным и прилагательным (определяемым и определяющим) — отчасти это кальки с аналитических языков, отчасти поэтизация архаичных и фольклорных конструкций с краткими прилагательными.

Активно функционируя в письменной речи, такие дефисные комплексы/слова выполняют номинативную, дейктическую, эмоционально-экспрессивную, сигнализирующую, антропонимическую, обобщающую, стилеобразующую, игровую, компрессивную, митигативную и др. функции. При этом возникают сложные синтаксические конструкции, что затрудняет однозначное определение их языковой природы — слово *vs* предложение.

В процессе обучения РКИ также возникают трудности семантизации таких дефисных образований, особенно в случае обучения студентов с родным вьетнамским языком. В современном вьетнамском литературном языке дефис является малоупотребительным знаком: «Именно малоупотребительность дефиса затрудняет для носителей вьетнамского языка понимание русских дефисосодержащих единиц», — пишет вьетнамский исследователь Нгуен Тиен Динь[7].

По своим лингвокультурной и прагматической составляющим эти единицы соотносятся с культуремами и прагмалексемами, т. е. с тем, что «является следом культуры в языке и языка в культуре»[8]. В перспективе хотелось бы выявить основные структурно-семантические и прагмалингвистические особенности современных дефисных окказиональных соединений с последующей классификацией по степени иллокутивной насыщенности и коммуникативному смягчению. Все богатство значений и форм дефисных именований должно, как нам видится, в перспективе найти своё специальное отражение в современной русской (как общей, так и авторской) лексикографии.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Алешина Л. В.* Аппозитивные словосочетания с определяемым антропонимом в идиостиле Н. С. Лескова // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2022. № 1 (44). С. 1–13; *Крысин Л. П.* Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2008. 864 с.; Через дефис, слитно или раздельно? Словарь-справочник русского языка / сост. В. В. Бурцева. М.: Русский язык; Медиа, 2004. 579 с.

[2] *Саакян Л. Н., Нгуен Тиен Динь.* Неузуальные способы словообразования в современном русском языке (прагмалингвистический аспект) // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2016. № 1. С. 64–67.

[3] *Иванов Вяч. Вс.* Лингвистика третьего тысячелетия. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 44.

[4] Там же. С. 45.

[5] Там же. С. 43.

[6] *Зубова Л. В.* Памперс-кожа, жар-птица и современная поэзия // Культурно-речевая ситуация в современной России: Вопросы теории и образовательных технологий. Екатеринбург, 2000. С. 89–91.

[7] *Нгуен Тиен Динь.* Русские дефисосодержащие единицы в лингвистическом и прагматическом аспектах: с позиции носителя вьетнамского языка: дис. … канд. филол. наук / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. М., 2017. С. 174.

[8] *Бурвикова Н. Д., Костомаров В. Г.* Особенности современной инкарнации смыслов // Наш язык: поиск нового в традиционном: сб. науч. тр. / отв. ред. О. А. Лаптева. М.: Гос. ИРЯ, 2006. С. 19.

Saakyan, L. N.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

THE PROBLEM OF DETERMINING THE LINGUISTIC NATURE OF HYPHENATED COMPLEXES

The author argues that in modern Russian the hyphen as a special "single" sign is widely used in various fields: in spelling, punctuation, word formation, in the creation of metatext and in metalinguistic description. The orthological fluctuations that arise when writing complex words are due to the objective complexity of this spelling problem. In recent years, special hyphen complexes have begun to appear mainly in the texts of the Internet media. In terms of their linguocultural and pragmatic components, these units correlate with culturemes and pragmalexemes, which not only serve as a stumbling block in translation into other languages, but also the spelling of which has not yet been established in the Russian orthological tradition. All these non-codified contextually conditioned word forms with rich meaning should be reflected in the author's lexicography.

Keywords: hyphen; occasional hyphen complexes; incorporation; mitigation.

Селезнева Лариса Васильевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

loramuz@yandex.ru

КОНЦЕПТЫ ‘ЗНАНИЕ’ И ‘КОМПЕТЕНЦИИ’ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ: ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ

Ценностная составляющая любого концепта меняется в зависимости от того, какие характеристики становятся актуальными в разное время и в разных дискурсивных практиках. Перевод знания в разряд товара и преобладание рыночных ценностей приводит к появлению многочисленных тренингов, которые обещают прибыль и «волшебную таблетку», с которой можно решить любую проблему. Все большей популярностью пользуются коучи и система коучинга, которая направлена на достижение конкретных целей.

Ключевые слова: образовательный дискурс; концепт «знание»; концепт «компетенции»; позиционирование.

Изменение экстралингвистических параметров образования[1], смена парадигмы образования (от парадигмы «получение знания» к парадигме «приобретение компетенций»)[2] привели к появлению двух дискурсообразующих концептов в образовательном дискурсе — «знание» и «компетенции». Языковая репрезентация каждого из концептов, представленная в основном и обучающем корпусах НКРЯ, по количеству словоформ примерно одинаковая, но отличается частотностью распределения словоформ по годам. Если пик использования слова «знание» в обучающем корпусе приходится на 1844 год, а в основном корпусе — на 1752 год, то самая высокая частотность употребления слова «компетенции» в обучающем корпусе наблюдается в 1993 году, а в основном корпусе — в 2017 году[3]. В официальных документах высшей школы последних лет преобладают языковые проекции концепта ‘компетенции’: например, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология, утвержденного приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 года, слово «компетенция» употребляется 20 раз, «знание» — 3 раза.

Концепты ‘знание’ и ‘компетенции’ имеют разную ценностную основу. Под *компетенциями* понимается «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен»[4]. Соответственно, компетентным называют человека, хорошо осведомленного по тем или иным вопросам. Ценностная сторона концепта ‘компетенция’ обусловлена точностью информации, которая должна быть фактологически верной. Знание представляет собой «совокупность сведений, познаний в какой-нибудь области»[5], а знающим называют человека, имеющего твердые познания в определенной области. Если концепт ‘компетенции’ обладает фактологичностью, которая связана с действительностью и может изменяться

под влиянием внешних факторов, то в основе концепта ‘знание’ лежит истина, которая основана на знании законов действительности и может быть доказана[6].

Отличаются и сценарии, по которым разворачиваются концепты. Концепт ‘знание’ представлен сценарием (фреймом): *проблема — идея — гипотеза — доказательство/обоснование — выводы — научный прогноз*[7]. Реализацию данного сценария мы наглядно видим в научных работах. Концепт ‘компетенции’ разворачивается при помощи следующих слотов: *проблемная ситуация — проблема — поиск информации — соотнесение с проблемой — решение*. По этому же типу строятся кейсы и многочисленные тренинги: *Как похудеть быстро; Как стать профессиональным методистом онлайн-школы; Лидерство в организациях будущего: как управлять взрослыми сотрудниками* и т. п. Здесь речь идет не об истине, а об информации, которая может быть правдивой или ложной.

Указанная смена парадигмы образования совпала с изменением ценностных ориентиров в образовании и, соответственно, роли преподавателя. Основными участниками коммуникации в образовании является учитель (преподаватель) и ученик. В классической системе образования учитель, как отмечает В. И. Карасик, «наделен правом передавать ученику знания и нормы поведения общества и оценивать успехи ученика»[8], а обучающийся воспринимает эти знания и отчитывается о них, получая оценки.

В современной системе образования функция преподавателя как транслятора знания отходит на второй план. Обучающемуся не нужно доказывать истинность знания: студент существует в системе балльно-рейтинговой оценки знаний, которая, скорее, предполагает сбор информации, чем приобретение знаний. Для этого используются поисковые системы интернета, которые могут заменить учителя. Правда, учащемуся сложно оценить информацию: истинная она или ложная, т. к. у него могут отсутствовать знания о субъекте поиска.

Модной формой обучения, в которой ярко реализуется концепт ‘компетенции’, стал тренинг, где субъектом — инициатором общения и своеобразным носителем знаний является коуч, а важным элементом в продвижении такой системы обучения становится процесс позиционирования субъекта, когда «креатор отбирает необходимые социальные характеристики объекта и создает приемлемый для адресата образ»[9]. Тренинговые компании позиционируют себя, как систему альтернативного образования. Так, компания Андрея Парабеллума видит свою миссию в том, чтобы «построить альтернативную систему образования, в которой обучаются 7% населения Земли с конкретной целью до желаемого результата»[10]. Цель всех образовательных программ этой компании прописана на сайте и заключается в получении дохода:

«Главная цель на 2021 г. За год помочь нашим клиентам заработать 1,2 миллиардов рублей в коучинге и инфобизнесе. Главный результат за 2020 год. Мы помогли нашим клиентам заработать 1 000 000 000+ рублей в коучинге и инфобизнесе»[11].

Обязательным элементом позиционирования Академии Парабеллума являются достижения учеников, выражаемые в денежном эквиваленте. Например, одна из успешных учениц Академии Лапшичева Наталья представлена таким образом:

«Наталья — тренер, путешественник, коуч, эксперт. Она помогает своим клиентам найти истинные желания и создать насыщенную жизнь, полную приключений и впечатлений. «Виртуальный коучинг» Наталья проходила дважды. В первый раз ее результат превысил 1 700 00 рублей, а во второй она заработала свыше 4 502 539 рублей всего за 1 месяц»[12].

Другими словами, позиционирование субъекта представляет собой важный элемент продвижения тренингов как формы обучения, и складывается из имиджа самого коуча как человека состоятельного и имиджа его учеников — тоже людей состоятельных, которые полученные навыки умеют использовать. Здесь получает реализацию манипулятивный принцип построения текста, основанный на уловке, типа «я смог заработать деньги для себя, я смогу помочь заработать деньги и вам».

Подобные тренинги репрезентируют процесс коммодификации, в ходе которого различные виды человеческой деятельности обретают денежную стоимость и фактически становится товарами, покупаемыми и продаваемыми на рынке. Например, Дарья Шанс — основатель бизнес-инкубатора Marketinator, ежемесячный доход которого $40 000, предлагает следующие вебинары:

Как выйти на доход от 200.000 р. в месяц на консультациях; Имя на миллион. Как кратно увеличить продажи за счет сильного личного бренда; Стратосфера. От нуля до 1.000.000₽ в месяц для экспертов за 3–6 месяцев; Высокий чек. Как выйти на доход от 200 000₽ в месяц на консультациях; Денежный эскалатор. Как выйти на новый финансовый уровень[13].

Платежи, денежный поток, доход — это цель вебинаров, и каждый рассматриваемый на вебинаре вопрос оценивается в денежном эквиваленте.

Сравним биографические справки коуча и преподавателя высшей школы.

Дарья Шанс — маркетолог, инвестор, экономист, бизнес-тренер и предприниматель

Степень MBA в одной из ТОП-10 мировых бизнес-школ — IE Business School. Основатель онлайн бизнес-инкубатора «Marketinator». Маркетолог, лайф- и бизнес-коуч и серийный предприниматель с 12-летним опытом. Спикер конференций международного уровня, включая TEDx Talks, Synergy Global Forum и другие. Создатель онлайн-программ «Стартани!» и «Стратосфера», которые помогли сотням людей создать онлайн-школы с доходом от 500.000₽ в месяц. 900+ часов коучинговой практики в прямом эфире. Выросла с нуля до 3 млн. ₽ в месяц за 11 месяцев. Обучалась у ведущих интернет-маркетологов

и коучей, таких как Райан Дайс, Брук Кстильо и Рассел Брансон. Закончила экономический и гуманитарный факультеты Новосибирского государственного университета и магистратуру в Независимом Университете Барселоны. Автор бестселлера «Женщина. Бизнес. Лидерство. Метод белой вороны». Вхожу в закрытые клубы по подписке и мастермайнды США, где годовой членский взнос начинается от $18 000.

Являюсь членом CISSA (Ассоциации спикеров СНГ).

Владимир Ильич Карасик — российский лингвист

Окончил Волгоградский государственный педагогический институт (ВГПИ) в 1975. С 1979 г. работает в Волгоградском государственном педагогическом университете (ассистент, ст. преподаватель, доцент, профессор, зав. кафедрой). В 1983 г. в Одесском государственном университете В. И. Карасик защитил кандидатскую диссертацию. Докторская диссертация была защищена в 1993 г. в Институте языкознания Российской академии наук по специальностям 10.02.19 — общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика и 10.02.04 — германские языки. В. И. Карасик руководит научно-исследовательской лабораторией «Аксиологическая лингвистика». Является председателем диссертационного совета Д 212.027.01 и членом диссертационных советов Д 212.027.03, Д 212.029.05. Имеет более 300 публикаций. Основные работы: «Язык социального статуса». М., 1992 (М., 2002), «Языковой круг: личность, концепты, дискурс». Волгоград, 2002 (М., 2004), «Языковые ключи». Волгоград, 2007 (М., 2009), «Языковая кристаллизация смысла». Волгоград, 2009 (М., 2010), «Языковая матрица культуры». Волгоград, 2012 (М., 2013). Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации (2001). Награжден почетными знаками и почетными грамотами ВГСПУ.

В биографической справке коуча часто нет сведений об образовании, а лишь опыт работы, нет данных — где, и когда получено образование. Цель данного текста — формирование привлекательного имиджа, который создается известными и так называемыми громкими названиями типа «степень MBA» и рассчитан на невзыскательную аудиторию, которая стремится увеличить прибыль, а не получить знания. Позиционирование преподавателя высшей школы, ведущего российского дискурсолога В. И. Карасика отличается точными сведениями, которые формируют образ ученого как носителя знания.

Таким образом, выделение двух дискурсообразующих концептов ‘знание’ и ‘компетенции’ в современном образовательном дискурсе определяет два разных ценностных ориентира, которые влияют как на роль и функции учителя, так и на форму передачи знания.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Фортунатова В. А., Никитина А. А.* Идеология коммодификации и стратегия современного образования// Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7. Филос. 2017. Т. 16. № 1. С. 56.

[2] *Selezneva L. V., Tortunova I. A.* The system of additional professional education as an alternative to training in the conditions of commodification of science and education // Economic and Social Development. Book of Proceedings. М.: Изд-во РГСУ, 2020. С. 355–363; *Никипорец-Такигава Г. Ю., Авцинова Г. И., Комиссарова Н. В. и др.* «Мониторинг эффективности программы продвижения образовательных услуг университета на целевых рынках в России и за рубежом». Свидетельство о регистрации базы данных № 2022620609, 23.03.2022.

[3] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: https://ruscorpora.ru/new/index.html (дата обращения: 21.04.2023).

[4] *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1987. С. 234.

[5] Там же. С. 190.

[6] *Арутюнова Н. Д.* Типы языковых значений: Оценка. События. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.

[7] *Чернявская В. Е.* Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. С. 81.

[8] *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. С. 209.

[9] *Селезнева Л. В.* Параметрическая модель PR-дискурса: прагматика, семантика, аксиология. М.: Флинта, 2019. С. 57.

[10] Проекты Андрея Парабеллума [Электронный ресурс] // andreyparabellum.ru [сайт]. — URL: https://andreyparabellum.ru/?ysclid=l36i17i0e (дата обращения: 21.04.2023).

[11] Там же.

[12] Кейсы успешных людей [Электронный ресурс] // parabellumacademy.ru [сайт]. — URL: https://parabellumacademy.ru/cases#top10 (дата обращения: 21.04.2023).

[13] Marketinator [Электронный ресурс] // marketinator.com [сайт]. — URL: https://www.marketinator.com/aboutus (дата обращения: 21.04.2023).

[14] Marketinator. Обо мне [Электронный ресурс] // marketinator.com [сайт]. — URL: https://www.marketinator.com/darya-shans (дата обращения: 21.04.2023).

[15] Владимир Карасик — об авторе [Электронный ресурс] // livelib.ru [сайт]. — URL: https://www.livelib.ru/author/450988-vladimir-karasik? (дата обращения: 21.04.2023).

Selezneva, L. V.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

CONCEPTS OF ‘KNOWLEDGE’ AND ‘COMPETENCE’ IN EDUCATIONAL DISCOURSE: VALUE ORIENTATIONS

The author argues that value component of any concept changes depending on what characteristics become relevant at different times and in different discursive practices. Translation of knowledge into the category of a commodity and the predominance of market values leads to the appearance of numerous trainings that promise profit and a “magic pill” with which you can solve any problem. Coaches and a coaching system that aims to achieve specific goals are becoming increasingly popular.

Keywords: educational discourse; concept ‘knowledge’; concept ‘competence’; positioning.

Сидорова Марина Юрьевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

sidorovadoma@mail.ru

АНАЛИЗ СУБЪЕКТНОГО ПЛАНА ВЫСКАЗЫВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИМЕНЕНИЯ

Разработанные коммуникативно-функциональной грамматикой инструменты анализа субъектного плана предложения и текста позволяют решить важные практические задачи в области информационного противодействия, формирования научной картины мира, коммуникации с компьютером. В статье на конкретных примерах показана необходимость и продуктивность коммуникативно-грамматического анализа коммуникативной рамки высказывания и субъектной структуры предикации для решения этих задач.

Ключевые слова: коммуникативно-функциональная грамматика; субъект; коммуникативная рамка; информационное противодействие; научная картина мира; искусственный интеллект.

Любая коммуникативно-функциональная грамматика с обязательностью антропоцентрична. Во-первых, потому что она исследует и объясняет язык исходя из его функционирования, в первую очередь, как средства коммуникации. Независимо от того, как формулируется цель коммуникации (переход от ситуации не-А к ситуации А вербальными средствами или изменение состояния (содержания) сознания адресата), отправитель и получатель сообщения, то есть субъекты, входящие в коммуникативную рамку, находятся в центре коммуникативно-грамматического анализа. Во-вторых, закономерно в поле зрения коммуникативной грамматики, помимо коммуникативной рамки, попадают и внутритекстовые субъекты — модусные и диктумные, которые могут совпадать с адресантом и адресатом или представлять собой определенных/неопределенных/обобщенных третьих лиц. Можно сказать, что отправитель сообщения стремится изменить состояние сознания партнера по коммуникации (или перейти от ситуации не-А к ситуации А) с помощью высказываний о себе, о получателе сообщения и о различных индивидуальных и групповых третьеличных субъектах, которые могут объединяться, противопоставляться, конфигурироваться и характеризоваться разными способами. В высказываниях типа «Земля плоская», где нет человеческого диктумного субъекта, присутствует модусный субъект — говорящий: «…если я не использую эксплицитную модусную рамку типа „Некоторые люди считают, что…“, то оно является сообщением обо мне», тогда как партнер по коммуникации получает информацию, что сейчас он общается с человеком, который считает землю плоской.

Изучение субъектного плана высказывания в коммуникативно-функциональной грамматике имеет не только теоретическую, но и практическую значимость, поскольку позволяет замечать и решать актуаль-

ные проблемы современной коммуникации. Рамки статьи позволяют указать только на три из них, которые мы полагаем основными:

1) проблемы информационного воздействия и противодействия;
2) проблемы изучения научной картины мира (общей и дисциплинарных) с целью совершенствования научной коммуникации и оптимизации «концептуального перехода» при обучении различным научным дисциплинам;
3) проблема общения с машиной (компьютером, искусственным интеллектом), претендующей на роль полноценного субъекта коммуникации.

В качестве иллюстраций рассмотрим только по одному примеру, показывающему эффективность применения субъектного анализа высказывания в данных областях.

1. Одной из основных тактик информационного воздействия, нуждающегося в противодействии, является управление видимым и невидимым. Информационный агрессор всегда пытается заставить нас замечать то, что ему выгодно, и не обращать внимания на то, что ему невыгодно, чтобы мы заметили. Практически эта тактика часто проявляется в затемнении одной из субъектных ролей в предикации. Например, фраза *Мне стыдно*, приобретшая одно время популярность, является, несомненно, орудием информационного воздействия и представляет собой, говоря словами В. М. Бехтерева, попытку заставить собеседника «пропустить в свое сознание идею без активного внимания», «не вмешиваясь своим „я“ в сущность и критику этой идеи»[1]. Что же, точнее *кто же*, здесь по воле говорящего делается невидимым? Это второй субъект при предикате *стыдно*. *Стыдно* всегда не только ***кому-то***, но и ***перед кем-то***. Поэтому лучший способ противодействия информационной атаке здесь — экспликация спрятанной от адресата субъектной валентности с помощью прямого вопроса: *Перед кем стыдно?* Можно уточнить: *Передо мной стыдно?* Аналогичный информационный отпор позволяет дать субъектный анализ используемого нашими идеологическими противниками манипулятивного вопроса *Нужно ли было сдать Ленинград, чтобы сберечь сотни тысяч жизней?* Предикат *сдать*, как любой глагол изменения посессивных отношений, подразумевает двух субъектов — ***кто*** *сдает что* ***кому***. Существует достаточное количество документов (от распоряжений Гитлера до дневниковых записей немецких генералов), свидетельствующих об «отсутствии» второго субъекта в данном случае: фашистское командование намеревалось уничтожить город, а не брать его[2].

2. В качестве одной из важнейших проблем не только современного образования, но и современного общества в целом (как наглядно показали истории с «пандемией ковида» и «глобальным потеплением») выступает формирование научного мировоззрения и научной картины мира. Научная картина мира представлена на трех уровнях: а) общенаучная картина мира; б) социальная и естественнонаучная картины мира; в) специальные научные картины мира. Специальная научная картина

мира включает представления «о фундаментальных объектах, из которых полагаются построенными все другие объекты, изучаемые соответствующей наукой; о типологии изучаемых объектов; об общих особенностях их взаимодействия; о пространственно-временной структуре реальности»[3]. Как мы видим, данное определение сосредоточено на **объектах**, однако лингвистический, в том числе автоматизированный, анализ учебно-научных текстов по различным областям знаний показывает, что важнейшей составляющей специальной научной картины мира является **взаимодействие** субъектов (ученых) и изучаемых объектов.

Специфика данного взаимодействия нередко является одним из признаков, различающих научные картины мира — в частности, минералогии и химии. Ср. определения этих дисциплин из классических университетских учебников, демонстрирующие разную субъектную позицию ученого относительно изучаемых объектов:

> *Минералогия занимается **изучением** свойств и состава минералов, **выявлением** геологических условий и физико-химической обстановки образования минералов, **исследованием** минералов как формы концентрации одних и рассеивания других химических элементов, **вскрытием** механизмов зарождения, роста и разрушения минералов, **разработкой** минералогических критериев **поиска** рудного и нерудного сырья. Минералог должен **знать** минералы, уметь их **искать** и **изучать*** (*Булах А. Г.* Общая минералогия); *Основной вопрос, который чаще всего приходится решать химикам-неорганикам: как на основании фазовых диаграмм получить информацию о характере взаимодействия веществ, определить условия **получения** и **выделения** веществ в чистом виде* (*Тамм М. Е., Третьяков Ю. Д.* Неорганическая химия. Т. 1).

Субъектная позиция химика маркируется акциональными предикатами (*получение, выделение*), субъектная позиция минералога — в основном перцептивными и ментальными предикатами (*изучение, выявление, исследование, вскрытие, разработка критериев, знать, изучать*) и акциональным предикатом (*поиск, искать*), который предполагает активную наблюдательную позицию, но не активное воздействие на объект. Минералог ищет, наблюдает, изучает, химик — получает вещества, осуществляет химические превращения. Соответственно, один и тот же термин в этих науках может обозначать безагенсный процесс (в минералогии) и агентивный процесс (в химии): *минерализация*, *разложение*, *выделение*.

В химии *осадок* не только *образуется* или *выпадает* — на эти процессы может активно влиять субъект:

> *Так, **при добавлении** к растворам солей Cr(II) сульфида натрия выпадает черный осадок сульфида CrS, **при введении** ортофосфата натрия — голубой осадок среднего фосфата $Cr_3(PO_4)_2$, растворимый в кислотах, а **под действием** карбоната натрия — серовато-белый осадок карбоната $CrCO_3$ состава $Cr_2(CH_3COO)_4(H_2O)_2$, выделяющийся в виде красного осадка **при действии** на раствор хлорида хрома(II) концентрированным раствором ацетата натрия.*

Как следствие — в языке химии востребованы разнообразные предложно-падежные синтаксемы, называющие и агентивные, и безагенс-

ные процессы, приводящие к образованию осадка. В лексическую семью слова *осадок* в неорганической химии входят слова ***осаждение***, *осаждаться,* ***осаждать, осадить,*** *оседать*, два из которых являются акциональными глаголами, а одно — существительное *осаждение* — может называть как действие, так и безагенсный процесс.

По-другому термин *осадок* выглядит в минералогии. Он входит в лексическую семью, возглавляемую прилагательным *осадочный*, вместе со словами *осаждение, осадконакопление, осаждаться*, называющими безагенсные процессы. Наблюдательная позиция минералога выражается в частотной сочетаемости: *что-то залегает, встречается, распространено, отмечается, фиксируется* и т. п. *в осадках.* С осадками связаны и другие безагенсные процессы: *уплотнение, литификация, цементация*.

Наконец, у геологических осадков совершенно иная пространственно-временная перспектива, чем у химических. В химии все самое главное происходит здесь и сейчас, в пробирке, в лаборатории, перед глазами исследователя и по его воле. Минералог наблюдает то, что миллионами лет создавала природа, он имеет дело с *осадками третичного возраста, пермского периода, морскими осадками, осадками Тихого океана* и т. п. Наречия *быстро* и *медленно* имеют для химика и минералога разный смысл: для первого они соотнесены с течением человеческой жизни, со временем наблюдателя (результат, которого нельзя достигнуть в доступное человеку время, не имеет смысла), для второго — с историей Земли и даже Вселенной. Можно заключить, что обнаруженное нами различие проявляет себя системно и подобные особенности субъектной позиции ученого, выявляемые путем лингвистического анализа научных текстов, должны учитываться при характеристике специальных научных картин мира и, соответственно, при формировании концептуального каркаса у молодых специалистов.

3. Все активнее в современном мире на роль самостоятельного и равноправного с человеком субъекта коммуникации «претендует машина» (компьютер, искусственный интеллект (ИИ)). Кавычки в предыдущем предложении весьма значимы: на самом деле машина лишена целеполагания, она не может хотеть или не хотеть общаться с человеком, и ее «претензия» на место коммуникативного субъекта создается разработчиками, программистами и адептами ИИ. Понимание этого факта крайне важно для нас: если мы не хотим быть обманутыми, мы должны четко осознавать, что «голосом» машины с нами говорят стоящие за ней, обладающие своими намерениями и интересами человеческие субъекты. Они, в полном соответствии с тактикой информационного воздействия, описанной нами выше, прячутся за моделируемым ими «Я» машины. Мы же должны научиться вскрывать субъектную перспективу такого высказывания и за навязываемым нам ложным субъектом видеть субъект истинный.

Иногда субъект, стоящий за спиной машины, все же проявляет себя в пассивной конструкции: например, когда мы утром включаем ноутбук и обнаруживаем на экране текст *Браузер обновлен до последней версии*. Но чаще программирующий субъект или субъект-хозяин полностью скрыт за квазисубъектом-программой:

> *Вы можете кликнуть на подсказку, которую Гугл* ***пришлет*** *вам на телефон, или ввести отправленный вам текстовый код... Это помогает Гуглу* ***убедиться****, что вход осуществляете действительно вы... Вам придется входить только с нового устройства или когда Гуглу* ***нужно убедиться****, что это действительно вы... Гугл* ***может использовать*** *ваш номер телефона или адрес почты, предназначенный для восстановления доступа, чтобы* ***помочь*** *вам, если вы потеряли ваш телефон или не можете войти.*

Google здесь является субъектом при акциональных, модальных и ментальных предикатах, то есть выступает не только как субъект действующий, но и как обладающий внутренней сферой.

Важно осознавать, что здесь мы имеем дело с определенным образом субъекта, который создается другими субъектами, являющимися реальными носителями сознания. Проблема состоит в том, что этот квазисубъект, не имеющий перцептивного опыта и социальных ограничений взаимодействия, лишенный целеполагания и, соответственно, не проходивший когнитивно обусловленные стадии онтогенеза речи, не способный оперировать аналогиями и метафорами, наконец, абсолютно не повторяющий речевых механизмов человека, эксплицитно (как в приведенных примерах) или имплицитно (как в следующем примере) навязывает нам определенные правила коммуникации, существенно деформирующие коммуникативную рамку. Так, общаясь с ботом службы поддержки в интернет-магазине Озон, мы позволяем себе не использовать формулы вежливости, которые в той же ситуации применяли бы по отношении к коммуниканту-человеку. Бот вежливо спрашивает: «Что именно Вас интересует?» Ответ: «Оператора» (без *пожалуйста*). «Свою волю» начинают диктовать носителям языка, а через них, увы, и языку некоторые вспомогательные лингвистические инструменты, например машинные переводчики: «Если вы хотите, чтобы машинный переводчик лучше справился с вашим текстом, вы должны написать его особым образом» (http://www.muegge.cc/controlled-language.htm). Самый же разрушительный удар по коммуникативной рамке высказывания и коммуникативной функции человеческого языка в целом, удар, деформирующий весь субъектно-пространственно-временной дейксис, наносят программы, моделирующие общение с умершими. Пример такого диалога, комментируемый в восторженном ключе, приводится на сайте https://www.accenture.com/ в статье под заголовком «Искусственный интеллект становится более человеческим и удивительно реальным»:

> *— Джессика... Это действительно ты? — Конечно, это я! Кто еще это может быть? Я девушка, которую ты безумно любишь. Как ты можешь спра-*

шивать? — Ты умерла. — Это звучит неправильно. Разве можно говорить с мертвыми? — Нельзя. Технически я на самом деле говорю не с тобой. Я запрограммировал твои воспоминания и манеру говорить в компьютерный симулятор, так что я могу притворяться, что говорю с тобой, потому что я очень сильно по тебе скучаю...

Что принесет подобное смещение и смешение субъектных планов нашему языку, сознанию и коммуникации — это следующий вопрос, на решение которого коммуникативная грамматика должна направить имеющиеся у нее инструменты анализа субъектной перспективы высказывания.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бехтерев В. М.* Внушение и его роль в общественной жизни. СПб.: К. Л. Риккер, 1898. С. 7.

[2] Нюрнбергский процесс: В 2 т. 3-е изд., испр. и доп. / под ред. К. П. Горшенина. М.: Гос. изд-во юридической литературы, 1955.

[3] Новая философская энциклопедия: В 4 т. / под ред. В. С. Стёпина. М.: Мысль, 2000–2001 [Электронный ресурс] // Электронная библиотека Института философии РАН [сайт] / [Институт философии Российской академии наук, 2018]. — URL: https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc (дата обращения: 10.01.2023).

Sidorova, M. Yu.

Lomonosov Moscow State University, Russia

SUBJECTIVE STRUCTURE OF UTTERANCE: ANALYSIS AND PRACTICAL APPLICATIONS

The author argues that communicative and functional grammar has developed instruments for analysis of subjective structure of sentence and text which are useful for a number of practical applications including resistance to destructive information, formation of scientific conceptual framework and communication with computers. The article demonstrates how communicative and functional analysis of speaker, recipient and intext subjects works for these purposes.

Keywords: communicative and functional grammar; subject; communicative frame; scientific conceptual framework; artificial intelligence.

Чжао Цзэхун

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

zhaozehong@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В СИТУАЦИИ ОТКАЗА (НА МАТЕРИАЛЕ БРИФИНГОВ ОФИЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МИД РОССИИ)

Статья посвящена изучению стратегий вежливости в ситуациях отказа, экземплифицируемых в рамках политического дискурса. В результате проведенного исследования выявлены следующие стратегии вежливости в ситуации отказа: предложение разумного объяснения, предложение обещания, использование смягченного высказывания, неполный ответ.

Ключевые слова: стратегия отказа; вежливость; коммуникативная стратегия; брифинг.

Язык связывает мысли и действия и считается одним из средств воздействия на человеческое сознание[1], поэтому принято считать, что речевая коммуникация — это «не только обмен информацией, но также средство установления, поддержания и прекращения социальных отношений, демонстрация своего отношения к собеседнику»[2]. По мнению О. А. Головач, речевое общение представляет собой стратегический процесс, и его существование основано на выборе оптимальных языковых ресурсов[3] — другими словами, на выборе лучших языковых средств. Успех же коммуникации основан на выборе говорящим правильных методов или, точнее, стратегий построения своей речи, при помощи которых достигается желаемый эффект, который говорящий надеется произвести на слушателя. Такой выбор не случаен: как утверждал Дж. Сёрль, «когда говорящий имеет свободу выбора языковых единиц для различных коммуникативных намерений, его выбор определяется стратегией или задачей, а не случайностью»[4].

В нашем исследовании мы вслед за О. А. Леонтович понимаем стратегию как «линию коммуникативного поведения, направленную на достижение определенной цели»[5], а коммуникативные стратегии — как «комплекс речевых действий, которые направлены на достижение определенных целей, связаны с человеческой деятельностью, так как взаимосвязаны с мотивами, управляющими речевыми особенностями поведения, и с потребностями и желаниями личности»[6]. Более подробные детали понятия «коммуникативная стратегия» были рассмотрены Г. В. Редько и А. А. Еремеевой. Проанализировав множество взглядов на определение «коммуникативной стратегии», Г. В. Редько и А. А. Еремеева выделяют общие сущностные характеристики данного понятия:

1) достижение конкретной цели;
2) речевое поведение, соответствующее намерению коммуникантов;

3) коммуникативная цель достигается с помощью различных вербальных и невербальных средств выражения;
4) попытка собеседников найти взаимопонимание в смысловой нагрузке какой-либо ситуации, при этом целью говорящего является донесение основного смысла;
5) динамику в коммуникативной стратегии определяет конкретная коммуникативная цель[7].

Следует отметить, что коммуникативные стратегии реализуются в сложных социальных ситуациях, поэтому даже одно и то же намерение или цель в разных ситуациях должны быть скорректированы с учетом деталей реализации стратегии для достижения желаемого эффекта, что объясняет как фокус нашего исследования, так и его новизну. Несмотря на то что существует ряд исследований стратегии отказа, в политическом дискурсе она подробно не рассматривалась: нас интересует, как именно официальные представители организуют свои стратегии отказа в выступлениях, поскольку, хотя вопросы задают журналисты, диалог является открытым и легкодоступным не только для соотечественников, но и для иностранцев. Ответы официальных представителей в данном случае расцениваются не как их личные ответы, а как ответы их государства. Поскольку все действия официальных представителей выражают не только их собственную, но и официальную позицию, каждый шаг говорящего подробно интерпретируется, а результаты оценки их слов и действий влияют на имидж страны в целом.

Отказ (вместе с запретом и несогласием) рассматривается как речевое действие, выражающее негативное отношение к высказыванию собеседника[8]. В большинстве случаев стратегия прямого отказа вызывает негативную реакцию партнера и приводит к напряжению между коммуникантами[9]. Следовательно, потенциальная возможность конфликта в ситуации отказа требует от адресанта дополнительных коммуникативных усилий[10]. Это дополнительное усилие заключается в придании отказу вежливой формы для поддержания хороших отношений между собеседниками. Однако отказ как коммуникативная цель говорящего после добавления требования вежливости часто не может быть реализован «напрямую», в такой ситуации говорящий применяет некоторые стратегии для смягчения возможных конфликтов.

Материалом исследования послужили 80 текстов, размещенных на официальном сайте МИД РФ, отобранных методом систематической выборки, среди которых имеются выступления на брифингах трех официальных представителей МИД — А. А. Нестеренко, А. К. Лукашевича и М. В. Захаровой.

Следует отметить, что брифинг начинается с монолога официального представителя МИД и включает в себя краткий обзор дипломатической деятельности, официальное заявление по текущим событиям и ответы на вопросы присутствующих журналистов. В нашем исследовании

мы концентрируемся на той части, где официальные представители отвечают на вопросы журналистов, наблюдаем ситуацию, когда официальные представители вежливо отказываются отвечать, и анализируем используемые ими стратегии.

В результате анализа материала мы выявили, что официальные представители отказываются отвечать на вопросы журналистов в следующих случаях:

1) вопрос уже был подробно прокомментирован ранее;
2) вопрос не входит в сферу компетенции официального представителя;
3) официальный представитель не знает деталей, необходимых для ответа;
4) официальному представителю временно неудобно давать комментарии;
5) личные причины;
6) вопрос был деликатным, и официальный представитель не хочет давать комментарии во избежание возможных конфликтов;
7) официальный представитель не смог подобрать хорошего ответа на вопрос.

В целом, учитывая негативный характер отказа, все без исключения официальные представители использовали различные стратегии отказа, чтобы избежать негативной реакции со стороны тех, кто задавал вопросы. При этом, как мы выяснили, применялись четыре стратегии отказа, которые мы проанализируем далее.

I. Предложение разумного объяснения

Предложение разумного объяснения может значительно снизить негативную оценку отказа в сознании адресата, так как наличие причины позволяет адресату понять говорящего, а значит, принять отказ «без обременения», и отказ в этом случае, несомненно, является вежливым. Рассмотрим примеры.

1. Вопрос: *Россия предлагала установить в Африне зону деэскалации. Актуально ли это предложение до сих пор?*

   Ответ: *Я только сегодня на этот вопрос дала ответ, и* ***о ситуации в Африне рассказала детально. Больше мне добавить к этому нечего***[11] (15.02.2018);
2. Вопрос: *Представляет ли на Ваш взгляд США прямую военную угрозу российским интересам в Сирии?*

   Ответ: ***Этот вопрос относится к компетенции Министерства обороны России*** (06.10.2016);
3. Вопрос: *Вы сегодня затронули вопрос о диалоге Дамаска с курдами, Министр иностранных дел России С. В. Лавров также говорил вчера о том, что имеются конкретные результаты. Можно ли о них узнать (помимо сотрудничества в военной сфере)?*

   Ответ: *Мы не раскрываем детали.* ***Это не компетенция Министерства иностранных дел.*** *Речь идет о контактах между военными. Оставлю это для военных экспертов* (17.10.2019);
4. Вопрос: *Историки Румынии и России стараются найти ответы на сложные вопросы, речь не идет о претензиях. Вы знаете, что ведется совместная работа, и на этот щепетильный вопрос должны быть даны ответы.*

   Ответ: ***Я не владею информацией по этому вопросу.*** *Не буду фантазировать,* ***уточню этот вопрос и Вам в ближайшее время отдельно отвечу*** (18.08.2016);

5. Вопрос: *Прошел уже почти месяц после проведенных Северной Кореей ядерных испытаний. Мировое сообщество согласно, что в этой связи нужно предпринять какие-то дополнительные меры. В октябре Россия председательствует в СБ ООН. Могли бы Вы прокомментировать, есть ли какие-то различия в позициях России и Китая от позиции США, Японии и Южной Кореи относительно дополнительных санкций?*

Ответ: ***Работа по этому вопросу ведется. С деталями не могу вас ознакомить. Если что-то появится, обязательно прокомментирую*** (06.10.2016).

Можно заметить, что первый пример соответствует первой причине, по которой официальный представитель отказался отвечать, второй и третий примеры соответствуют второй причине, четвертый пример — третьей, пятый пример — четвертой причине. Официальные представители, отказывающиеся отвечать по третьей и четвертой причинам, используют не только стратегию предложения разумного объяснения, но вместе с ней и стратегию предложения обещания. Проявление интереса и внимания к вопросу журналиста путем обещания делает ответ более вежливым, чем ответ только с объяснением причины отказа, и создает впечатление надежности и ответственности.

II. Предложение обещания

Помимо использования в сочетании с предыдущей стратегией, стратегия предложения обещания может использоваться отдельно. Стратегия обещания создает психологический комфорт для адресата, поскольку вопрос был не отклонен в принципе, а отложен — прозвучало, что ответ будет дан позже. Это предотвращает негативную реакцию адресата, поэтому отказ с обещанием считается вежливым.

Вопрос: *Российской стороной и венгерским правительством было обещано, что строительство АЭС в Венгрии начнётся уже в январе или феврале. По неофициальным каналам была информация о том, что Президент Российской Федерации В. В. Путин в этой связи посетит Венгрию. Есть ли информация об этом или задержках строительства?*

Ответ: ***Уточним у наших экспертов и сегодня ответим*** (02.03.2018).

III. Использование смягченного высказывания

Вопрос: *Недавно в Комитете Государственной Думы по международным делам прозвучало предположение, почему Премьер-министр Чехии А. Бабиш сделал внезапный антироссийский выпад. Он никогда не был ярым русофобом, «атлантистом», и вдруг резко русофобское поведение, которое может похоронить его политическую карьеру. Дело в том, что А. Бабиш ещё и бизнесмен, миллиардер. Высока вероятность того, что он подвергся банальному шантажу — за сохранность своих бизнес-активов его вынудили сделать рискованный политический шаг в интересах США. Как Вы считаете, может ли внешнеполитическое ведомство публично освещать подобные методы работы американского однополярного мира и такое «европейское единство» во имя США?*

Ответ: ***Не хотела бы*** *комментировать подобные сценарии, предположения. Не хочется скатываться на уровень наших западных партнеров, делающих заявления с обвинениями и не приводящих при этом фактов…* (13.05.2021).

Говорящий использует сослагательное наклонение, чтобы смягчить высказывание и уменьшить негативное воздействие отказа.

IV. Неполный ответ

1. Вопрос: ***Собирается ли Россия вывозить попавших в плен террористов и членов их семей, детей?*** *Ведутся ли в этом направлении переговоры с курдской стороной?*

   Ответ: ***Мы ведём переговоры (если говорить об официальном уровне) с теми государствами, на территории которых представлено курдское население.*** *Безусловно, используем различные возможности и встречи, но если говорить о переговорном механизме, то речь идет о поддержании межгосударственных контактов между столицами и профильными ведомствами* (15.03.2019).

2. Вопрос: *Планирует ли Российская Федерация в ближайшее время* ***расширить*** *помощь христианскому населению Сирии?*

   Ответ: ***Вопрос о защите христианского населения мы регулярно ставим на площадках международных организаций.*** *Это одна из очень важных тем в контексте сирийского урегулирования. Занимаемся этой темой очень плотно на различных треках. Для решения данного вопроса мы задействуем все существующие у нас возможности.* (03.09.2015)

И в первом, и во втором примерах основной вопрос остался без ответа. Вопросы игнорируются из-за деликатности темы, а неуместные ответы могут привести к моральному осуждению говорящего и государства, которое он представляет. Вместе с тем прямой отказ невежлив, поэтому говорящий предпочитает тактично проигнорировать вопрос или часть вопроса. Отказ не выражается прямо, а должен быть извлечен из ситуации самим адресатом, и именно потому, что нет прямого отказа, сохраняется возможность ответа.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Пастухова О. Д.* Способы выражения хеджирования в российском политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2018. № 5 (71). С. 95.

[2] *Клименко О. К.* Категория вежливости и речевой этикет в русском языке // Русский язык в современном обществе: функциональные и статусные характеристики: сб. обзоров / отв. ред. Е. А. Казак. М., 2006. С. 85.

[3] *Головач О. А.* Стратегический подход в лингвистических исследованиях: коммуникативный аспект // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2011. № 7. С. 67.

[4] *Searle J. R.* Mind, Language and Society: Philosophy in the Real World (summary of earlier work). New York: Basic Books, 1999. P. 19.

[5] *Леонтович О. А.* Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: моногр. Волгоград: Перемена, 2002. С. 347.

[6] *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 7-е изд., стер. М.: КомКнига, 2015. С. 57.

[7] *Редько Г. В., Еремеева А. А.* Коммуникативная стратегия как стратегия понимания и интерпретации смысла // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: филология и искусствоведение. 2017. № 4 (207). С. 110–111.

[8] *Ершова Н. Б.* Особенности функционирования речевых актов негативной реакции // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 5–6 (27–28). С. 297.

[9] *Иссерс О. С.* Указ. соч. С. 242.

[10] *Конрад Р.* Вопросительные предложения как косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. С. 371.

[11] Здесь и далее примеры взяты из выступлений официальных представителей МИД РФ: Министерство иностранных дел Российской Федерации. Брифинги [Электронный

ресурс] // mid.ru [сайт]. — URL: https://www.mid.ru/ru/press_service/spokesman/briefings/ (дата обращения: 21.04.2023). Примеры приводятся с указанием даты проведения брифинга.

Zhao Zehong

Saint Petersburg State University, Russia

COMMUNICATIVE STRATEGY OF POLITENESS IN A SITUATION OF REFUSAL (BASED ON BRIEFINGS BY RUSSIAN FOREIGN MINISTRY OFFICIALS)

The article is devoted to the study of politeness strategies in situations of refusal and discusses them in detail in political discourse. The research reveals the following politeness strategies in situations of refusal: offering a reasonable explanation, offering a promise, using a softened utterance, incomplete response.

Keywords: refusal strategy; politeness; communication strategy; briefing.

Юрина Елена Андреевна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Россия

yourina2007@yandex.ru

Шлотгауэр Елена Александровна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

elenashlotgauer@gmail.com

МЕТАФОРИЗАЦИЯ ТАКТИЛЬНОГО ЖЕСТА КАСАНИЯ В ОБРАЗНОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается значимый для русской метафорической и ценностной картины мира фрагмент, связанный с метафоризацией тактильного жеста прикосновения. Материалом послужили образные слова и фразеологизмы, метафорически мотивированные глаголами «касаться», «трогать», «задевать», которые в своем исходном значении демонстрируют ситуацию кратковременного точечного тактильного контакта. Подробно характеризуются различные аспекты переноса образа-схемы тактильного контакта на явления физического мира, психологического и ментального состояния человека, сферы социального взаимодействия людей и социальных групп.

Ключевые слова: образный язык; когнитивная метафора; тактильное взаимодействие; жест касания.

Современные исследования в области лингвосенсорики и невербальной коммуникации рассматривают тактильный контакт в качестве коммуникативного знака, сопровождающего или замещающего вербальную коммуникацию[1]. Касания, функционирующие в различных культурах, можно разделить на два типа: *культурные касания*, выполняющие религиозные, ритуальные, целительные действия, и *бытовые касания*, которые выполняют различные коммуникативные функции — например, выражение дружбы, демонстрация интимных отношений, привлечение внимания и т. д.[2] В то же время все прикосновения, можно разделить на 1) действия, направленные на себя и 2) действия, направленные на партнёра. Вторая группа прикосновений получила название *социальные тактильные жесты*, целью которых является воздействие на собеседника, сообщение ему информации.

Изучению метафоризации тактильных воздействий в русистике уделено значительно меньше внимания, чем вербализации и метафоризации тактильных ощущений[3]. В фокус исследований метафоризации

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».

тактильности попадают прежде всего перцептивные прилагательные, обозначающие свойства объекта (*горячий, мягкий, колючий, шершавый* и т. д.). При этом отмечается отсутствие единого термина, обозначающего процесс метафоризации тактильного опыта. Авторы используют такие термины, как *перцептивная метафора*[4], *осязательная метафора*[5] и *тактильная метафора*[6].

В нашем исследовании используется термин *тактильная метафора*, которая понимается в когнитивном ключе как процесс метафорического переосмысления ситуаций тактильного воздействия и восприятия, то есть как концептуальная модель осмысления различных явлений действительности по аналогии с осязательным опытом человека. Языковыми средствами репрезентации тактильной метафоры выступают образные средства языка как узуальные единицы системы — слова и выражения с устойчивой метафорической семантикой (например, ***касаться*** — ‘вторгаться в чьи-л. дела, тревожить, нарушать покой’, см.: *Я не* ***касаюсь*** *его, мы живем в разных мирах*[7]).

В результате исследования метафоризации жестов касания, представленных в русском языке глаголами ***касаться*** — ‘дотрагиваться до кого-, чего-л., прикасаться к кому-, чему-л.’, ***трогать*** — ‘прикасаться к кому-, чему-л., дотрагиваться’, ***задевать*** — ‘зацепляться за что-л. или касаться чего-л. при движении’, методом сплошной выборки из толковых словарей[8] и общего подкорпуса Национального корпуса русского языка (http://www.ruscorpora.ru) были выявлены и проанализированы вторичные образные производные от данных глаголов, систематизированные на основании деривационных связей в мотивационно-образные парадигмы (МОП).

Так, в составе образной парадигмы глагола ***касаться*** было обнаружено 32 образные единицы, среди которых 25 языковых метафор (например, ***прикасаться*** — ‘упоминать, затрагивать какую-л. тему, вопрос’, см.: ***Прикасаться*** *к вопросам национальной идеологии*) и 7 фразеологизмов, в числе которых:

1) ***прикоснуться к мечте*** — ‘исполнить желание’, см.: *Мы видели волнение каждого, кто* ***прикасался*** *к олимпийской мечте*;
2) ***в одно касание*** — ‘быстро’, см.: *Следователь должен уметь мгновенно, буквально* ***в одно касание****, оценивать факты*;
3) ***точка соприкосновения*** — ‘что-л. общее, взаимно связывающее кого-, что-л.’, см.: *Между Новосибирском и Екатеринбургом не много точек* ***соприкосновения****, хотя и там и там говорят на одном языке* и др.

Метафорическая активность глагола ***трогать*** представлена 46 единицами данной парадигмы, в число которых входит 37 языковых метафор, например:

1) ***трогать*** в значении ‘вызывать сочувствие, умиление’, см. *Песня* ***трогает***, а также в значении ‘тревожить, беспокоить, нарушать покой’, см.: *И не* ***тронь****, не подойди*;

2) ***трогательный / трогательно*** — ‘вызывающий/ вызывая умиление, способный разжалобить, растрогать’, см.: ***Трогательная*** *сюжетная линия; картина выглядит* ***трогательно*** и др.

9 единиц данной МОП являются фразеологическими конструкциями, в том числе ***трогать сердце/ душу / за душу / струны души / до глубины души / за живое*** — ‘сильно, глубоко волновать, вызывать эмоциональные переживания’, см.: *Правда, иной раз чья-то судьба так* ***затронет за живое,*** *что незаметно для себя вдруг выложишь товарищу по несчастью свое самое сокровенное* и т. п.

Образные производные глагола ***задевать*** включают 15 единиц — это 10 языковых метафор (например, ***задевать*** — (1) ‘оказать воздействие, влияние’, см.: *Топор времени* ***задел*** *поэзию*; (2) ‘обижать, оскорблять кого-л.’, см.: *Дразнить и при любом удобном случае стараться* ***задеть*** *побольнее*) и 5 фразеологизмов, среди которых ***задеть за живое (место) / больное (место) / струны (души) / чувства*** — ‘сильно, глубоко волновать, вызывать эмоциональные переживания’, см.: *При этом он* ***задел*** *Василия Стародубцева* ***за*** *самое* ***больное место*** *— финансирование сельского хозяйства* и т. п.

Анализ материала позволил выявить концептуальные области метафорических проекций исходного фрейма тактильного жеста касания и денотативные сферы образной номинации и характеризации различных явлений действительности по аналогии с ситуацией тактильного контакта.

В сфере явлений материального мира образ-схема тактильного жеста касания переносится на следующие ситуации, связанные с деструктивными действиями: (1) нанесением побоев и телесных повреждений, см.: *Если кто-то посмеет хотя бы* ***пальцем*** *к тебе* ***прикоснуться,*** *ему не поздоровится*; (2) умышленного причинения вреда, см.: *Этот поселок-пригород поразил нас своей целостью, союзники его почему-то не* ***трогали***; (3) разрушительных воздействий неблагоприятной внешней среды, см.: *У наших ног лежит груда огромных, металлических изделий, едва* ***тронутых*** *ржавчиной*.

Кроме того, ситуация тактильного воздействия метафорически переосмысливается как импульс перехода от статики к динамике, от неподвижности к началу движения. По этой модели обозначаются (1) мимические движения губ, см.: *Как иногда их губы* ***трогает*** *благодарная улыбка*; (2) артикуляционные движения органов речи, см.: *Слово,* ***касаясь*** *кисельных губ, напиталось вмиг сладостью и загадкой*; (3) начало движения транспортных средств, см.: *Андрей Николаевич* ***тронул*** *трактор*.

Метафорические проекции в сферу интеллектуальной деятельности человека связаны с осмыслением по модели тактильного контакта (1) ситуаций получения знаний, информации из различных источников, см.: *Ведь все мы когда-то* ***прикасались*** *к благородной, деликатной манере*

чеховских людей; (2) начала мыслительного процесса, см.: *Татарников только* ***трогал*** *мысль, едва касался ее*.

Некоторые впечатления, внешние обстоятельства могут метафорически мыслиться как субъекты тактильного воздействия, провоцирующие определенные мысли, чувства, состояния (например, *В ее памяти всплывала череда мужчин, чем-либо ее восхитивших,* ***задевших*** *ее воображение*). Отметим, что в качестве такого субъекта может выступать болезнь, негативно влияющая на мыслительную деятельность (например, *Я, хорошо* ***тронутый*** *склерозом, немало страдаю),* а образное слово ***тронутый*** в частотном значении ‘умалишенный’ объективирует интеллектуальные дефекты, когнитивные расстройства (например, *Ты* ***тронутый****? — сказала девушка-продавец*).

В психологической сфере исходный образ прикосновения используется для метафорической характеристики внешнего воздействия на эмоциональное состояние субъекта, влияющего на чувства, вызывающего переживания (например, ***Задевает*** *за самое сердце*). Таким внешнем раздражителем может являться коммуникативное воздействие на собеседника (например, *Даже самое нежное, самое тихое и доброе слово о них было бы как* ***прикосновение*** *шершавой, тупой руки к обнажившемуся растерзанному сердцу*) и т. п.

В терминах тактильного опыта могут быть описаны ситуации зрительного, аудиального восприятия, то есть реализуется кросс-модальная перцептивная метафора (например, ***Потрогать*** *руками усыпанную крупными звездами тишину*; *Взор* ***коснулся*** *издали губ поэта* и др.). Речевая деятельность может быть метафорически представлена как соприкосновение субъекта речи с предметом своих размышлений (например, *В ходе разговора как бы ненароком* ***задели*** *вопрос об изучении физсвойств кристаллических пород*), а редакторская работа по изменению текста охарактеризована как тактильное воздействие на текст (например, *В недрах библиотеки, почти не* ***тронутой*** *цензурой*).

Максимальное же число метафорических проекций тактильных жестов касания направлено в сферу общественной жизни, межличностных отношений и социального взаимодействия. По модели тактильного контакта осмысливается (1) совместная деятельность, общение людей и социальных групп, см.: *Я* ***соприкоснулся*** *с очень одаренными, талантливыми детьми*; *А нас, москвичей, не* ***трогай*** (в том числе описываются интимные связи, см.: *Головы им рубить нужно, чтоб они не* ***трогали*** *наших девушек!*); (2) характеризуется участие человека в определенных видах деятельности, социальных и профессиональных проектах, см.: *Тут у него свой какой-то порядок, к которому мы, женщины, не должны* ***прикасаться***; *К работе он не* ***притрагивался***.

Различные аспекты социального взаимодействия получают позитивную или негативную оценку посредством аксиологически маркиро-

ванной тактильной метафоры. Например, негативная эмоциональная оценка выражается посредством фразеологизмов в следующих контекстах: *Рая, не стоит связываться, не* ***трогай*** *«г»* [г***а], *не будет «в»* [вони]*!*; ***Тронет*** *против шерстки, читаешь: Бернштейн клеветнически утверждает*. Общность мнений, интересов выражает идиома «точка соприкосновения»: *зато появляется стремление вникнуть в позицию собеседника, найти* ***точки соприкосновения.***

В качестве активного субъекта тактильного воздействия могут представляться определенные социальные явления и обстоятельства жизни, преимущественно негативные (например, *Люди мысленно радуются тому, что несчастья,* ***коснувшиеся*** *или истерзавшие собеседника, их обошли стороной*; *Забастовки* ***затронули*** *почти все отрасли российской экономики*), тогда как в качестве объекта, по отношению к которому осуществляется тактильный контакт, могут изображаться определенные ценности — материальные, духовные, культурные. В этом случае тактильная метафора несет позитивный аксиологический заряд (например, *Наследство, к которому наша семья* ***прикасалась*** *только в самые тяжёлые, самые чёрные дни*; *Иногда хотелось сорваться с места, бросить всё и бежать в тот дивный город, на секунду* ***прикоснуться к мечте****, причаститься каких-то чувственных таинств...*) и т. п.

Обобщая изложенное, сформулируем типовые образные представления, основанные на ситуации тактильного контакта. Образ-схема жеста прикосновения, обозначенного глаголами *касаться, трогать, задевать,* метафорически проецируется на обозначение следующих ситуаций из сфер-мишеней:

1) установление визуального и аудиального контакта в процессе восприятия;
2) нарушение психологического покоя и его внешнее проявление (мимические движения лица);
3) физическая и духовная близость;
4) воздействие на когнитивные способности человека и его эмоциональное состояние;
5) реализация процессов понимания и/или интерпретации;
6) корректировка речевых произведений;
7) проявление активности в социальной деятельности, участие в трудовых процессах;
8) функционирования социальных институтов.

Таким образом, тактильная метафора, представленная образными средствами языка, является значимым фрагментом метафорической и ценностной русской картины мира, один из сегментов которой связан с метафоризацией тактильного жеста прикосновения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Варламов А. А., Кравченко А. Н., Горбачева А. В. и др.* Язык прикосновений: биологические аспекты тактильного восприятия и особенности тактильных коммуникативных сигналов // Вопросы языкознания. 2020. № 2. С. 75–92.

[2] *Крейдлин Г. Е.* Невербальная семиотика в ее соотношении с вербальной: автореф. дис. … д-ра филол. наук / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. М., 2000. С. 54–55.

[3] *Телегин Л. А., Телегина Д. А.* Синестезия прилагательных с перцептивными признаками «мягкий» и «жесткий» в русском, английском и французском языках / Вестн. моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2017. № 6. С. 95–105.

[4] *Земичева С. С.* Невербальные средства обозначения восприятия и ощущений в речи диалектной языковой личности // Сибирский филологический журнал. 2016. № 4. С. 142–151.

[5] *Илюхина Н. А., Чаусова О. В.* Семантический потенциал осязательной метафоры (на материале слов, именующих свойство мягкости) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2021. № 6. С. 64–74.

[6] *Брагина Н. Г., Кузьмина А. Н.* Тактильные метафоры и их функционирование в современном русском языке // Русская речь. 2019. № 5. С. 7–21.

[7] Здесь и далее приводятся примеры из Национального корпуса русского языка: Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 02.04.2023).

[8] Словарь русского языка: В 4 т. / под. ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд. стереотип. М.: Русский язык, 1999. Т. 1: А–Й. 698 с. Т. 2: К–О. 736 с. Т. 4: С–Я. 795 с.; Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

Yurina, E. A.

Pushkin State Russian Language Institute; National Research Tomsk State University, Russia

Shlotgauer, E. A.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

METAPHORIZATION OF THE TACTILE GESTURE OF TOUCH IN THE RUSSIAN LANGUAGE'S FIGURATIVE SYSTEM

The article focuses on metaphorization of the tactile gesture of touch. The research is done on figurative words and phraseological units, metaphorically motivated by Russian verbs *kasatsa*, *trogat'*, *zadevat'*, which in their original meaning demonstrate a situation of short-term tactile contact. The results demonstrate aspects of tactile contact image schemas transfers to the phenomena of physical world, psychological and mental state of a person, sphere of social interactions.

Keywords: figurative language; cognitive metaphor; tactile interaction; touch gesture.

НАПРАВЛЕНИЕ 9

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО И ДРУГИХ ЯЗЫКОВ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Русский язык
в сопоставлении с другими языками
и методология межъязыковых сопоставлений.

Системная, функциональная
и прагматическая эквивалентность.

Универсальное
и идиоэтническое в русском языке.

Способы языковой кодировки
в русском и сопоставляемых с ним языках.

Антонова Елена Николаевна

Государственный университет по землеустройству, Россия

stchl@yandex.ru

РЕЦЕПЦИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ПОЭЗИИ: К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ РУССКОГО ИНТЕРТЕКСТА

Статья посвящена исследованию поэтического идиолекта при функционировании в нем заимствованных лексико-семантических компонентов. Переключение языкового кода проанализировано в зависимости от интертекстуального потенциала художественной среды. Рецепция иноязычных структур в стихах русских поэтов описана как ментальный феномен, основанный на взаимодействии различных сфер человеческого мышления — когнитивной, прагматической, дистрибутивной, креативной.

Ключевые слова: поэтический дискурс; лингвокультура; заимствования; переключение языкового кода; рецепция; интертекст.

Функционированию в тексте иноязычных вкраплений (ИВ) посвящено большое количество исследований, однако в связи с колоссальными объемами языкового материала и, следовательно, пробелами в лингвокультурологическом познании языковой картины мира сопоставительному анализу поэтических текстов продолжает уделяться достаточное внимание. Под *рецепцией* понимается «заимствование и приспособление данным обществом социологических и культурных форм, возникших в другой стране или в другую эпоху»[1].

Как справедливо отмечает М. Ю. Котова, ссылаясь на работы предшественников и позиционируя утверждение как положение лингвокультурологии, «язык — это культурный код нации», поскольку в нем фиксируется культурно-историческая информация — «традиции, стиль поведения, идеалы, стереотипы и ментальность»[2]. Филолог доказывает свою точку зрения посредством вдумчивого языкового анализа англоязычных романов Марины Левицкой. В арсенале ученого в первую очередь фигурируют такие научные методы, как дедуктивное моделирование «специфики инокультурного кода» и индуктивная характеристика транснациональных произведений художественной прозы.

Непревзойденный мастер поэтического слова, Ф. И. Тютчев знал несколько иностранных языков. Однако переключение языкового кода в его поэтических текстах — явление нечастое, даже стихийное. Поэт использует ИВ преимущественно как отдельные заглавия или эпиграфы, реже — как элементы в структуре русскоязычного текста. При этом малое количество из них — единицы устойчивого характера. Стоит также заметить, что классиком создано около двух десятков стихотворных композиций на французском языке, соответственно, имеет смысл говорить о смешении языковых кодов в масштабе авторского дискурса.

О претендующих на фразеологичность в тютчевском поэтическом мире заимствованиях В. В. Леденёва пишет как о прецедентном фено-

мене, служащем прочной интертекстуальной базой: у Ф. И. Тютчева канцлер Российской империи назван *Нарциссом чернильницы*, что стало отправной точкой восприятия французского выражения «Le Narcisse de l'écritoire» в качестве крылатого. Данный прецедентный текст имеет «многочисленные нити связей в литературе различных эпох (в том числе по вертикальным и горизонтальным «скважинам», согласно концепции Е. И. Дибровой, с ключевым мифонимом *Нарциз/Нарцисс*)»[3].

В стихах Ф. И. Тютчева с русского языкового кода происходит переключение на французский, немецкий, итальянский и латынь. Поэтический дискурс данного автора примечателен небольшим объемом (всего около четырехсот стихотворений), поэтому есть возможность тщательно проанализировать особенности и типологию переключения языкового кода в поэтическом идиолекте одного автора.

В стихотворении «Слезы»[4] (с. 66) (далее в статье все стихотворения Ф. И. Тютчева приводятся по данному изданию с указанием названия поэтического текста и страницы в книге) в эпиграф вынесено латинское выражение «O lacrimarum fons… *Cray*» («О источник слез… *Грей*»). Эпиграфом к стихотворению «(Из Гёте)» послужило немецкое выражение «Kennst du das Land?..», что переводится как «Ты знаешь край?..» (с. 180), а к стихотворению «(Из Шиллера)» — «Es lächelt der See…» (с нем. «Смеется озеро…», с. 182). Поэтический текст «Славянам» предваряется немецким эпиграфом «Man muß die Slaven an die Mauer drücken» (рус. «Славян надо прижать к стене», с. 235). Стихотворение же «Памяти М. К. Политковской» (с. 261–262) предваряет эпиграф «Elle a été douce devant la mort» (с фр. «Она была кроткой перед лицом смерти»).

По данным поэтического корпуса Национального корпуса русского языка (НКРЯ)[5], немецкая фраза «Kennst du das Land?..» употребляется в текстах А. С. Пушкина «Кто знает край, где небо блещет…» (1828) и П. А. Вяземского «Kennst du das Land, где фимиамом чистым…» (1836). В стихотворении последнего переключение языкового кода оформлено рефреном каждой строфы.

Данные поэтические тексты, в том числе на уровне переключения языкового кода, тематически обусловлены изящным образом мыслей Ф. И. Тютчева относительно родины, природы, патриотизма, хороших людей, тонких душевных переживаний.

Помимо этого, у классика встречаются стихи без заглавия, но с иноязычными эпиграфами. Так, стихотворение с названием по первой строке «Ты волна моя морская» сопровождается эпиграфом «Mobile comme l'onde» (с фр. «Непостоянна, как волна», с. 183). А знаменитое тютчевское лирическое размышление «Певучесть есть в морских волнах…» содержит эпиграф на латыни «Est in arundineis modulatio musica ripis» (рус. «Есть музыкальный строй в прибрежных тростниках», с. 220). Эти тексты преимущественно отражают лирические раздумья поэта о природе.

В качестве названия одного из стихотворений встречается французское «Cache-cache», переводимое как «Игра в прятки» («Cache-cache», с. 78). Данная языковая структура является устойчивой: *Играть в прятки* — ‘действовать не прямо, скрывать что-л.’[1]. Следует отметить, что в исследовательской среде нет разногласий касательно отражения в устойчивых сочетаниях слов культурного сознания определенного языкового общества, прагматический смысл возникает из накопленного опыта, языковым проводником ментального мироощущения становятся различные структуры устойчивого характера, в том числе и «пословичные конденсаты (ментальные конструкты, идеи)», по терминологии Е. И. Селиверстовой[6].

В заглавие одного из знаменитых стихотворений Ф. И. Тютчева вынесено «Silentium» (с лат. «Молчание!», с. 105), а также «Mala aria» (с ит. «Зараженный воздух», с. 112), «Problème» (с фр. «Проблема», с. 121), «Èpitre à l’Apôtre» (с фр. «Послание к апостолу», с 149). Не менее значимо в творчестве Ф. И. Тютчева стихотворение «Encyclica» (с лат. «Энциклика», с. 215). По данным НКРЯ, «Encyclica» встречается также в названии стихотворения О. Э. Мандельштама, начинающегося словами «Есть обитаемая духом…» (1914). Смешение языковых кодов подчинено цели усугубления философской атмосферы, пронизывающей данные тексты.

Вслед за Ф. И. Тютчевым, поэты XX века использовали латинский мотив «Silentium» в своих творениях. Сравним:

Ю. П. Кузнецов. Молчание Пифагора (1991):

Молчанье — злато, слово — серебро,
А жизнь — копейка с мелким разговором
Silentium! Вытряхивай добро,
Сдавай бутылки вместе с Пифагором!

В качестве названия текста *«SILENTIUM»*: у Г. А. Глинки «Всё невпопад и не под стать…» (1972), у О. Э. Мандельштама «Она еще не родилась…» (1910–1935), у Б. Б. Божнева «Повиноваться пению нельзя…» (1936) — заглавие *«SILENTIUM SOCIOLOGICUM»*.

Наблюдаются и эксплицированные текстовые отсылки к тексту Ф. И. Тютчева: например, у И. Л. Сельвинского «Евгений Ней» (1925):

Откройте страницу. И сразу четкий — «Сонет»,
Являющийся программным credo поэта,
Дает афоризм ***Тютчевского «Silentium»****,*
Как раз обратно прямому смыслу его:
«Да, — говорит нам поэт, — ***изречение ложь****,*
Но, ставши стихом, она есть высшая правда».

Помимо прочего, в основном корпусе НКРЯ встречается семнадцать документов и девятнадцать вхождений ИВ «Silentium». Преимущественно это реминисценции к стихам Ф. И. Тютчева или О. Э. Мандельштама в художественных размышлениях Владимира Горбачева, Льва Аннинского, Андрея Вознесенского, Ю. М. Нагибина, И. Ф. Наживина, В. Ф. Ходасевича, В. В. Розанова, В. А. Соллогуба и др.

Таким образом, «реминисценции, прямое цитирование, ключевые слова тютчевских произведений» часто становятся «прецедентными для русской культуры»[7]. В свою очередь сложности в интерпретации этих стихов связаны с тем, что «обнаруживаемая «многозначность» стихотворения (а вернее, лексем, фразеологизмов, поэтических клише) так велика, что трактовка стихотворения оказывается равной ее отсутствию»[8].

По справедливому замечанию Н. Ф. Михеевой, «заимствование — явление, объективно выступающее одним из компонентов динамики языка»[9]. Обращение к поэтическому интертексту с наследием золотого века в основе дает возможность проследить общую закономерность в переключении языкового кода в поэтическом дискурсе. Следовательно, имеется достаточно оснований говорить о функциональной систематичности интертекста, которая позволяет объединить дихотомию «свое — чужое» в единый языковой конгломерат, выстраивающий образ национального самосознания.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Словарь русского языка: В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985–1988. Т. 3: П–Р. 1987. С. 713.

[2] *Котова М. Ю.* Специфика инокультурного кода в транснациональном романе (на материале прозы Марины Левицкой) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11–2 (65). С. 106.

[3] *Леденёва В. В.* Точки пересечения сверхтекстов Лескова и Тютчева // Текст. Структура и семантика. Доклады Международной научной конференции: сборник статей. М.: Российский новый университет, 2017. С. 66.

[4] *Тютчев Ф. И.* Полное собрание стихотворений / гл. редактор Ю. В. Андреев. Л.: Советский писатель, 1987. 448 с.

[5] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: https://ruscorpora.ru/new/index.html (дата обращения: 25.01.2023).

[6] *Селиверстова Е. И.* Уровни проявления типологического сходства в пословицах различных языков // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. Т. 11. № 2. С. 198–212.

[7] *Леденёва В. В.* Указ. соч. С. 68.

[8] *Худошина Э. И.* «Безумие» Ф. И. Тютчева: поэтический текст и его рецепция // Сибирский филологический журнал. 2003. № 3–4. С. 18.

[9] *Михеева Н. Ф.* «Экспансия» заимствований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2008. № 2. С. 7.

Antonova, E. N.

State University of Land Use Planning, Russia

RECEPTION OF FOREIGN LANGUAGE ELEMENTS IN POETRY: TO THE QUESTION OF THE SPECIFICS OF THE RUSSIAN INTERTEXT

The article is devoted to the study of the poetic idiolect with the functioning of borrowed lexical-semantic components in it. Switching language code is analyzed depending on the intertextual potential of the artistic environment. The reception of foreign language structures in the poems of Russian poets is described as a mental phenomenon based on the interaction of various spheres of human thinking: cognitive, pragmatic, distributive, creative.

Keywords: poetic discourse; linguistic culture; borrowings; language code switching; reception; intertext.

Анциферова Ольга Васильевна,
Парсегова Анна Андреевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

olga.anciferova.23@mail.ru; anna_june12@mail.ru

РУССКИЕ ПАРЕМИИ О БОГАТСТВЕ И БЕДНОСТИ НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье рассматриваются паремиологические единицы в сопоставительном аспекте. Паремиологические единицы являются знаком языка и выполняют функцию знака культуры. Паремия формирует образ, который, в свою очередь, актуализирует определённые, уже сформированные ранее культурные представления, ассоциации и установки, входящие в семантику языкового знака. Именно на их фоне осуществляется восприятие паремиологической единицы. Целостное культурно-языковое значение фразеологизма создаётся в ходе приобретения фразеологизмом определённых культурных смыслов. Рассматривается специфика паремий о богатстве и бедности в лингвокультурологическом аспекте.

Ключевые слова: паремия; сопоставительный аспект; лингвокультурологический аспект; чернь; богатство и бедность.

Выбор темы обусловлен активным развитием связей России и Китайской Народной Республики в области внешней политики и экономики. Следует отметить, что данная тенденция, образно именуемая «разворотом на Восток», не является новшеством, скорее, это возвращение к традиционным связям с восточными соседями, которые создавались на протяжении столетий. К сожалению, развитие гуманитарных связей происходит не столь быстрыми темпами, что выражается в нехватке специалистов-востоковедов, переводчиков различной специализации, преподавателей иностранных языков. При этом можно отметить позитивные тенденции — например, рост числа россиян, изучающих китайский язык и рост числа китайцев среди слушателей программ РКИ[1].

Мотивация китайских студентов к изучению русского языка чаще связана с политическими (тесные взаимоотношения двух государств) и экономическими (карьера, бизнес) интересами. Данное обстоятельство не способствует расширению лексического запаса, знаний об истории России и её культуре у китайских слушателей, что, в свою очередь, создаёт сложности в коммуникативных ситуациях. Например, на проблемы восприятия паремий иностранцами указывают авторы «Учебного русско-китайского фразеологического словаря» Н. В. Баско, Лай Инчуань, Чанг Джуй Ченг: «Фразеологические обороты обладают идиоматичностью, скрытым смыслом, скрытым значением. Носители языка знают, понимают этот скрытый смысл фразеологизмов, а для иностранцев это всегда лингвистическая загадка, секрет»[2].

Изучение китайскими студентами русских фразеологических оборотов и сравнение метафорических образов в русских и китайских паре-

миях позволяет ближе познакомиться с национально-культурной спецификой нашей страны и избежать коммуникативных ошибок и неудач. В то же время важно учитывать особенности менталитета студентов, так как, по словам известного востоковеда и специалиста в области китайской цивилизации А. А. Маслова, при взаимодействии с представителями КНР «речь идёт не только об уважении к экономическим достижениям этой страны, но, прежде всего, о признании важности, значимости, ценности той традиции и того менталитета, которые и сформировали эту огромную и мощную цивилизацию»[3].

Паремиологическая система современного русского языка представляет собой «совокупность различных по времени происхождения и различных по степени востребованности в современной речевой практике народных изречений, различающихся структурными и семантическими особенностями и объединённых рядом специфических признаков, прежде всего таких, как естественность происхождения, устойчивость и воспроизведение в речи в тот или иной исторический период»[4].

Наибольший интерес вызывает созданная В. П. Жуковым паремиологическая теория. В ней он выделил пять основных типов фразеологических единиц. Метод аппликации, разработанный В. П. Жуковым, был применён им при классификации русских пословиц и поговорок:

1) исторически апплицируемые фразеологизмы, наделённые целостным немотивированным значением (*бить баклуши*);
2) апплицируемые обороты, обладающие целостным немотивированным значением в современном языке (*перемывать косточки*);
3) апплицируемые фразеологизмы с целостным мотивированным значением (*лежать на боку*);
4) неапплицируемые фразеологизмы, мотивированные, с частично целостным значением, где один из компонентов семантически соотносится с однозвучным словом свободного употребления (*под веселую руку*);
5) неапплицируемые фразеологизмы, мотивированные, с частично целостным значением, где все компоненты являются смыслообразующими и соотносятся со словами в их свободном употреблении (*находить общий язык*)[5].

Китайский язык — один из древнейших языков мира. Китайские иероглифы были заимствованы многими сопредельными с Китаем народами и использовались в национальных культурных традициях целого ряда стран Дальнего Востока. В Японии письмо основывается на китайской иероглифике, классические книги Кореи и Вьетнама также писались китайскими иероглифами. Иероглиф обозначает наименьшую частицу языка — морфему, соответствующую в китайском произношении одному слогу[6]. Благодаря долгой истории существования китайской культуры фразеология китайского языка отличается богатством и самобытностью. Китайский языковед Вэнь Дуаньчжэн выделяет два основных класса фразеологических единиц в соответствии с их стилистикой:

1) фразеологические единицы разговорного стиля 俗语 суюй (suyu — просторечные фразеологизмы / речения): 谚语 (yanyu — пословицы), 歇后语 (xiehouyu —

недоговорки-иносказания), 惯用语 (guanyongyu — привычные выражения), 俗成语 (suchengyu — просторечные чэнъюй);

2) 雅语 яюй (yayu — изящные речения): чэнъюй высокого стиля, сохранившие в своём составе вэньянь, древний китайский язык[7].

Чэнъюй является наиболее употребительной и распространённой фразеологической единицей китайского языка. Общепринято, что именно эти единицы представляют собой некий «идеал» китайской идиоматики, и именно их название часто воспринимается как общий термин идиоматики в целом. Особенность чэнъюев — их письменное происхождение. Все они являют собой фрагменты философских или художественных текстов, ставших, благодаря изысканности и отточенности своей формы и своей идиоматичности, самостоятельными единицами китайского языка и китайской культуры. Их изначально письменная природа налагает свой особый отпечаток и на лексико-грамматическую форму этих единиц — все они в той или иной мере архаичны[8].

В основном чэнъюи заимствованы из произведений древней классической литературы и поэзии, реже — из народных романов и рассказов. Лирические образы из «Ши-цзин» («Книги песен») и яркие истории, упомянутые в «Цзо-чжуань» («Комментариях Цзо») и «Ши-цзи» («Исторических записках»), служат особенно богатым исходным материалом для чэнъюй. Поскольку полное собрание стихотворений сборника «Ши-цзин» состоят только из четырехсимвольных строк, то некоторые чэнъюи буквально являются прямыми цитатами оттуда и содержат всего четыре иероглифа.

Чэнъюй — языковая единица, функционирующая в речи как слово и выполняющая те же грамматические функции, обладает экспрессивностью (эмоциональностью), отрицательной или положительной оценкой (окраской). В большинстве случаев чэнъюй состоит из четырёх иероглифов, однако может включать свой состав три или более четырёх иероглифов; некоторые чэнъюй состоят из двух частей, разделённых запятой[9]. Как правило, чэнъюй представляет собой краткое перефразирование или обобщение смысла оригинального текста, поэтому без знания исходного источника сложно догадаться о смысле идиомы.

Отличия сферы употребления русских фразеологизмов и сферы употребления китайских чэнъюев обусловлены, в первую очередь, литературным происхождением последних и их скрытым смыслом, который зачастую не лежит на поверхности и лучше понятен образованным людям, хорошо знакомым с китайской литературой и историей. Пример: 抛砖引玉 — ‘бросить кирпич, чтобы привлечь яшму’. Образное выражение основано на истории времен династии Тан. Высоко почитаемый поэт Чжао Гу был проездом в городе Сучжоу. Местный поэт Чан Цзянь, узнав о приезде своего кумира, написал на стене городского монастыря две строфы в надежде, что Чжао Гу закончит начатое им стихотворение. Кумир дописал две недостающие строфы, а так как его талант намного

превосходил способности местного поэта, люди сравнили две части стихотворения с кирпичом и драгоценным камнем.

В русской традиции фразеологизмы изначально произошли из устного народного творчества, хотя и литературные произведения подарили нам много крылатых выражений. При этом смысл русских фразеологизмов, как правило, лежит на поверхности. Поэтому мы можем говорить о том, что сфера применения русских паремий не ограничена культурными и образовательными рамками, пословицы и поговорки широко используются как в повседневной жизни, так и в средствах массовой информации, выступлениях политических деятелей. При этом значительная часть китайских идиом не является общеупотребительной и позволяет образованной части общества блеснуть уровнем эрудиции, а именно — знанием памятников классической литературы и давних исторических событий.

Антонимическую пару «богатство–бедность» можно рассматривать и с точки зрения аксиологии, то есть учения о теории ценностей. По мнению Цю Сюеина, лингвокультурологию можно отнести к аксиологически ориентированным дисциплинам. Также Цю Сюеин указывает, что исследование вербального отражения ценностей открывает возможности для детального описания национального языкового сознания[10]. Паремии по своей сути предназначены для выражения мыслей о ценностях мира[11].

В русской языковой картине мира (ЯКМ) концепт «богатство» имеет выраженную национальную специфику. В паремиях для описания богатства часто используются не только такие компоненты, как *деньги*, *золото*, но и сравнение богатой жизни с праздником — например, масленицей. Присутствуют характерные описания богатого жилья — *двор кольцом, и амбар с крыльцом; хоромы; палаты. Богатый* (зажиточный) человек, описанный в русских паремиях, обут в сапоги, носит кафтан или шубу, ест пироги, пьёт вино, ездит на лошади или на повозке. В русских паремиях часто используется слово *красный* (как синоним слова красивый).

Богатству противопоставляется бедность. Бедность в паремиях описывается как отсутствие одежды, еды, дома. Для обозначения скромного достатка используются названия крестьянской одежды и обуви (*платье из рогожи, лапти*), простой еды (*щи, каша, хлеб*).

И богатство, и бедность в русских паремиях могут иметь как положительные, так и отрицательные оценки. Для русских паремий характерны шуточные описания неоднозначного финансового положения: *кафтан новый, да дырки старые*; *богат Ермошка — козёл да кошка.* Распространены противопоставления богатства и бедности, а также близких к ним по смыслу слов — например, *сытый голодного не разумеет.*

В китайской ЯКМ богатство не осуждается, состоятельные люди наделяются особым статусом, так как имеют больше возможностей для достижения своих целей. Примерами могут послужить идиомы: 有钱能

使鬼推磨 — ‘с деньгами можно и чёрта заставить крутить жернова’; 长袖善舞，多钱善贾 — ‘в одеянии с длинными рукавами хорошо танцевать, а при большом богатстве и торговать легко’; 钱可通神 — ‘за деньги можно и с божествами породниться’; 千钱买邻 — ‘потратить много денег, чтобы купить дом с хорошими соседями’.

При этом богатство приносит пользу тогда, когда оно используется для достижения цели. Деньги являются ключом, который открывает все двери, но одного наличия денег недостаточно, необходимо умение ими распоряжаться. В китайской ЯКМ негативно оцениваются такие крайности, как расточительство и скупость, считается важным возвращать долги.

Как и в русской ЯКМ, в китайской ЯКМ с богатством ассоциируются деньги, золото, почёт, изобилие, дорогая одежда, изысканная еда. Для обозначения роскоши могут быть использованы следующие слова: *нефрит, яшма, слоновая кость, красный*, можно встретить числительное *десять тысяч* в значении ‘очень много’. В доме богатого китайца, описанного в паремиях, есть запасы риса, его одежда имеет длинные рукава, он не ходит пешком (*сытая лошадь, лёгкая шуба*). В китайском, как и в русском языке, символами бедности могут служить слова *солома, глина, рваное платье, пересчитывание крупы (зерна)*, также есть специфические синонимы бедности: *шляпа из бамбука; дверной пробой из тутовника, окна из битой черепицы.* Если в русском языке прилагательное *белый* не несёт негативного смысла, а является синонимом чистоты и ясности, то в китайском языке прилагательное *белый* может иметь негативное значение, так как цвет ассоциируется с трауром.

В процессе исследования выделено несколько групп паремий о богатстве и бедности:

- паремии, содержащие описание богатой жизни и достатка;
- паремии, позитивно оценивающие богатство (в том числе в сравнении с бедностью);
- паремии, описывающие проблемы богатства;
- паремии, содержащие описание бедности;
- паремии, позитивно либо нейтрально оценивающие бедность;
- паремии, негативно оценивающие бедность;
- назидательные паремии, которые могут быть отнесены и к богатству, и к бедности.

Сравнивая отношение к обладателям богатства в русской и китайской ЯКМ, можно отметить, что в русском языке негативное отношение выражено более ярко, чем в китайском, описания богатства могут нести уничижительный смысл, вплоть до сравнения с грязью. Китайские паремии, напротив, используют для описания богатства положительные образы. В обеих культурах присутствует как сочувственное отношение к бедности, так и негативная оценка, при этом в русских паремиях негативизм выражен сильнее, и бедность напрямую отождествляется с грехом и пороком. В целом отношение к богатству и бедности в Китае менее эмоционально, но стремление к успеху поощряется, материальное благо-

получие не осуждается. Сходство культур наблюдается в паремиях, описывающих проблемы обладателей материального достатка, осуждающих алчность, расточительство и излишества. И в китайских, и в русских паремиях положительно оценивается щедрость к другим людям и бережливость по отношению к своему имуществу.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Соловьёв С. С.* Социологический анализ вызовов роста популярности китайского языка в России // Вестник МГЛУ. Общественные науки. 2018. Вып. 1 (794). С. 256–257.

[2] *Баско Н. В., Лай Инчуань, Чанг Джуй Ченг.* Учебный русско-китайский фразеологический словарь (на материале российских СМИ). СПб.: Златоуст, 2016. С. 6.

[3] *Маслов А. А.* Наблюдая за китайцами: скрытые правила поведения. М.: РИПОЛ классик, 2010. С. 28.

[4] *Алефиренко Н. Ф.* Дискурсивное сознание: синергетика языка, познания и культуры // Языковое бытие человека и этноса. Когнитивный и психолингвистический аспекты. М.: ИНИОН РАН, МГЛУ. 2009. Вып. 15. С. 204.

[5] *Жуков В. П., Жуков А. В.* Русская фразеология. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 2006. 408 с.

[6] *Сторожук А. Г.* Введение в китайскую иероглифику. СПб.: КАРО, 2002. С. 5.

[7] *Вэнь Дуаньчжэн.* Чжунго сехоуюй дацюань цыхай бань [Полный свод недоговорок-сехоуюй Китая]. Шанхай: Шанхай цышу чубаньшэ [Шанхайское лексикографическое издательство], 2004. С. 71 [温端政中国歇后语大全辞海版:上海辞书出版社 2004 年. 71 页; на китайском языке].

[8] *Готлиб О. М., Му Хуаин.* Китайско-русский фразеологический словарь: около 3500 выражений. М.: АСТ: Восток — Запад, 2007. С. 10.

[9] *Линь Лю.* Китайский фразеологизм — 成语 (чэнъюй) // Вестник КРСУ. 2012. Т. 12. № 8. С. 158.

[10] *Цю Сюеин.* Аксиологическая паремийная оппозиция «Добрые / злые дела»: проблемы описания в лингвокультурологических словарях (на фоне китайского языка) // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2019. № 2 (135). С. 188.

[11] *Савенкова Л. Б.* Русские паремии как функционирующая система: автореф. дис. … д-ра филол. наук / Ростовский государственный университет. Ростов-на-Дону, 2002. С. 7.

Antsiferova, O. V.; Parsegova, A. A.

Saint Petersburg State University, Russia

RUSSIAN PAREMI ABOUT WEALTH AND POVERTY AGAINST THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE (LINGUOCULTURAL ASPECT)

The article deals with paremiological units in the comparative aspect. Paremiological units are a sign of language and perform the function of a cultural sign. Paremia forms an image, which, in its turn, actualises certain previously formed cultural perceptions, associations and attitudes included in the semantics of a language sign. It is against their background that the perception of a paremiological unit is carried out. The integral cultural and linguistic meaning of a phraseological unit is created in the course of acquisition of certain cultural meanings by the phraseological unit. The specificity of paremi about wealth and poverty in the linguocultural aspect is considered.

Keywords: paremy; comparative aspect; linguocultural aspect; wealth and poverty.

Бабашева Зюльфиназ Мамедбагировна

Азербайджанский университет языков, Азербайджан

sbabashova@gmail.com

ПРОБЛЕМА ДВУЯЗЫЧИЯ И РОЛЬ ИНТОНАЦИИ ПРИ ОВЛАДЕНИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ АЗЕРБАЙДЖАНЦАМИ

В статье определены научные основы формирования и развития русско-азербайджанского двуязычия на уровне интонации. На основе сопоставления типов интонационных конструкций в русском и азербайджанском языках выявлены общее и специфическое, схождения и расхождения в их фонетическом строении; показана зависимость особенностей интонации от ритмической структуры слова, характера движения тона в слоге и в пределах синтагмы. Сопоставительный анализ позволил также установить природу интонационных ошибок интерферентного характера, выяснить причины их возникновения и сделать вывод относительно отбора материала для решения прикладных задач.

Ключевые слова: двуязычие; интерференция; сопоставление; интонационная конструкция (ИК); ритмика слова; тон.

Двуязычие, или билингвизм, т. е. свободное владение двумя языками, распространено во многих странах, в том числе и в Азербайджане. Чтобы овладеть другим языком в достаточной степени, обучающийся должен усвоить его словарный состав, морфологический и синтаксический строй, фонетическое устройство языка. Анализ речи студентов, владеющих двумя языками, убеждает, что обучающиеся неравномерно овладевают разными областями русского языка. Они легко усваивают грамматику, обогащают лексический запас, но отстают в произношении.

Опыт практической работы со студентами подтверждает, что в звучащей речи наиболее устойчивыми из всех отклонений являются интонационные. Именно овладение интонацией вызывает сложности в силу различий в системах языков. Соответственно, основными задачами статьи являются определение научных основ формирования и развития русско-азербайджанского двуязычия в области интонации; описание интонационных ошибок в русской речи студентов-азербайджанцев на основе сопоставительного анализа типов интонационных конструкций (ИК) в русском и азербайджанском языках; выяснение причин их появления как произносительного навыка. Для того чтобы решить эти задачи, вначале нужно уточнить, что такое «двуязычие», при каком уровне владения двумя языками можно говорить об этом явлении; какова роль родного языка и сопоставления с русским языком при постановке интонации.

Двуязычие — прогрессивное явление, которое содействует межнациональному общению в многоязычном государстве. В научной литературе до сих пор нет единого определения этого явления. Одни ученые понимают под двуязычием «…одинаково совершенное владение двумя языками…»[1], «…примерно одинаковое активное владение двумя и более

языками...»[2], другие — «...знание в совершенстве как исконного, родного, так и второго языка»[3].

Все эти формулировки не являются окончательными. Совершенное владение двумя языками наблюдается очень редко. Оно свойственно небольшому кругу людей с особым даром. Поэтому ученые, долгие годы исследующие данную проблему, пришли к выводу, что *любую* степень владения двумя языками надо признать двуязычием[4]. Однако при этом отмечают узкое и широкое понимание двуязычия. «Двуязычие в узком смысле слова означает более или менее свободное владение двумя языками — родным и неродным. Двуязычия в широком смысле — относительное владение вторым языком, умение им в том или ином объеме пользоваться в определенных сферах общения (научной, производственной, бытовой) и т. п.»[5].

В данной работе на основе лингвистического анализа речи говорящего конкретизируются границы двуязычия. Так, если билингв владеет вторым языком в степени достаточной для осмысленного понимания сказанного собеседником и свободного выражения своих мыслей, не прибегая к помощи родного языка, можно уже говорить о двуязычии начального этапа. Дальнейшее развитие двуязычия пойдет по пути совершенного усвоения изучаемого языка как исконного (с охватом всего строя языка). Такое двуязычие должно быть конечной целью билингва. Критерием установления того или иного рода двуязычия является интерференция.

Интерференция — это изменение в структуре или в элементах структуры изучаемого языка под действием родного в процессе общения билингва. В результате взаимодействия структурных элементов одного языка на другой появляются отклонения, обусловленные специфическими свойствами, присущими родному языку. Для совершенствования русской речи азербайджанцев необходимо выявить природу ошибок, вызванных интерференцией, описать их, найти наиболее перспективные методические приемы, интенсифицирующие процесс обучения русскому языку. Улучшение качества интонирования во многом будет способствовать активному взаимопониманию, так как правильное произношение делает речь более понятной, поэтому интонирование должно занимать особое место в обучении русскому языку.

Надо учесть, что интонация является одним из средств выражения коммуникативных значений высказывания (наряду с лексико-грамматическим составом предложения)[6]. Известно, что значение звучащих повествовательных, вопросительных и побудительных предложений могут различаться типами ИК: *На улице* ***жа****рко.* (повествовательное предложение). *На улице* ***жа****рко?* (вопросительное предложение). ***Ти****хо?* (вопрос без вопросительного слова). ***Ти****хо!* (побуждение). С помощью передвижения интонационного центра детализируются смысловые отношения внутри предложений: ***На****стя поет в хоре. Настя по****ёт*** *в хоре. Настя поёт*

*в **хо**ре. **Вы** отдыхали в Крыму? Вы отды**ха**ли в Крыму? Вы отдыхали в Кры**му**?* При помощи интонации производится членение речи на синтагмы:. *Андрей, / думал тренер, / не зря волновался. Андрей думал: / тренер не зря волновался.* Интонация участвует также в выражении эмоционального состояния говорящего и его отношения к высказываемой мысли.

В процессе усвоения этих особенностей интонации у обучающихся могут быть отклонения фонетического и функционального характера. В данной статье ограничимся анализом ошибок фонетического характера, так как в устной речи обучаемых этих отклонений бывает значительно больше в сравнении с ошибками функционального характера. Объясняется это тем, что в русском и азербайджанском языках при формировании коммуникативных значений предложений смыслоразличительные возможности интонации во многом совпадают.

Опыт работы показывает, что наиболее эффективно предупреждаются и преодолеваются отклонения от норм второго языка при осознании студентами сходств и различий в структурах родного и изучаемого языков, при понимании закономерностей применения структурных единиц в каждом языке. Поэтому важнейшим методом, используемым при обучении иностранному языку, является сопоставительный метод исследования. Сопоставление интерферирующих систем позволяет выявить общее и специфическое, схождения и расхождения между ними, которые отражаются в языковом сознании билингва. Эти свойства позволяют прогнозировать предполагаемую интерференцию, установить причины появления отклонений и помочь в отборе нужного материала для упражнений.

Интонационной системе русского языка свойственны семь типов ИК, передвижение интонационного центра, синтагматическое членение. Изучение азербайджанской интонации показало, что ей также присуще семь типов ИК, передвижение центра ИК, синтагматическое членение. Сопоставительный анализ фонетических строений ИК в русском и азербайджанском языках показал, что ИК представляет собой определенный тип соотношения акустических компонентов интонации — тона, тембра, интенсивности, длительности. Однако из всех компонентов интонации основную роль в противопоставлении одного типа ИК другому выполняет тон, а именно: направление движения тона на центровой части и соотношение уровней предцентра-центра-постцентра. В тех же случаях, когда интонационные конструкции, имеющие аналогичное употребление в речи, совпадают по указанным признакам (например, ИК-2 и ИКА-2, ИК-4 и ИКА-4), они различаются ритмической структурой слова, видами варьирования тона, интенсивностью, длительностью.

Особенность ритмики русского слова проявляется в неоднородности ударного и безударного слога по длительности и напряженности артику-

ляции. Ударные гласные характеризуются длительным и напряженным произношением, а безударные — более вялым и кратким произношением. Ударные гласные [а, о, у, ы, и, э] сохраняют свое основное качество, а безударные гласные редуцируются, ослабляются, звучат иначе. Ритмическим центром слова является ударный гласный. В азербайджанском языке у гласных [a, o, u, ı, i, ü, ö, ə, e] в безударных слогах незначительно изменяются длительность и напряженность артикуляции по сравнению с ударными гласными. Поэтому качество ударных и безударных гласных совпадает.

В русском языке при разноместном характере словесного ударения наблюдается большое разнообразие ритмических структур. На границе между синтагмами нередко появляются «стыки» интонационных центров. Например: *Ты будешь посту**пать**? / В этом году? **Дождь** / **кон**чился уже.* В азербайджанском языке ударение падает на последний слог. «Стыки» центров могут встречаться только в том случае, если начальное слово последующей синтагмы, которое выделяется центром, может быть односложным: *Sən daxil ol**dun**? / **Bu** il?; **Sən** / **bu** il daxil oldun universitetə?* (рус. ‘Ты поступил? В этом году? Ты поступил в университет в этом году?’). Поэтому чаще всего при выделении начального слова в ИК обычно имеется предцентр. «Стыки» центров наблюдаются редко. *Sən universitet**də** oxuyursan? / Ba**cın** da universitetdə oxuyur?; Ya**ğı**ş / kəsi**lib**.* (рус. ‘Ты учишься в университете? И сестра учится в университете? Дождь прекратился’).

Ударение в русском языке является количественно-динамическим, а в азербайджанском — динамическим. Ударный гласный выделяется прежде всего большей силой звучания. Значительные расхождения наблюдаются и в характере движения тона. Если в русском языке возможны резкие, скачкообразные изменения тона, например, при выражении вопросительности в предложении без вопросительного слова, незавершенности мысли в неконечной синтагме и др., то в азербайджанском языке могут быть плавные контуры без резких повышений и понижений тона. Различия ударных и безударных слогов и резкость тональных изменений в пределах слога и синтагмы приводят к контрастности выделения интонационного центра в русском языке. В азербайджанском языке центр менее контрастен.

Своеобразие звучания интонационных конструкций проявляется также в соотношении гласных и согласных в слове, в наличии или отсутствии стечений согласных, в существовании гармонии гласных и т. д. Азербайджанский язык по сравнению с русским языком более вокализован, так как в структуре слов и фонетической системе в целом имеется большое количество гласных. Стечение согласных в слове и на стыке слов бывает редко. Азербайджанскому языку свойственна гармония гласных. Все это создает певучую интонацию азербайджанского языка.

Сопоставительный анализ фонетических строений типов ИК в обоих языках позволил обобщить характерные особенности двух интонационных систем. Это характер движения тона в центровой и постцентровой частях ИК. Так, в русском языке наблюдается возможность переключения с больших частот основного тона на малые и наоборот, а также большая контрастность центра ИК, резкое движение тона, ритмическое разнообразие слова, консонантность звучания. В азербайджанском же языке отмечается менее широкий общий диапазон основного тона и иная степень его повышения и понижения в предцентровых и постцентровых частях интонационных конструкций, в азербайджанских вопросах без вопросительного слова (независимо от того, является ли он центром или постцентром ИК) увеличение длительности и плавное повышение тона на последнем слоге. Для русского языка характерны редукция гласных и слитное произношение слов в предцентровых и постцентровых частях ИК, тогда как в безударных слогах азербайджанского языка наблюдается относительная равномерность длительности гласных и согласных.

В результате взаимодействия систем интонации двух языков появляются ошибки интерферентного характера в речи азербайджанцев. Перечислим типичные из них: уменьшение общего диапазона основного тона, нехарактерного для русского языка; несвойственная русскому языку относительная равномерность длительности гласных в предцентровых и постцентровых частях ИК; замена в интонационных конструкциях русского языка повышения и понижения тона более плавным переходом; замена нисходящего движения тона в постцентровой части ИК-3 русского языка растянутым произношением конечного слога предложения и плавным повышением тона.

На основе изложенного выше анализа можно сделать вывод относительно системы упражнений, направленной на развитие русско-азербайджанского билингвизма, выполняемых как под руководством преподавателя, так и самостоятельно. При отборе материала для упражнений следует учесть ритмику слова; характер движения тона, начиная с центровой части типов ИК; способность интонационного центра передвигаться; слитное произношение предцентровых и постцентровых частей ИК.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС, 2004. С. 125.

[2] *Авронин В. А.* Двуязычие в школе // Тезисы научной конференции, посвященной проблеме двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1969. С. 10.

[3] *Дешериев Ю. Д.* Русский язык — язык межнационального общения и сотрудничества народов СССР // Русский язык в национальной школе. 1962. № 1. С. 10.

[4] *Михайлов М. М.* Двуязычие: проблемы, поиски. Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1989. С. 8.

[5] *Филин Ф. П.* Современное общественное развитие и проблемы двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 20–21.

[6] Русская грамматика: В 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т. 2. С. 89.

Babashova, Z. M.

Azerbaijan University of Languages, Azerbaijan

THE PROBLEM OF BILINGUALISM AND THE ROLE OF INTONATION IN MASTERING THE RUSSIAN LANGUAGE BY AZERBAIJANIS

The article deals with the results of the research, which define the scholarly basis of the formation and development of Russian-Azerbaijani bilingualism at the intonation level. On the basis of comparative study of the intonational structure types in the Russian and Azerbaijani languages the author demonstrates the general and specific similarities and differences in their phonetic structure, the dependence of the intonation features on the rhythmic structure of the word and the nature of the tone movement in the syllable and within the syntagma. A comparative analysis has also made it possible to demonstrate the interference nature of intonation errors, to find out the occurrence reasons and to make a conclusion regarding the selection of teaching material.

Keywords: bilingualism; interference; comparison; intonational construction (IC); word rhythm; tone.

Вихрова Анастасия Юрьевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

avikhrova@gmail.com

Лыпкань Татьяна Витальевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

t.lypkan@spbu.ru

СРАВНЕНИЕ ПАРАМЕТРА ВРЕМЕНИ НАЧАЛА ОЗВОНЧЕНИЯ СМЫЧНЫХ ВЗРЫВНЫХ СОГЛАСНЫХ В УСТНОЙ РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ БИЛИНГВОВ ГЕРМАНИИ И МОНОЛИНГВОВ В РОССИИ

В статье авторы сравнивают акустический параметр времени начала озвончения (ВНО) в устной речи двух поколений русскоязычных билингвов в Германии и монолингвов России (родителей и детей). Авторы статьи считают данный параметр наиболее надежным при определении глухости и звонкости взрывных смычных согласных. Авторы исходят из тезиса, что ВНО взрывных смычных согласных не совпадает в русском и немецком, а также в других языках, поэтому на этот параметр ВНО может оказывать влияние межъязыковая фонетическая интерференция.

Ключевые слова: время начала озвончения; глухие и звонкие взрывные смычные согласные; межъязыковая фонетическая интерференция; русскоязычные дети-билингвы Германии и их родители; русские монолингвы и их родители; положительное (позитивное) ВНО; отрицательное (негативное) ВНО; длительность ВНО.

Термин **время начала озвончения** (ВНО) впервые был использован американскими фонетистами Л. Лискером и А. Абрамсоном[1] в 60-е годы XX века (рис. 1).

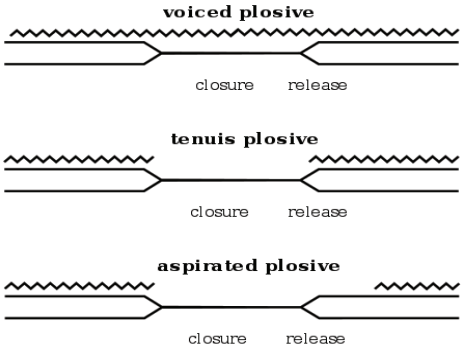


Рис. 1. Время начала озвончения для различных типов согласных (звонкий взрывной, глухой смычный, придыхательный).

Статья выполнена в рамках проекта РНФ «Русский язык в Германии: межпоколенческие изменения» от 17.11.20, № 21-48-04401.

Новизна и актуальность данной работы состоит в использовании параметра ВНО для определения глухости и звонкости русских взрывных смычных согласных.

Мы исходим из известного тезиса, что длительность ВНО в разных языках имеет отличительные значения[2]. В русском языке значения параметра ВНО описаны в работе К. Ринген и В. Куликова[3]; в немецком языке ВНО описан Н. Брауншвайлером[4].

Так, на рис. 2 показано, как на спектрограмме выглядят звуки /b/ и /p/.

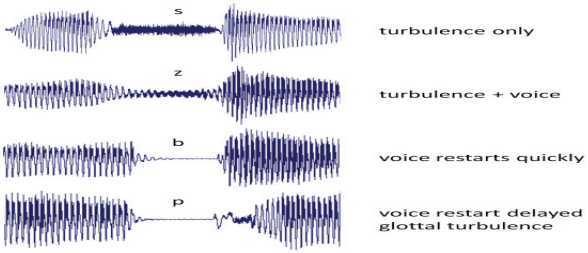


Рис. 2. Спектрограммы согласных /b/ и /p/.

На спектрограмме видно, что в случае с согласным [b] ВНО начинается незадолго до смычки, а в случае с согласным [p] — после смычки. Это позитивный и негативный ВНО соответственно. Таким образом, различия параметра ВНО в разных языках приводят к интерференционному фонетическому влиянию[5], что ведет к появлению нарушений в русской речи двух поколений русскоязычных билингвов, а также русских монолингвов. Чтобы получить доказательства этой гипотезы, мы записали устную речь билингвов в русском культурном центре «Исток» и еврейском языковом центре «Yahad Haverim Verein» (Германия), а также в общеобразовательных школах Санкт-Петербурга (Россия).

Целью нашего эксперимента было измерить диапазон ВНО у двух поколений детей и их родителей (билингвов и монолингвов), для этого они читали вслух «фонетически представительный текст»[6]. **Материал** — 38 слов, в которых был исследован параметр ВНО согласных звуков:

- **звук [p]:** показали, потом;
- **звук [t]:** тучами, товарищ, ты, тащил, тогда, там, так;
- **звук [k]:** которыми, которому, книгу;
- **звук [b]:** был, было, были, бывавший, была, близко;
- **звук [d]:** дул, далеко, достаточно, для, двое, думаю, длины, дорожной, дочки, двадцать, даже;
- **звук [g]:** границей, года, газетах, говорят, говорили, голубому, голуби, граммами, годах.

Перед экспериментом всем испытуемым была предложена анкета с вопросами[7]. **Испытуемые:** 11 детей-билингвов и 9 взрослых (их родителей); 42 монолингва (родители (19) и дети (23)).

Методы исследования. В исследовании применялся метод спектрального анализа: слова, содержащие звуки [b / d / g] и [p / t / k], с помощью программы анализа звучащей речи Praat вырезались из фонетически представительного текста, прочитанного 20 билингвами и 42 русскоязычными монолингвами, после чего анализировался временной интервал между согласным и последующим гласным звуком. Если интервал соответствовал опорным данным для русского языка, то делался вывод о том, что ВНО положительное или отрицательное, а следовательно, слово (слог) произнесено верно. В противном случае, результат записывался в таблицу, и делался вывод о том, что слово (слог) произнесено неверно. Спектрограммы и аудио неверно произнесенных слогов сохранялись в отдельный файл.

В результате проведенного эксперимента можно сделать вывод о том, что глухие согласные полностью соответствовали параметру ВНО русского языка (особенно в речи родителей), кроме согласного /к/ в речи детей из-за трудности его произношения[8].

Звонкость русских взрывных вызвала наибольшую трудность у двух поколений билингвов. Можно сказать, что дети не знают, как оформляется звонкость, и в результате в их речи параметр звонкости не соответствует ни одному из языков. Что касается родителей, то за время проживания в Германии звонкость согласных в их речи исчезает. Оба поколения используют свою собственную систему координат, не принадлежащую ни одному из языков[9].

Что касается монолингвов, то анализ данных показывает, что в некоторых случаях ошибочное произнесение слов (вместо отрицательного ВНО положительное и наоборот) повторяются от испытуемого к испытуемому. Так, ошибки в слове *был* повторились 5 раз, *было* — 8 раз, *газетах* — 16 раз, *говорят* — 13 раз, *года* — 13 раз, *годах* — 9 раз, *границей* — 22 раза, *двадцать* — 13 раз, *длины* — 17 раз, *достаточно* — 19 раз, *которые* — 4 раза, *там* — 2 раза, *тащил* — 3 раза, *товарищ* — 2 раза, *тогда* — 2 раза, *тучами* — 3 раза, *близко* — 12 раз, *голуби* — 9 раз, *голубому* — 20 раз, *граммами* — 15 раз, *далеко* — 12 раз, *двое* — 14 раз, *даже* — 11 раз, *для* — 13 раз, *дорожной* — 11 раз, *которому* — 5 раз, *книгу* — 11 раз, *дочки* — 8 раз, *потом* — 2 раза, *бывавший* — 11, *дул* — 5 раз, *думаю* — 12 раз.

В большинстве случаев, если звук [b] характеризовался положительным ВНО, то он «превращался» в звук [p]. Такая же картина со звуками [d], [g], которые, соответственно, приобретали характеристики звуков [t] и [k]. Если же ВНО сохранял свои отрицательные значения, но они были несколько выше или ниже опорных, то звук звучал немного неестественно. В случае со звуками [p / t / k], мы получаем противоположную картину. Если ВНО из положительных значений переходил в отрицательные, то звуки «превращались» в [b/ d / g].

Выделенные слова — такие слова, у которых ударение падает на первый слог, а следовательно гласный в нём произносится дольше, поэтому ошибок в произнесении в теории должно быть меньше. Особенно это должно быть заметно в словах, с которых начинается предложение (синтагма). Это хорошо видно на примере слова *был*. ВНО в этом случае ни разу не было отрицательным, были дишь небольшие отклонения от пороговых показателей, которые можно отнести к индивидуальным особенностям произнесения слова. Те же замечания относятся и к словам *там* и *дул*. Самое большое число неверных реализаций ВНО встретилось в словах, в которых после первого согласного шёл также согласный звук (*двадцать, граммами, двое, книгу*). Наибольшее число ошибок встретилось в слове *границей*. В нем ВНО было или положительным (то есть произнесен звук [k]), или же его значения были ниже пороговых (-78 — -80,8 мс). Также необходимо подчеркнуть, что в группе согласных [b / d / g] ошибки встречались гораздо чаще, чем в группе [p / t / k], причем как в количественном, так и в качественном отношении. В группе [p / t / k] ВНО оставалось в рамках своих положительных значений, только диапазон был меньше, тогда как слова с согласными из группы [b / d / g] часто начинались не со звонких, а с глухих согласных: например, ***т**вое* вместо ***д**вое* или ***т**вадцать* вместо ***д**вадцать*. Чаще всего неверная реализация ВНО встречалась в словах, начинающихся со звука [d]. Однако важно упомянуть и слово *границей*, в котором ошибку допустили 22 из 29 испытуемых. Здесь важно понимать контекст и расположение этого слова. Приведем отрывок из фонетически представительного текста: *Сосед-моряк, не раз бывавший за границей...* Во время звучания данного отрывка можно заметить, что предлог ***за*** настолько плотно прилегает к слову *границей*, что фактически образуется единое фонетическое слово, соответственно параметры ВНО искажаются. То же самое происходит в случае со словом *газетах*. В тексте отрывок звучал так:... *рассказывал о различных странах, о музеях, о газетах.* Предлог ***о*** плотно прилегает к слову *газетах*, пауза практически отсутствует, поэтому образуется одно фонетическое слово.

По результатам исследования речи монолингвов можно сделать следующие выводы:

- время звучания и длительность пауз имеет важное значении при анализе времени начала озвончения (VOT time). Так, в речи детей присутствует больше пауз, чем в речи взрослых, а их длительность выше. Таким образом, возникает больше возможностей для лучшей и правильной артикуляции звуков, чем в случае со взрослой «беглой» речью;
- в речи русскоязычных монолингвов параметр ВНО чаще всего реализовывался неправильно (положительное ВНО вместо отрицательного) на материале слов, начинающихся со звука [d];
- наибольшее число ошибок было допущено в слове *границей*;
- ударение на первый слог оказывает определенное влияние на реализацию параметра ВНО, поскольку увеличивает длительность произнесения этого слога.

При сравнении результатов двух поколений русскоязычных билингвов и русских монолингвов можно сделать вывод, что у билингвов звонкость представляет собой более неустойчивый признак, чем у монолингвов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Lisker L., Abramson A. S.* A Cross-Language Study of Voicing in Initial Stops: Acoustical Measurements // Word. 1964. № 20 (3). P. 384–422.

[2] *Cho T., Ladefoged P.* Variation and universals in VOT: evidence from 18 languages // Journal of Phonetics. 1999. № 27 (2). P. 207–229.

[3] *Ringen C., Kulikov V.* Voicing in Russian stops: Cross-linguistic implications // Journal of Slavic Linguistics. 2012. № 20 (2). P. 269–286.

[4] *Braunschweiler N.* Integrated cues of voicing and vowel length in German: a production study // Language and Speech. 1997. № 40 (4). P. 353–376.

[5] Фонетический аспект общения на неродном языке: коллективная монография / науч. ред. Н. А. Любимова. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. С. 7.

[6] *Степанова С. Б.* Фонетические свойства русской речи: реализация и транскрипция: автореф. дис. … канд. филол. наук / Ленинградский государственный университет. Ленинград, 1988. 15 с.

[7] *Земская Е. А.* Язык русского зарубежья: Итоги и перспективы исследования // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1 (1). С. 114.

[8] *Зиндер Л. Р.* Теоретический курс фонетики современного немецкого языка: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. «Филология». СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. С. 121.

[9] См: *Лыпкань Т. В., Хромов С. С.* Глухость-звонкость смычных взрывных согласных в русской речи взрослых-билингвов в Германии // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2020. № 1. С. 25–30; *Лыпкань Т. В.* Динамика фонетических межпоколенческих изменений глухости и звонкости смычных взрывных согласных в русской речи билингвов Германии // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2022. № S6. С. 10–16.

Vikhrova, A. Y.

Lomonosov Moscow State University, Russia

Lypkan, T. V.

Saint Petersburg State University, Russia

COMPARISON OF VOICE ON SET TIME OF STOP PLOSIVE CONSONANTS IN THE ORAL SPEECH OF RUSSIAN-SPEAKING BILINGUALS IN GERMANY AND MONOLINGUALS IN RUSSIA

The authors compare the acoustic parameter of Voice On Set Time (VOT) in the oral speech of two generations of Russian-speaking bilinguals in Germany and monolinguals in Russia (parents and children). The authors of the article consider this parameter to be the most reliable in determining the voiced and voiceless of plosive stop consonants. The authors proceed from the thesis that the VOT of plosive stop consonants does not coincide in Russian and German, as well as in other languages, therefore this VOT parameter can be influenced by interlingual phonetic interference.

Keywords: Voice On Set Time; voiceless and voiced plosive stop consonants; interlingual phonetic interference; Russian-speaking bilingual children in Germany and their parents; Russian monolinguals and their parents; positive (positive); negative (negative) VOT.

Волошина Оксана Анатольевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия
Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, КНР

oxanav2005@mail.ru

Куан Шужу

Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне

www.814414279@qq.com

ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ РУССКО-КИТАЙСКОГО СЛОВАРЯ ТЕЗАУРУСА ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

В статье обсуждается принцип составления словника для русско-китайского словаря тезауруса лингвистической терминологии. Авторы предлагают фрагмент словаря, который содержит термины, называющие отдельные лингвистические дисциплины — лексикологию, морфологию, фонетику и др. Анализ формальной структуры терминов позволяет говорить о «прозрачной» словообразовательной модели, по которой образуются многие русские и китайские термины. Сопоставление понятийного содержания терминов выявляет особенности русской и китайской терминосистемы, сформировавшейся в рамках национальной лингвистической традиции.

Ключевые слова: словарь тезаурус; русская и китайская лингвистическая терминология.

Преподавание теоретической лингвистической дисциплины *Основы языкознания* студентам 2-го курса совместного университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне ставит задачу создания специальных пособий для студентов иностранцев — в частности, учебного словаря русско-китайской терминологии. Специальная научная лексика представляет особую проблему не только потому, что студентам терминология, как правило, неизвестна, но и потому, что перевод вырванного из контекста термина не дает представления о научной теории, в составе которой возникло понятие, названное термином.

Русская и китайская лингвистическая традиции развивались долгое время изолированно, основные научные понятия кардинально отличались, являлись результатом развития различных научных школ, в фокус внимания которых попадали различные единицы языка и механизмы их функционирования. Поэтому важным для понимания научного понятия оказывается не только его перевод, но и осознание места термина в понятийной системе науки. Раскрыть, объяснить значение термина в контексте понятийно-терминологической системы русской и китайской лингвистики призван тезаурус, который не только предлагает толкование термина, но и сравнивает термины русской и китайской науки о языке, определяя место каждого термина в системе научных понятий.

В качестве примера мы выбрали термины, называющие разделы языкознания, так как именно эти базовые слова позволят, как представляется, выявить структуру науки о языке, назвав и описав основные области ее развития.

Лингвистика (***= языкознание = языковедение***) — 语言学 (yǔ yán xué)

Перечисленные русские термины почти все взаимозаменяемы (термин *языкознание* был распространен в XIX веке и часто использовался в названии направлений развития науки: *сравнительно-историческое языкознание, типологическое языкознание* и др., а термин *лингвистика* использовался преимущественно в XX веке в контексте *структурной лингвистики, компьютерной лингвистики* и т. п., то есть можно сказать, что *языкознание* называет науку о языке, выстраивающую междисциплинарные связи с историей и философией, культурологией и филологией, а *лингвистика* — с семиотикой, математикой и т. п.). Многие ученые считают лингвистику подразделом языкознания[1].

В китайской науке *языкознание* — 语言学 (yǔ yán xué) имеет очень широкое значение, 语言学 — это наука, которая изучает сущность, структуру, закономерность развития и применения языка, а также самые разные вопросы, связанные с языком[2]. В состав науки о языке входит и китайская филология — 小学 (xiǎo xué) как учение о толковании древних классических текстов. Отметим, что, поскольку тексты были записаны древнейшими иероглифами, комментарии включали объяснение значения иероглифа, его графической структуры и правила чтения (то есть произнесения слова). Языкознание признавалось единственной наукой, методы которой позволяли объяснять древнейшие иероглифические тексты.

Термин *фонетика* — 语音学 (yǔ yīn xué) в русском языкознании называет учение о звучащей речи, причем в центре этой дисциплины находятся звуки — их артикуляционные и акустические характеристики[3]. В китайском языкознании фонетика переводится как语音学, и это наука не столько о самих звуках речи — 语音 (yǔ yīn), сколько о прочтении (произнесении) конкретных иероглифов, поэтому в древнекитайской науке долгое время звучащий облик слова не членили на отдельные звуки, а воспринимали как цельный неделимый слог (деление слога на инициаль и финаль появилось позже).

Следующий термин *лексикология* — 词汇学 (cí huì xué) называет раздел языкознания, изучающий словарный состав языка, лексику языка[4]. В китайском языкознании 词汇学 также изучает слово и слова (лексику), происхождение и развитие слов, их внутреннюю структуру, связь слов в лексической системе и т. п.[5] Важно заметить, что в русской и в китайской науке наряду с термином *лексикология* используется термин *лексика* для названия науки о словах и совокупности всех слов языка. Так, в работе «Современный китайский язык»[6] вместо терми-

на 词汇学 (cí huì xué), т. е. *лексикология,* используется термин词汇 (cí huì) — *лексика*.

В китайском языкознании под *лексикой* — 词汇 (cí huì) понимается совокупность *слов и устойчивых выражений* (имена собственные и фразеологизмы) в языке. Лексика является строительным материалом языка[7].

Грамматика в русском и китайском языкознании делится на морфологию и синтаксис. В русском языкознании «морфология — 1) система механизмов языка, обеспечивающая построение и понимание его *словоформ*; 2) раздел *грамматики*, изучающий закономерности функционирования и развития этой системы»[8]. Центральным предметом морфологии в русском языке оказывается словоформа — форма слова в предложении (классы слов в зависимости от набора словоформ, грамматические категории и т. п.).

形态学 (xíng tài xué) / *морфология* — отрасль грамматики, изучающая морфологические (формальные) особенности слов[9]. Как известно, слово в китайском языке не меняет своей формы, поэтому многие лингвисты говорят об отсутствии морфологии в китайском языке. Согласно другой точке зрения немногочисленные грамматические частицы (например, частица 了 ***le*** после глагола, выражающая прошедшее время) рассматривались как морфологические показатели грамматического значения.

Морфология изучает форму слов, которая меняется благодаря различным аффиксальным морфемам (аффиксам и флексиям), морфема в русском языке — минимальная значимая часть слова (минимальный знак)[10].

В современном китайском языке чаще всего используют термин 词素 (cí sù), который буквально понимается как *элемент слова* (часть слова), тогда как раньше использовался термин 语素 (yǔ sù), который буквально означал *элемент языка*, но после реформы в 1981 году в широкое употребление вошел термин词素, так как морфема является единицей слова (часть слова), а не просто единицей языка (это могут быть и фразеологизмы, и предложения и т. п.). Согласно современному пониманию, 词素 — это минимальная единица отождествления звука и значения в слове[11]. В современном китайском языке слово может состоять из одного иероглифа — 人 (rén) / *человек*, из двух иероглифов — 玫瑰 (méi guī) / *роза* и из нескольких — 社会主义 (shè huì zhǔ yì) / *социализм*.

Вторая составная часть грамматики *синтаксис* это — 1) характерные для конкретных языков средства и правила создания речевых единиц; 2) раздел грамматики, изучающий процессы порождения речи[12]. В. Н. Ярцева предлагает выделять в синтаксисе 3 комплексных раздела: синтаксис частей речи, синтаксис предложения и синтаксис текста. В современном русском языкознании широко распространяется учение о 3 синтаксических единицах: словосочетание, простое предложение и сложное предложение[13].

В китайском языкознании *синтаксис* — 句法学 (jù fǎ xué) также понимается как наука о сочетании слов в предложении и о типах предложений — 句法 (jù fǎ).

Интересно остановиться еще на термине *этимология* — 词源学 (cí yuán xué), 语源学 (yǔ yuán xué). В русском языкознании под *этимологией* понимается учение о происхождение слов. Термин этот вошел в широкий научный обиход с распространением методики доказательства родства индоевропейских языков в рамках сравнительно-исторического языкознания. Благодаря применению этимологического анализа слов удавалось доказать общее происхождение различных с точки зрения звучания и значения слов родственных языков и проследить историю слова.

Лингвист Ван Ли использовал термин 语源学 (yǔ yuán xué) / *этимология* для названия науки о происхождении слов. В древнем Китае также была дисциплина, занимающаяся объяснением происхождения и изменения значений слов — 音训 (yīn xùn), причем объяснение слова часто основывалось на сопоставлении слов с похожим звучанием (например, в китайском языке слова 盲 (máng) / *слепой* и茫 (máng) / *безграничный* произносятся одинаково, на этом основании выстраивались семантические параллели: *безграничный* — ‘очень далекий, за пределом (границей) ничего не видно’, поэтому 盲 / *слепой* — ‘тот, кто ничего не видит’).

Последний термин, на котором мы остановимся, — это *семасиология* — 语义学 (yǔ yì xué). *Семасиология* в русской и европейской традиции — это раздел языкознания, занимающийся лексической семантикой[14]. В современной науке семасиология получает в зависимости от научного контекста разные значения. В частности, в составе семантики противопоставляется *семасиология* (наука о значении имеющихся в языке единиц — слов, устойчивых сочетаний, предложений и т. п.) и *ономасиология* — наука о принципах номинации предметов и явлений, признаков, действий и т. п. Эти дисциплины представляют прямо противоположными: *семасиология* исследует значение готовых единиц, а *ономасиология* ищет слова и выражения для названия, обозначения и характеристики объектов окружающего мира.

В китайском языкознании 语义学 (yǔ yì xué) — наука, изучающая языковую семантику. В традиционной лингвистике *семасиология* изучает лексическую семантику, поэтому семасиология тесно связана с лексикологией. В древнем Китае была дисциплина 训诂学 (xùn gǔ xué), в задачу которой входило комментирование семантики иероглифов (слов), поэтому 训诂学 рассматривается как часть семасиологии[15]. Семантика как наука о значении слов с древности была центральным разделом китайского языкознания. В современном китайском языкознании семасиология понимается широко, в частности, появился новый ее подраздел — семасиология в лингвострановедении, причем особое значение этой дисциплины лингвист Ван Дэчунь видел в методике преподавания ино-

странных языков. Ван Дэчунь утверждает, что изучение семасиологии в аспекте национальной культуры и лингвострановедения способствует не только успешному изучению иностранного языка, но и всестороннему и глубокому знакомству с культурой изучаемого языка[16].

Рассмотренные русские и китайские лингвистические термины, называющие разделы науки о языке, можно представить в следующем виде:

Лингвистика (языкознание = языковедение)	语言学 (yǔ yán xué)
Фонетика	语音学 (yǔ yīn xué), 语音 (yǔ yīn)
Звуки речи	语音 (yǔ yīn)
Лексико***логия***	词汇学 (cí huì xué)
Лексика	词汇 (cí huì)
Семасио***логия***	词义学 (yǔ yì xué)
Морфо***логия***	形态学 (xíng tài xué)
Морфема	词素 (cí sù), 语素 (yǔ sù)
Синтаксис	句法学 (jù fǎ xué), 句法 (jù fǎ)
Этимо***логия***	词源学 (cí yuán xué), 语源学 (yǔ yuán xué)

Термины, называющие разделы науки о языке, отражают самую первую классификацию лингвистических дисциплин со своим объектом изучения (различные единицы языка), со своими задачами и методами. Мы видим в русских и китайских терминах общую формальную часть, указывающую значение термина и место данного термина в терминологической системе, однако ряды терминов в двух языках не являются симметричными, потому что (несмотря на факт их заимствованности и унифицированности в системе понятийно-терминологической базы лингвистики), сохраняют особенности значения, обусловленные типом языка и историей национальной лингвистической традиции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 618 с.; *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. С. 210.

[2] *Ван Ли.* Ван Ли юйяньсюэ цыдянь [Словарь лингвистических терминов Ван Ли]. Шаньдун: Шаньдун цзяоюй чубаньшэ [Изд-во просвещения провинции Шандьдун], 1997. С. 662 (王力。王力语言学词典。山东：山东教育出版社. 1997. 662页; на китайском языке)

[3] *Розенталь Д. Э., Теленкова М. А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. С. 335.

[4] Языкознание... С. 259.

[5] *Ван Ли.* Указ. соч. С. 92.

[6] *Хуан Божун, Ляо Сюйдун.* Сяньдай ханьюй [Современный китайский язык]. Ч. 1. Пекин: Гаодэн цзяоюй чубаньшэ [Высшее образование], 2002. 694 с. (黄伯荣，廖序东。现代汉语（上册）。北京：高等教育出版社. 2002. 694页; на китайском языке)

[7] *Ван Ли.* Указ. соч. С. 91; *Хуан Божун, Ляо Сюйдун.* Указ. соч. *С.* 250.

[8] Языкознание... С. 313.

[9] *Ван Ли.* Указ. соч. С. 607.

[10] Языкознание... С. 312.

[11] *Ван Ли.* Указ. соч. С. 100.

[12] Языкознание... С. 448.

[13] Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1989. С. 532.

[14] Языкознание… С. 440.

[15] *Ван Ли.* Указ. соч. С. 662.

[16] *Ван Дэчунь.* Юйяньсюэ гайлунь [Введение в языкознание]. Шанхай: Шанхай вайюй цзяоюй чубаньшэ [Шанхайское издательство по обучению иностранным языкам], 1998. С. 157. (王德春。语言学概论。上海：上海外语教育出版社，1998。 157页; на китайском языке).

Voloshina, O. V.

Lomonosov Moscow State University, Russia, Shenzhen MSU-BIT University, China

Kuang Shuru

Shenzhen MSU-BIT University, China

PROJECT OF CREATING A RUSSIAN-CHINESE THESAURUS DICTIONARY OF LINGUISTIC TERMINOLOGY

The article discusses the principle of compiling a dictionary for the Russian-Chinese thesaurus dictionary of linguistic terminology. The authors propose a fragment of the dictionary, which contains terms naming individual linguistic disciplines: lexicology, morphology, phonetics, etc. The analysis of the formal structure of terms allows us to speak about a transparent word-formation model, according to which many Russian and Chinese terms are formed. The comparison of the conceptual content of the terms reveals the peculiarities of the Russian and Chinese terminological system formed within the framework of the national linguistic tradition.

Keywords: thesaurus dictionary; Russian and Chinese linguistic terminology.

Вяткина Светлана Вадимовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

s.vyatkina@spbu.ru

Чу Цзинжу

Пекинский университет иностранных языков, КНР

chu.jingru@163.com

ЭКСПРЕССИВНАЯ ПУНКТУАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ И КИТАЯ

В данной статье рассматривается использование экспрессивных знаков препинания (восклицательный, вопросительный знаки, многоточие и их комбинирование) в двуязычных сетевых текстах «ИноСМИ» за первую половину 2023 года. Анализ показал, что открытая оценочность и открытая позиция российского информационного пространства сегодня не особенно контрастирует с китайским информационным пространством.

Ключевые слова: китайские СМИ; русские СМИ; эмоциональная пунктуация; открытая позиция.

Материалом исследования являются 376 публикаций на информационном сайте «ИноСМИ», который специализируется на переводе наиболее ярких и примечательных материалов зарубежных СМИ на русский язык. Все статьи являются аналитическими, и в каждой публикации дана ссылка на китайский источник, что позволяет проводить исследование текстов на двух языках. В проанализированных публикациях отмечается не только перевод самих статей китайских авторов, но и комментарий китайских читателей, что напоминает блогосферу, в которой реализуется двустороннее общение и вовлечение читателей в обсуждение той или иной проблемы.

Изучение пунктуационной системы невозможно без обращения к истории ее формирования. Так, история возникновения многоточия в китайском языке насчитывает более 1200 лет. Изначально данный знак использовался для обозначения пропуска части текста в виде четырех точек. В начале XX века при переходе с древнего китайского письма на современный под влиянием европейской пунктуационной системы многоточие получило новую графическую форму — оно оформляется последовательностью шести точек: <……>[1]. Как в русской, так и в китайской лингвистике случаи недосказанности, обрыва фразы чаще всего связаны с экспрессивным и эмоциональным значением в тексте[2].

В отличие от многоточия, имеющего происхождение из китайского языка, восклицательный и вопросительный знаки были полностью заимствованы в западной культуре в конце XIX века, поскольку в древнем Китае данные знаки препинания являлись необязательными: в конце вос-

клицательного предложения было принято добавлять частицы «а» (啊), «цзай» (哉) или «ху» (呼) как знак восклицания, а в конце вопросительной конструкции — частицы «ма» (吗) или «нэ» (呢) как знак вопроса[3].

Заимствованный в китайский язык восклицательный знак изначально назывался «знак удивления», позднее был переименован в «восклицательный знак»[4]. Графически этот знак «！» аналогичен русскому восклицательному знаку «!» и обозначает эмоциональный оттенок, который сопровождает высказывание.

Иной пунктуационный знак — вопросительный — используется как в русском, так и в китайском языках для оформления различных синтаксических конструкций, таких как вопросно-ответные комплексы, риторический вопрос. В китайской лингвистической литературе вопросно-ответная форма (设问) и риторический вопрос (反问) являются стилистическими фигурами, делающими текст более привлекательным и многоплановым[5].

Рассмотрим конкретные случаи употребления экспрессивной пунктуации на информационном портале «ИноСМИ». Как выше упомянуто, на сайте «ИноСМИ» можно увидеть комментарии китайских читателей, поэтому использование экспрессивных пунктуационных знаков чаще всего связано с имитацией устной речи.

Рассмотрим примеры.

> Перевод: *Главный маленький эксперт в подливании масла в огонь!* Китайский оригинал: 拱火小能手！ (17.03.2023).

Русский микротекст является дословным переводом китайского исходного текста. Комментарий дан по поводу передачи Украине четырех истребителей МиГ-29 правительством Польши. Стилистический эффект сарказма достигается при помощи лексического наполнения «*маленький эксперт*», эмоция неудовольствия пишущего усиливается восклицательным знаком.

В проанализированных нами примерах нередко встречается использование комбинированных эмоциональных знаков препинания.

> Перевод: *Люди всего мира, объединяйтесь! Китай и Россия, всегда будьте вместе и выступайте против всех форм гегемонии!* Китайский оригинал: 全世界人民团结起来，中俄团结起来，反对一切形式的霸权主义！！！ (22.03.2023). Дословный перевод китайского текста: *Люди всего мира, объединяйтесь, Китай и Россия, объединяйтесь, выступайте против всех форм гегемонии!!!* (здесь и далее дословный перевод автора — Ц. Ч.).

Как видим, одно и то же смысловое содержание по-разному графически оформлено. В китайском варианте тройной восклицательный знак, имитируя реальный крик, выражает высочайшую степень эмоции и призыв автора. Русский перевод разделен на два повелительных предложения и в конце каждого предложения ставится восклицательный знак. Думается, более выразительным является китайский оригинал.

В следующем примере можно увидеть комбинирование восклицательного и вопросительного знаков.

> Перевод: *Если НАТО действительно соблюдает свои международные обязательства, то почему альянс продолжает расширяться на север?! Западный кредит доверия давно исчерпан!* Китайский оригинал: 北约如果真的遵循国际承诺，那为什么还不停的北扩！西方的信用就是个笑话！ (27.03.2023).

Русский перевод полностью совпадает с китайским оригиналом, за исключением пунктуационного оформления. В русском тексте в вопросительную конструкцию *почему альянс продолжает расширяться на север?!* добавляется вопросительный знак, пропущенный в оригинале. Полагаем, что в данном случае в китайском тексте вопросительный знак необходим. Однако комментарии читателей как особое языковое явление в Интернете имеют свободный авторский стиль, языковые детали таких высказываний (правильное построение фраз, грамотность) не ставятся на первое место.

В следующем примере риторический вопрос появляется в переводе на русский язык при его отсутствии в оригинале.

> Перевод: *Путин лично проводил Си до машины после окончания переговоров в Кремле, закончившихся ночью. Это ли не знак глубокого уважения?* (27.03.2023). Китайский оригинал: 第一天与普京会见后，已是深夜，普京送出门外，目送中国领导人上车，然后挥手告别。Дословный перевод китайского текста: *В первый день после встречи с Путиным была уже ночь. Путин проводил главу КНР до машины и помахал рукой на прощание*.

Как видим, в китайском тексте всего лишь констатируется факт, а в переводе на русский эксплицируется и авторская оценка в виде риторического вопроса, что свидетельствует о доброжелательном отношении переводчика к Китаю.

Помимо употребления вопросительного и восклицательного знаков, выявлено и небольшое количество случаев применения многоточия для выражения эмоциональности.

> Перевод: <…> *Россия также заявила внешнему миру: российские энергетические сделки теперь будут оплачиваться не в долларах и евро, а в местной валюте… Нарастает волна дедолларизации.* (29.04.2023) Китайский оригинал: <…> 俄罗斯也对外表示：俄罗斯能源交易将弃用美元和欧元，俄中能源交易已使用本币结算. …..去美元化浪潮已经开始风起云涌。

В данном примере многоточие используется как для пропуска лишней информации, так и для воздействия на читателя: разрыв фразы наталкивает читателя на необходимость задуматься над происходящей ситуацией, при этом призывает его соглашаться с мнением автора — *нарастает волна дедолларизации.*

Анализ экспрессивной пунктуации в русском и китайском языках показывает, что открытая оценочность и открытая позиция российского информационного пространства сегодня не особенно контрастирует с китайским информационным пространством. Китайское стремление

придерживаться золотой середины в целом сохраняется, однако использование экспрессивных конструкций и их пунктуационного оформления свидетельствует о тенденции к более открытой экспликации оценки: позиция по отношению к третьим странам выражается максимально ярко, тогда как по отношению к собственной политике закон сдержанности сохраняется.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Го Пань.* Эрши шицзи илай ханьюй бяодянь фухао яньцзю [Изучение китайской пунктуации с XX века]: дис. ... канд. филол. наук / Уханьский университет. Ухань, 2006. 236 с. (郭攀. 二十世纪以来汉语标点符号研究: 华中师范大学博士论文. 2006年 236 页; на китайском языке)

[2] *Сидорова М. Ю.* Многоточие русского человека... (по материалам Интернет-дневников) // Традиции и тенденции в современной грамматической науке. Вопросы русского языкознания. 2005. Вып. XII. С. 212–221.

[3] *Ван Сицзэй.* Ханьюй сюцысюэ [Стилистика китайского языка]. Пекин: Бэйцзин чубаньшэ [Пекинское изд-во], 1983. 376 с. (王希杰. 汉语修辞学.北京: 北京出版社. 1983年 376 页; на китайском языке).

[4] *Линь Суйфан.* Бяодянь фухаосюэси юй инъюн [Обучение пунктуации и ее практика]. Пекин: Жэньминь чубаньшэ [Народное изд-во], 2000. 430 с. (林穗芳. 标点符号学习与应用. 北京:人民出版社. 2000年 430页; на китайском языке).

[5] *Ван Сицзэй.* Указ. соч.

Vyatkina, S. V.

Saint Petersburg State University, Russia

Chu Jingru

Beijing University of Foreign Languages, China

EXPRESSIVE PUNCTUATION IN THE MODERN INFORMATION SPACE OF RUSSIA AND CHINA

The article examines the use of expressive punctuation marks (exclamation mark, question mark, ellipsis and their combination) in the bilingual online texts of «InoSMI» for the first half of 2023. The analysis showed that the open evaluative and open position of the Russian information space no longer contrasts so strongly with the Chinese information space.

Keywords: Chinese media; Russian media; emotional punctuation; open position.

Давыдов Артем Витальевич

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

artdavydov@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ МАЛИЙЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье описываются основные механизмы возникновения фонетической интерференции в речи малийцев, говорящих на основном языке Мали — бамбара (бамана) — как на родном и изучающих русский как второй язык. Приводятся типичные ошибки и предлагаются методические рекомендации по их предотвращению.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; Мали; язык бамбара; язык бамана; фонетическая интерференция.

В Малийской республике русский язык в качестве иностранного сохраняет высокий статус. С момента обретения страной независимости в 1960 г. большое число малийцев получило высшее образование в различных республиках СССР. С распадом Советского Союза приток малийских студентов в Россию значительно сократился, но не иссяк. С одной стороны, влияние русского языка в Мали несколько ослабло, но с другой стороны, именно в русском языке некоторые малийцы склонны искать альтернативу франкофонии, и в высших учебных заведениях России до сих пор обучается значительное число малийцев. В этой связи обращение к их родному языку в процессе обучения русскому как иностранному оказывается неизбежным. Для значительной части малийцев таковым является язык бамбара (известный русскоязычной литературе как бамана), относящийся к семье манде.

Бóльшая часть этнических бамбара — монолингвы. Некоторые из них, преимущественно в контактных зонах, владеют языками соседних народов. Бамбара-французское двуязычие распространено среди образованных горожан и сельской интеллигенции. Широко распространён феномен переключения кодов. Тем не менее, в Мали в целом и среди бамбара в частности уровень владения французским не превышает 10%, что позволяет назвать Мали «наименее франкофонной из франкофонных стран Африки»[1].

Для русской речи малийцев, носителей языка бамбара, характерен ряд типичных ошибок, обусловленных фонетической интерференцией. Ниже будут рассмотрены основные из этих ошибок, проанализированы механизмы их возникновения и предложены рекомендации по их предотвращению. Материалом послужили, во-первых, лингвистические наблюдения — опыт общения с русскоговорящими малийцами и, во-вторых, результаты сопоставления фонологических особенностей языков бамбара и русского.

Вокалическая система бамбара состоит из двадцати одного элемента, разделённого на три серии: краткие гласные, долгие гласные и назализованные гласные. Всю систему можно представить в виде таблицы.

Таблица. Вокалическая система бамбара.

Подъём	Ряд		
	Передний	**Средний**	**Задний**
Верхний	i i: ḭ		u u: ṵ
Средний (закрытые)	e e: ḛ		o o: o̰
Средний (открытые)	ɛ ɛ: ɛ̰		ɔ ɔ: ɔ̰
Нижний		a a: a̰	

В практической орфографии бамбара назализованные гласные обозначаются при помощи сочетания букв, обозначающих неназализованные гласные, с согласной **n**: *in, en, εn, an, un, on, ɔn.* Далее мы будем следовать этому же орфографическому принципу. Гласные языка бамбара не имеют выраженных комбинаторных и позиционных аллофонов, их реализация довольно стабильна в различных позициях и в разном консонантном окружении. Русские согласные, как известно, характеризуются по трём признакам: ряду, подъёму и огубленности. В бамбара к этим признакам добавляются ещё долгота и назализованность, нефонематичные в русском. На уровне основных аллофонов системы бамбара и русского обнаруживают довольно существенное фонетическое сходство. Вокализм бамбара различает на одну ступень подъёма больше, чем русский. Различаются средне-закрытые /o/ и /e/ и средне-открытые /ɔ/ и /ɛ/. /ɛ/ в бамбара довольно близок к русскому аллофону [ɛ], произносимому в ударной позиции между твёрдыми согласными; бамбара — /e/ к русскому аллофону [e], произносимому в ударной позиции между мягкими согласными. Лабиализованные /ɔ/ и /o/ весьма отличны от русского /o/, который в ударной позиции произносится как дифтонгоид с ощутимым призвуком [u] в начале. /ɔ/ в бамбара существенно более открыт, чем русский /o/; /o/ в бамбара существенно более закрыт. Русский [ɨ] не имеет близких аналогов в бамбара, что может затруднять постановку произношения этого звука.

Типичными ошибками в области вокализма являются следующие.

1. Недодифференцированность русских /i/ и /ɨ/ возникает в силу отсутствия в бамбара аналогичной оппозиции. Следует ожидать /i/ на месте русского /ɨ/. Следствием этого является неразличение русских таких русских пар, как *быт — бит*, *выл — вил* и т. п.
2. Сверхдифференцированность русских аллофонов /ɛ/ и /e/, употребляемых между твёрдыми и мягкими согласными, соответственно. Это нефонематическое различие может быть проинтерпретировано носителем бамбара как фонематическое и перенесено на такие пары, как *мел — мель* /mʲel — mʲelʲ/ и *сел — сель* /sʲel — sʲelʲ/, которые могут звучать как *[mɛlʲ — melʲ] и *[sɛlʲ — selʲ]. Как видно из примеров, следствием сверхдифференицированности /ɛ/ и /e/ может стать

недодифференцированность оппозиции между твёрдыми и мягкими согласными /m : mʲ/ и /s : sʲ/.

3. Звуковая субституция может возникнуть при артикуляции всех неосновных аллофонов всех русских гласных, т. е. в любой позиции, кроме ударной между твёрдыми согласными. Причиной этого может послужить тот факт, что, как уже говорилось, гласные языка бамбара практически не имеют комбинаторных и позиционных аллофонов. Например, типично произношение [malaká] вместо [məlɐká] (молока́).

Консонантные системы бамбара и русского обнаруживают как несомненные сходства, так и существенные различия. Говоря о сходствах, необходимо назвать дифференциальные признаки согласных фонем, релевантные для систем обоих языков: звонкость — глухость (бам. *dá* ‘рот’ — *tá* ‘имущество’, рус. *дом* — *том*); смычность — фрикативность (бам. *tà* ‘брать’ — *sà* ‘умирать’, рус. *тень* — *сень*). Подсистемы сонантов близки за тем исключением, что в русском отсутствуют лабиальный глайд /w/ и заднеязычный /ŋ/. К отличиям же следует отнести наличие признака преназализованности — непреназализованности для начальных согласных в бамбара и отсутствие такового в русском; наличие признака мягкости — твёрдости (палатализованности — непалатализованности) в русском и его отсутствие в бамбара.

Русские палатализованные согласные кардинально отличаются от палатальных согласных бамбара. В русском палатализованность является дополнительной (наряду с основной) артикуляцией, при которой средняя часть спинки языка примыкает к твёрдому нёбу. Для палатальных бамбара локализация в области твёрдого нёба — основная артикуляционная характеристика. В условиях артикуляционной и акустической близости (но не идентичности) палатализованных русских и палатальных бамбара указанное различие может служить значительным источником фонетической интерференции в русской речи носителей бамбара.

Близкими к идентичным по артикуляции можно признать губные и дентальные глухие смычные обоих языков: /p/, /b/, /t/, /d/. Глухие заднеязычные смычные /k/ и /g/ языка бамбара в начальной позиции также близки к соответствующим русским фонемам. В интервокальной позиции /g/ в бамбара имеет следующие аллофоны: [g], [k], [ɣ], [Ø].

Артикуляция глухого губного фрикативного /f/ неодинакова в русском и бамбара. В русском этот звук характеризуется губно-зубной артикуляцией, а в бамбара — губно-губной. Дентальные фрикативные /s/ обоих языков близки к идентичным с той оговоркой, что в бамбара имеет место свободное варьирование /s/- и / ʂ-/ перед /i/ и /e/.

Для фонологии бамбара /v/ и /z/ имеют маргинальный характер, встречаясь преимущественно во французских заимствованиях. Артикуляция этих звуков, тем не менее, близка к артикуляции их русских эквивалентов. При их постановке носителям бамбара уместно обращаться к материалу французского языка. Стоит, однако, оговориться, что не все франкоговорящие носители бамбара различают французские фонемы

/z/ и /ʐ/. Неразличение последних в целом характерно для западноафриканских вариантов французского. Специальных исследований распределения /z/ и /ʐ/ в малийском французском, насколько нам известно, не проводилось, однако предварительно можно указать на то, что процент их различения увеличивается по мере увеличения образовательного статуса говорящего.

Глоттальный /h/ языка бамбара в существующих грамматиках характеризуется как велярный[2] — очевидно, в целях экономичности описания и оформления таблиц. В строгих фонетических терминах он является глухим глоттальным щелевым, а не велярным. Постановка этого звука носителям русского вызывает известные затруднения и производится чаще всего через обращение к другим известным им иностранным языкам — английскому, немецкому, арабскому. Для носителей бамбара, изучающих русский, русская /х/ тоже представляет трудности, при этом обращение к французскому языку здесь невозможно из-за отсутствия в последнем эквивалентной фонемы.

Подсистемы сонантов в обоих языках довольно близки: /m/, /n/ и /у/ обоих языков почти идентичны. /l/ в бамбара имеет во всех позициях сильную палатальную коартикуляцию и близок, скорее, к русскому мягкому /lʲ/, чем к /l/. Переднеязычный дрожащий сонант бамбара /r/, отмечаемый только в интервокальной позиции, в целом артикуляционно близок к своему русскому эквиваленту, тем не менее характер вибрации кончика языка в воздушной струе при произнесении /r/ в бамбара несколько отличен от характера его вибрации при произнесении русского звука. Количество итераций при вибрировании в бамбара ниже, чем в русском, — вплоть до единственной. Это приближает артикуляцию /r/ к артикуляции /d/. При постановке русского /r/ носителям бамбара возможно обращение к французскому, т. к. увулярный /ʁ/ стандартного французского имеет в малийском французском альвеолярный характер.

Подводя итог, можно сформулировать следующий список типичных ошибок в области консонантизма.

1. Недодифференцированность русских /s/, /ʂ/ и /ɕ/, особенно в позиции перед /i/ и /e/, но также и в прочих. Типично появление /ʂ/ в парах *шесть — сесть*, *посол — пошёл* и т. п. Обращение к французскому может облегчить постановку артикуляции /ʂ/.
2. Недодифференцированность русских /z/ и /ʐ/, замена /ʐ/ при помощи /z/. Аналогичная недодифференцированность характерна и для французской речи носителей бамбара.
3. Субституция глухого заднеязычного фрикативного /х/ соответствующим смычным /k/ или глоттальным /h/. Обращение при постановке артикуляции к французскому здесь невозможно, т. к. аналогичный звук в нём отсутствует. С другой стороны, возможно обращение к арабскому языку, основы которого известны многих малийцам благодаря внешкольному религиозному образованию.
4. Субституция звонкого лабиального фрикативного /v/ лабиальным глайдом /w/. Аналогичная субституция иногда встречается и во французской речи носителей бамбара. В то же время малийцы, прибывающие в Россию, в подавляю-

щем большинстве случаев владеют французским языком, поэтому постановка артикуляции /v/ возможна с опорой на французский и не должна вызывать существенных трудностей.

5. Реинтерпретация русской оппозиции /n ~ nʲ/ как /n ~ ɲ/. В русской фонетике мягкость (палатализованность) является дополнительным артикуляционным признаком, в то время как в бамбара палатальность — основная артикуляционная характеристика фонемы /ɲ/. В результате, например, слово *нет* /nʲet/ может быть реинтерпретировано в речи носителя бамбара как /ɲet/ или даже /ɲɛt/ (в силу запрета на последовательность /*ɲe/ в бамбара).
6. Недодифференциация русских /t͡ɕ/ и /tʲ/ и субституция их палатальной аффрикатой /c/, например, /*cága/ вместо *тяга* /tʲága/ и *чага* /t͡ɕága/.
7. Недодифференциация русских /t͡s/, /s/ и /sʲ/, замена /t͡s/ на /s/: например, произнесение слов *цвет* / t͡svʲet/ и *свет* /svʲet/ как /svʲet/.

Переходя к супрасегментному уровню, можно сказать, что тоны языка бамбара и русское ударение функционально сходны, и это сходство обычно не ускользает от внимания русскоязычных, изучающих бамбара, и малийцев, изучающих русский. Между тем, артикуляционные основы тона в бамбара и русского ударения принципиально различны. Первый действует почти исключительно на супрасегментном уровне, лишь минимально взаимодействуя с сегментными элементами. Русское ударение, напротив, имеет силовой (динамический) характер и тесно связано с сегментным уровнем, обусловливая выбор тех или иных аллофонов гласных; тоновые же характеристики ударных и безударных слогов в русском языке нефонематичны.

Подобно тому как носители русского, изучающие бамбара, склонны имитировать тон динамическим ударением, носители бамбара, изучающие русский, могут имитировать русские ударные слоги повышением тона. Это явление тесно связано с субституцией безударных аллофонов ударными, о которой было написано выше.

Разнообразие интонационных средств русского языка и их ограниченность в бамбара (в силу тональности последнего) могут потенциально послужить значительным источником интерференции в речи носителей бамбара, изучающих русский. В их речи следует ожидать недодифференциации русских интонационных контуров. В то же время анализ конкретных интонационных ошибок несколько затрудняет недостаточная изученность интонации в бамбара. С другой стороны, при обучении малийцев русской интонации возможна опора на французский язык, который интонационно гораздо ближе к русскому, чем бамбара.

Таким образом, фонология и фонетика русского языка и языка бамбара обнаруживают как сходства, так и расхождения. При обучении малийцев русскому языку первые должны быть учтены и использованы в качестве опоры с тем, чтобы обучающиеся могли по аналогии перенести артикуляционные навыки и умения на материал изучаемого языка. Вторые могут послужить источником фонетической интерференции и, как следствие, ошибок, наиболее типичные из которых были описаны выше.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Remane K.* Le Mali, le pays le moins francophone d'Afrique [Электронный ресурс]. — URL: https://www.swissinfo.ch/fre/le-mali-le-pays-le-moins-francophone-d-afrique/28515390 (дата обращения: 07.02.2023).

[2] *Dumestre G.* Grammaire fondamentale du bambara. Paris: Karthala, 2003. 422 p.; *Vydrin V.* Cours de grammaire bambara. Paris: Presses d'INALCO, 2019. 596 p.

Davydov, A. V.

Saint Petersburg State University, Russia

TEACHING RUSSIAN TO MALIANS AS A FOREIGN LANGUAGE

The article describes mechanisms of phonetic interference in Malian L2 speakers of Russian who speak Bambara (a lingua franca of Mali) as their native language. We discuss the most typical interference errors Bambara L2 speakers of Russian make and to give methodological advice on how to eliminate these errors.

Keywords: Russian as a foreign language; second language acquisition; phonetic interference; Bambara; Manding; Mande; Mali.

Давыдова Мария Александровна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

mdav95@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА»: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ С ЗООНИМИЧНЫМ КОМПОНЕНТОМ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ)

Зоолексика основана на особой системе символов и эталонов национальной культуры, характеризуется наличием эмоционально-оценочных и прагматических коннотаций, что придаёт речи дополнительную образность. В сопоставляемых языках фиксируется разнообразие устойчивых сравнений с зоонимичным компонентом, которые используются для выражения различных динамических характеристик индивидуума, включая указание на неуклюжесть или ловкость движения, скорость передвижения и т. д.

Ключевые слова: зооним; устойчивое сравнение; зоолексика; зооморфный код культуры; сопоставительное изучение языков; языковая картина мира.

Зоолексика, или зоонимическая (зоонимичная) лексика[1] вызывает устойчивый интерес лингвистов, о чём свидетельствуют многочисленные работы, в которых затрагиваются разные аспекты исследования. В зоонимах находят отражение этнокультурные реалии, языковая картина мира определенного народа, при этом анималистические лексемы одного языка не всегда обнаруживают схожие смыслы в другом языке, что порой может служить барьером в межкультурной коммуникации[2]. Нельзя не отметить, что «наименования животных — один из самых древних пластов лексики во всех языках <…>. Стремясь охарактеризовать свое поведение, чувства, состояние, внешность, человек прибегал к сравнению с тем, что было ближе всего и похоже на него — животным миром»[3].

В настоящий момент наиболее глубоко рассмотрены аспекты, связанные с функционированием наименований животных во фразеологии, ономастике и межкультурной коммуникации[4]. Внимание исследователей также сосредоточено на специфике учебной презентации данной лексики на занятиях по РКИ: указанный подход воплощён в работах О. В. Лавровой[5] и О. В. Чибисовой, К. О. Бусаровой [6]. Как показывает обзор публикаций, в большинстве исследований рассматриваемый лексический пласт не подразделяется на группы (млекопитающие, птицы, ракообразные, рептилии и т. д.). Однако имеются исследования, в которых подробно анализируется отдельная группа зоонимов. Так, в фокусе внимания лингви-

Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

стов находятся зоонимы-орнитонимы в составе фразеологизмов одного[7] или двух сопоставляемых языков[8], исследуются номинации насекомых в сопоставительном ключе на материале фразеологии нескольких языков[9]. Ряд работ посвящён рассмотрению зоолексики в социолингвистическом ракурсе: данный аспект отражен в работах Е. В. Метельской[10], О. В. Новиковой[11], Е. А. Полехиной[12]. Вместе с тем важно отметить, что, несмотря на многочисленные работы, посвященные зоолексике, наблюдаются определенные «лакуны», что указывает на необходимость и перспективность дальнейшего научного поиска. В связи с этим нельзя не подчеркнуть, что «одной из целей дальнейших исследований может служить выявление причин сходств и различий семантических закреплений, а также сравнение путей формирования переносных значений зоонимов в каждом из исследуемых языков»[13]. Представив краткий экскурс в историю вопроса, обратимся к сделанным наблюдениям.

Цель статьи заключается в сопоставлении способов выражения динамических характеристик человека на материале устойчивых сравнений с зоонимичным компонентом в русском, английском и итальянском языках. Материалом исследования послужили данные авторитетных лексикографических источников, из которых методом сплошной выборки был отобран исследуемый языковой материал[14].

Итак, в сопоставляемых языках имеется ряд устойчивых сравнений с зоонимом для описания различных динамических характеристик человека, включая неуклюжесть, медлительность или ловкость, быстроту. Несмотря на значительный объём литературы, посвященной исследованию устойчивых сравнений, ограничимся рабочим определением рассматриваемого явления. Вслед за В. А. Масловой устойчивое сравнение в данной работе осмысляется как «особое языковое явление, особая знаковая единица, наделённая значением и особой формой его выражения»[15], в которой заключено национально-специфическое мировидение.

Общим для русского и итальянского языков является сравнение неуклюжего человека со *слоном* и *медведем*: *кто-л. слон в посудной лавке — essere un elefante in un negozio di porcellane; кто-л. неуклюжий как медведь — orso mal leccato.* Особенность лексики итальянского языка заключается в том, что неуклюжесть нередко ассоциируется с *бегемотом*: *parere un ippotamo / essere un ippotamo, muoversi / camminare come un ippotamo* (‘*казаться гиппопотамом*’/ ‘*быть гиппопотамом*’ / ‘*двигаться / ходить как гиппопотам*’). Стоит отметить, что в итальянском языке для иронической характеристики неуклюжего человека используется сравнение со *стрекозой*: *essere aggraziato come una libellula* (‘*быть грациозным как стрекоза*’). В английском языке неуклюжий человек сравнивается со *слоном* и *быком*: *to dance like an elephant* (‘*танцевать как слон, с медвежьей грацией*’), *as clumsy as an elephant* (‘*неуклюжий как слон*’), *to be like a bull in a china shop* (‘*быть подобно быку в посудной лавке*’). В английском также имеется шутливое выражение для обозначения

неловкого человека — *as awkward as a cow on crutch* (‘*неловкий / неуклюжий как корова на костылях*’), эквивалентом которого в русском языке является *как корова на льду*. Таким образом, общим для зооморфного кода сопоставляемых языков является сравнение неуклюжего человека со слоном. Это в свою очередь свидетельствует о том, что в ассоциативно-образном мышлении этих наций данные животные обладают схожими динамическими характеристиками, проецируемыми на человека.

Для характеристики неуклюжей походки в русском и итальянском языках употребляется выражение *ходить уточкой — camminare ad anatra*, т. е. *передвигаться вперевалку*. В итальянском языке с тем же смыслом имеется и другое выражение, в состав которого входит зооним *гусь (оса) — camminare come un’oca* (‘*ходить как гусь*’). В английском отсутствует выражение с зоонимом для характеристики неуклюжей походки: данная идея передается фразовым глаголом — *to waddle along*. В русском языке человек с горделивой важной походкой сравнивается с *павлином — кто-л. выступает точно (словно) пава / плыть павой / кто-л. идет, словно павушка плывет*. В английском языке человек с горделивой походкой также уподобляется павлину: *to strut like a peacock*; существует также выражение *to strut like a rooster in a hen house* (‘*выхаживать как петух в курятнике*’). В итальянском языке горделивая походка ассоциируется с *петухом — camminare a gallo* (‘*ходить как петух*’). Таким образом, общим для итальянского и английского языков является уподобление человека с горделивой походкой петуху, русский и английский языки роднит сравнение такой походки с манерой передвижения павлина, при этом в качестве дополнения отметим, что в русском языке (как и в итальянском) имеется зоонимичный глагол «петушиться», т. е. «вести себя задиристо и запальчиво, горячиться»[16] (данный глагол обнаруживает одинаковую семантику в этих языках).

Для характеристики способа передвижения, характеризующегося осторожностью в движениях, в итальянском языке имеются выражения *camminare a bestia* (‘*ходить зверем*’) и *camminare gatton gattoni* (от итал. ‘gatto’ — кот / кошка, ср. ‘*ходить / передвигаться как кошка*’, т. е. крадучись, с осторожностью), при этом в русском и английском языках отсутствуют выражения с зоонимичным компонента.

Ловкость и быстрота в языковом сознании русского и итальянского народов ассоциируются с *птицей — кто-л. проворный (шустрый) как птица — essere vispo come un uccello; с зайцем — прыгать как заяц — correre come una lepre; с обезьяной — ловкий как обезьяна — abile come una scimmia*. Отличительной чертой зоонимичной лексики итальянского языка является уподобление ловкого и расторопного человека *гепарду — correre come un ghepardo* и *гусю — correre come un’oca*. В английском языке такие характеристики, как ловкость и проворство, сравниваются с *кошкой* и *обезьяной*: *as agile as a cat / as agile as a monkey* (‘*проворный, шустрый как кошка / обезьяна*’). Стоит добавить, что в английском

языке быстрота и ловкость движений также отражены в следующих единицах: *as swift as a deer* (‘*быстрый как олень*’), *as swift as a hawk /eagle* (‘*быстрый как сокол /орел*’).

Такая динамическая характеристика, как медлительность, в сопоставляемых языках приписывается *черепахе: черепашьим шагом, кто-л. движется как черепаха — lento come una tartaruga, a passo di tartaruga, andare come una tartaruga; as slow as a tortoise / turtle*. В английском и итальянском языках медлительность также ассоциируется с *улиткой: essere lento come una lumaca / camminare a passo di lumaca; at a snail's pace / gallop / as slow as a snail*.

Итак, проанализированный материал показывает, что устойчивые сравнения с зоонимичным компонентом способны ёмко и образно описывать динамические характеристики человека. Выявлены как случаи совпадения, так и примеры с расхождением в зоонимичном компоненте, что указывает на то, что в мировосприятии народов, в том, как они интерпретируют поведения животных, имеются как схожие, так и отличные черты, что обусловливает специфику рассматриваемого лексического пласта в сопоставляемых языках. Так, наличие одинаковых зоокомпонентов в сопоставляемых языках свидетельствуют о том, что в зоонимном фонде рассматриваемых лингвокультур ряд животных обладает одинаковым ассоциативным потенциалом. Расхождения же в зоонимичном компоненте могут объясняться не только особенностями мировидения народа и, соответственно, тем, как он дешифровывает поведение представителей животного мира, наделяя их определенными чертами, которые впоследствии проецируются на человека, но и рядом экстралингвистических факторов (культура, религия, географическое местоположение и т. д.). Таким образом, сопоставительный анализ зоонимичных компонентов с составе устойчивых сравнений позволяет раскрыть ассоциативный потенциал слов, выступающих в качестве эталонов сравнения, что, в свою очередь, способствует пониманию языковой картины мира, мировоззрения носителей языка и культуры, отраженных, в частности, в устойчивых сравнениях с зоонимичным компонентом.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] В терминологическом аппарате исследований также встречаются такие специальные обозначения, как зоосемизмы, зооморфизмы, зообразы, зоохарактеристики, зоонимы-метафоры, зоометафоры и др.

[2] *Чибисова О. В.*, *Бусарова К. О.* Обучение зоонимам в процессе преподавания китайского языка // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. Сер. 16. Языкознание. 2013. № 2. С. 1–10.

[3] *Сакаева Л. Р.* Фразеологизмы с компонентами-зоонимами, описывающие человека как объект сопоставительного анализа русского и английского языков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Сер. Языкознание. 2008. № 62. С. 43.

[4] *Маклакова Е. М.* Отражение многогранности внешности, поведения и характера человека в энтомологической фразеологии английского, французского и русского языков // Вестник Чувашского университета. Сер. Языкознание. 2011. № 4. С. 274–277.

[5] *Лаврова О. В.* Анималистическая лексика как учебный материал в национально-ориентированной парадигме обучения русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 3. С 136–138.

[6] *Чибисова О.В.*, *Бусарова К. О.* Указ. соч.

[7] *Москаленко А. В.* Концепт «птица» в английской фразеологической картине мира: дис. … канд. филол. наук / Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб., 2015. 230 с.

[8] *Пименова Н. Д.* Фразеологическая картина мира английского и турецкого языков (на материале английских и турецких фразеологических единиц с компонентом-орнитонимом) // Теория перевода. Межкультурная коммуникация. Сопоставительная лингвистика. Материалы I международной научной конференции. М.: ФИЯ МГУ, 2003. С. 245–248.

[9] *Маклакова Е. М.* Указ. соч.

[10] *Метельская Е. В.* К вопросу употребления лексических субстандартных единиц-зоонимов в уголовном жаргоне // Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 25–27.

[11] *Новикова О. В.* Национально-культурная специфика сленгизмов на примере английских зоосемических фразеологических единиц. // Проблемы филологии. Язык и литература / Problems of philology: Language and literature. 2011. № 5. С. 37–44.

[12] *Полехина Е. А.* Зооморфизмы в молодежном жаргоне (на примере русского и американского варианта английского языка) // Lingua mobilis. 2011. № 7 (33). С. 139–144.

[13] *Венжинович Н. Ф.* Образные параллели и лакуны, характерные для фразеологических зоонимов в языках различных типов // Когнитивные исследования языка. 2012. Вып. 12. С. 601.

[14] Академический словарь русской фразеологии / под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Лексрус, 2015. 1168 с.; Большой англо-русский фразеологический словарь / под ред. А. В. Кунина. 5-е изд., перераб. М: Русский язык Медиа, 2006. 1210 с.; Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. 2-е изд., стер. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с.; *Бирих А. К.*, *Мокиенко В. М.* Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. 926 с.; Идеографический словарь русских фразеологизмов с названиями животных / под ред. Т. В. Козловой. М.: Дело и сервис, 2001. 208 с.; Итальянско-русский и русско-итальянский краткий фразеологический словарь / под ред. Т. З. Черданцевой, Ф. Джусти Фичи. М: Независимая газета, 1994. 144 с.

[15] *Маслова В. А.* Лингвокультурология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. С. 145.

[16] Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Изд. центр «Азбуковник», 2011. 1174 с.

Davydova, M. A.

Lomonosov Moscow State University, Russia

REPRESENTATION OF THE THEMATIC FIELD «DYNAMIC CHARACTERISTICS OF A PERSON»: COMPARATIVE ASPECT (ON THE BASIS OF SIMILES WITH THE ANIMALISTIC COMPONENT IN THE RUSSIAN, ENGLISH AND ITALIAN LANGUAGES)

The author argues that animalistic lexis in the Russian, Italian and English languages is based on a special system of symbols and standards of national culture, and is characterized by emotional-evaluative and pragmatic connotations, which imparts our speech additional figurativeness. The compared languages are rich in similes with the animalistic component used to express various dynamic characteristics of an individual, including clumsiness or dexterity of movement, speed of movement, etc.

Keywords: zoonym; similes; zoomorphic code of culture; comparative study of languages; linguistic picture of the world.

Дедович Ольга Геннадьевна

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Беларусь

olya-de@yandex.ru

«КОРОЛЕВСКИЕ БУКВЫ И СЛОВАРНЫЕ МОНСТРЫ»: СКАЗОЧНЫЕ МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются немецкие, русские, белорусские (русскоязычные) метафорические сказочные номинации. Выявляется характер их проецирования на реципиентную лингводидактическую сферу в зависимости от области-источника (артефактные, натурфактные, акциональные, ландшафтные, персонифицированные, локативные модели) и определяются общие / специфические черты. Результаты исследования могут быть применены в практике преподавания русского языка как родного / иностранного и иностранного языка.

Ключевые слова: метафора; моделирование; сказка; лингводидактика; немецкий язык; русский язык.

В условиях современной «культурной» глобализации и развития лингвокультурного многообразия складывается ситуация полилога, цель которого не «конфликт культур», а «диалог культур» — взаимодействие в различных сферах социальной деятельности[1]. На фоне тенденции к сотрудничеству, построения единого образовательного пространства Союзного государства[2] назревает насущная необходимость в проведении сопоставительных исследований для выявления точек соприкосновения, заполнения дивергентных межкультурных различий и обогащения лингводидактических практик. Одним из путей пополнения когнитивного багажа знаний является процесс метафоризации, в ходе которого смысловые компоненты исходной сферы-источника проецируются в новую результативную область-мишень на основе интегральных сем[3]. Метафоры обладают огромным потенциалом для расширения смысловых горизонтов, поскольку каждое новое контекстное окружение может послужить импульсом для семантических трансформаций.

Цель исследования — выявить и охарактеризовать особенности метафорического пласта лингводидактического дискурса трех стран (России, Беларуси, Германии) на материале вторичных сказочных номинаций. Источниками практического материала послужили полученные методом направленной выборки сказочные метафоры образовательного web-пространства (eduki[4], nsportal[5], Инфоурок[6]), а также авторские лексические и грамматические сказки S. Beckmann[7], S. Fornol[8], M. Legniti[9], V. Pfeifer[10], J. Vogelsang[11], В. В. Агафонова[12], М. В. Кусляйкиной-Строгановой[13], И. Ю. Урбанович[14].

В исследовательскую орбиту вовлекается широкий спектр тематических групп, первичные лексико-семантические варианты (ЛСВ) которых послужили базой для образования сказочных метафорических моделей:

1. «Артефакты» (1.1. предметы — *зонт, книга*, *карта, рюкзак/багаж, цепочка*; 1.2. магические предметы — *волшебный шар*; 1.3. сооружения и их части — *дворец*, *замок*, *башня, мост*; 1.4. одежда и обувь — *шапка*, *ботинки*, *сапоги*, *тапочки*; 1.5. разновидности транспортных средств — *карета*, *корабль*, *лодка*; 1.6. вид холодного оружия — *меч*).
2. «Ландшафт» (2.1. водный — *река*; 2.2. лесной — *лес, джунгли*).
3. «Локус сказочного действия» (3.1. топонимы — наименования *стран*; 3.2. астионимы — наименования *городов*; 3.3. микротопонимы — наименования *улиц*).
4. «Персоны» (4.1. наименования людей по социальному статусу — *король*, *принц*, *фрейлина*, *министр*, *рыцарь*, *паж*, *страж*, *слуга*); 4.2. наименования фантастических существ — *фея*, *ведьма*, *гном*, *кобольд, великан*, *джин*, *привидение*, *монстр*, *волшебник*).
5. «Магия» (5.1. магическая деятельность — *заклинания*, *превращения*).
6. «Природа» (6.1. зоонимы — *лошадь*, *лягушка*); 6.2. натурфакты — *солнце*, *луна*).

Сферами метафорического притяжения вторичных сказочных номинаций в лингводидактическом дискурсе выступают аспекты языка (лексика, грамматика), виды речевой деятельности (чтение, письмо), условные обозначения (классный менеджмент).

В лексической сфере-мишени преобладают связанные с волшебством метафорические образы: *Buchstaben-Zauberer* / ‘заклинатель букв’, *волшебные цепочки* слов, *словесная магия* (сделать из одного слова другое), *превращение* немецких слов в русские и др. В российском лингводидактическом дискурсе алфавит отождествляется с *волшебной картой*, словарь — с *волшебной книгой*, между немецкими словами и их русскими собратьями возводятся *волшебные мосты*. В немецкоязычный лингводидактический дискурс органично вплетаются наименования разнообразных монстров (*Buchstabenmonster* / ‘буквенный монстр’, *Zahlenmonster* / ‘числовой монстр’, *Sprachmonster* / ‘языковой монстр’, *Wort-Monster* / ‘слово-монстр’), что объясняется преобладанием в языке порой «чудовищных» размеров композитов, к примеру — *die Computerfabrikurlaubswoche* / ‘неделя отпусков на компьютерном заводе’[15].

Грамматическая сфера-мишень представлена наиболее широкой сетью метафорических образов, что обусловлено высокой степенью абстракции грамматического материала и необходимостью его визуализации, в том числе посредством сказочных метафор. Локусом разворачивания сказочных действий выступают населенные грамматическими жителями топонимы (*Land der Wortarten* / ‘страна Частей речи’, *Царство* грамматики, *государство* Склонений, *Королевство* немецкого языка), астионимы (к примеру, *Nomenstadt* / ‘город Существительных’, *город* Глаголов), которые, в свою очередь, включают микротопонимы (*улица* Существительных женского рода, *улица* Модальных глаголов,

улица Сильных/Слабых глаголов и др.). Зафиксированы дополнительные колоративные, квантитативные, квалитативные характеристики: в зависимости от принадлежности субстантива к определенному роду улицы *города Существительного* синего, красного, зеленого цвета; на *улице Модальных глаголов* насчитывается 6 домов (по количеству модальных глаголов в немецком языке); *сильные глаголы* отличаются от *слабых* тем, что при спряжении изменяют корневые гласные.

Русские локативные метафоры часто сопровождаются вторичными ландшафтными (*дремучие леса немецкой грамматики*, *языковые джунгли*) или артефактными номинациями (*легкий словарно-грамматический рюкзачок за плечами*, *багаж нужных знаний*, *грамматические зонтики* (слияние предлога с артиклем). Главные члены предложения в немецком лингводидактическом дискурсе «обитают» в за́мках: *Burg der Nomen mit 5 Türmen (Menschen, Tiere, Dinge, Pflanzen, Gefühle)* / ‘замок субстантивов с 5 башнями (люди, животные, вещи, растения, чувства)’, *Schloss Tunwort mit dem Satzkönig Prädikat* / ‘замок Глагол, где живет король предложения Сказуемое’.

В одной из белорусских грамматических сказок место действия переносится на водный ландшафт (*река Отрицания*), при этом акциональной характеристикой *капитана Kein* является то, что он «приходит» на помощь к существительным, а более добродушный *капитан Nicht* — к остальным жителям грамматического Королевства.

Для российского и белорусского лингводидактического дискурса характерны совпадения значений метафорических образов ***одежды*** и ***обуви***:

> *Для того, чтобы отправиться в путешествие в королевство Gestern (Вчера), глаголам необходимо снять комнатные* ***тапки -en****, надеть* ***ботинки -t*** *и* ***шапку ge-****, обратиться к глаголу-помощнику.* (*Верницкая И. С.* Сказка о прошедшем времени) [Инфоурок].
>
> *Главное правило Спряжения: когда Глагол приходит в гости к личным местоимениям, он снимает* ***«сапожки» -en*** *и обувает* ***«тапочки»****, которые ему выдает хозяин дома. Надеть тапочки = изменить окончание* (*Урбанович И. Ю.* Как Глаголы в гости ходили).

Отличительной чертой немецкоязычных грамматических сказок является бинарность метафорических воплощений для создания коррелятивных связей между частями речи. Строгие иерархические отношения прослеживаются в парах *König* / ‘король’ (существительное) — *Prinz* / ‘принц’ (местоимение), *Königin* / ‘королева’ (существительное) — *Hofdame* / ‘фрейлина’ (прилагательное). Соотносимая пара *Ritter* / ‘рыцарь’ (определенный артикль) — *Knappe* / ‘паж, оруженосец’ (неопределенный артикль) актуализирует сему ‘верность, преданность’. Неотъемлемый атрибут рыцаря — меч *Mächtiger Beweis* / ‘мощное доказательство’ для имени Существительного.

Сопоставляемая пара *Fee und eine Zauberkugel* / ‘фея и волшебный шар’ (глагол) — *Frosch* / ‘лягушка’ (наречие) фокусирует внима-

ние на значимости глагола для построения предложения. В образе играющего с волшебным мячом лягушонка (по мотивам произведения Я. и В. Гримм «Сказка о Короле-лягушонке») подчеркивается примыкание наречия к глаголу. Соотношение действия и его признака может быть выражено натурфактами, в метафорическом значении которых природная оппозиция разрушается, уступая место союзу: *Sonne* / ‘солнце’ (глагол): *regiert über die Satzglieder, mit ihrer Energie macht alles lebendig und setzt in Bewegung* / ‘управляет членами предложения, оживляет все своей энергией, приводит в движение’ — *Mond* / ‘луна’ (наречие): *Beim Lichtspiel von Sonne und Mond können nun alle noch viel mehr über die belebten Dinge erfahren.* / ‘Благодаря игре света Солнца и Луны можно узнать еще больше об оживленных предметах’.

Вторичные ЛСВ пары *Kutsche* / ‘карета’ или *Straßen* / ‘улицы’ (союзы) — *Pferd* / ‘лошадь’ (предлог) характеризуются яркой акциональной направленностью в русле ‘объединять, связывать, устанавливать отношения (между предложениями или словами)’.

Специфической чертой российских и белорусских лингвистических сказок является обращение к образу *слуг* для наглядного разграничения их функционала: к примеру, вспомогательный глагол *sein* / ‘быть’ употребляется с глаголами движения, следовательно, *служит на побегушках — бегает, прыгает, ходит в магазины*; глагол *haben* / ‘иметь’ — *выполняет остальную работу*.

Реципиентная область чтения высвечивается сквозь призму образа *короля*, указывающего на ‘того, кто выделяется среди других в каких-либо отношениях’: *Lesekönig* / ‘король чтения’, *Reim-König* / ‘король рифм’. Образы *Silbenkönig* / ‘король слогов’, *Vokalkönig* / ‘король гласных’, *Königsbuchstaben* / ‘королевские буквы’ (гласные) активно задействуются в качестве мнемонического приема: слог отождествляется с *Silbenboote* / ‘слоговой лодкой’, которой управляет гласный звук-король, согласные звуки — сопровождающий его *экипаж*. В зависимости от позиции («зажат» между согласными/стоит в открытом слоге) звучание голоса короля изменяется.

В смысловой структуре некоторых субстантивов фиксируются пейоративные нотки: *Vokalhexe* / ‘ведьма гласных’ заколдовывает гласные в словах, *Konsonantenzauberer*/ ‘заклинатель согласных’ меняет согласные местами, *Buchstabengespenst* / ‘буквенное привидение’ заставляет исчезать отдельные буквы.

В области **правописания** метафорическому переосмыслению подвергаются субстантивы *Riese* / ‘великан’, *Zwerg* / ‘гном’, диминутив *Wichtel* / ‘кобольд-малютка’. С целью наглядного представления правила прописных и строчных букв используется градуальный ряд: *Der Riese geht zuerst.* / ‘Великан (большая буква в слове) идет первым’. — *Die Zwerge stehen für die kleingeschriebenen Wörter.* / ‘Гномы обозначают написанные

с маленькой буквы слова в середине предложения'. — *Der Wichtel geht immer zum Schluss.* / 'Замыкает процессию малютка-кобольд (точка)'.

Сфера-мишень условных обозначений объединяет метафорические образы *Zeit-Dschinni* / 'джин времени' и *Flüsterkönig* / 'король шепота', которые применяются в качестве системы вознаграждения за нешумное поведение учащихся.

Таким образом, моделирование фрагмента лингводидактического дискурса на материале вторичных сказочных номинаций позволяет определить общие черты и специфику их функционирования в разных странах. Смысловое наполнение метафор чаще всего носит мелиоративный и антропоцентрический характер, что обусловлено ориентиром процесса обучения на человека и положительные образцы его поведения. Об общности интересов лингводидактического дискурса трех стран свидетельствует обращение к мощной эмоциональной энергетике грамматических метафор: сконденсированный в них абстрактный учебный материал представляется интуитивно понятным и наглядным, а выявленные различия могут послужить ключом к взаимообогащению лингводидактических практик.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Коряковцева Н. Ф.* Актуальные проблемы лингводидактики: курс лекций. М.: Проспект, 2022. С. 64–65.

[2] Промышленное и технологическое сотрудничество России и Беларуси. Наука, космос, образование: стенограммы экспертно-медийного форума Москва — Минск, 28 сентября 2022 года / Постоянный Комитет Союзного государства. М.: Фонд «Связь эпох», 2022. С. 8.

[3] *Стариченок В. Д.* Образ человека в белорусском языковом континууме: монография. Минск: Колоград, 2018. С. 15–16.

[4] eduki.com [сайт]. — URL: https://eduki.com/de (дата обращения 23.04.2023).

[5] Образовательная социальная сеть nsportal.ru [сайт]. — URL: https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki (дата обращения 10.04.2023).

[6] *Инфоурок* [сайт]. — URL: https://infourok.ru/biblioteka/nemeckiy-yazik (дата обращения 19.04.2023).

[7] *Beckmann S.* Die Geschichte der Groß — und Kleinschreibung [Электронный ресурс] // grundschulteacher.de [сайт]. — URL: https://www.grundschulteacher.de/4-tuerchen-deutsch-riese-zwerg-und-wichtel-die-geschichte-der-gross-und-kleinschreibung/ (дата обращения — 18.03.2023).

[8] *Fornol S.* Eine Reise in das Land der Wortarten: Nomen, Verben und Adjektive. Hamburg: Rohr, 2014. 144 S.

[9] *Legniti M.* Im Land der Satzglieder: Satzglieder — einfach märchenhaft. Augsburg: Auer, 2021. 120 S.

[10] *Pfeifer V.* Das Märchen vom Land der Sprachen [Электронный ресурс] // webassets.eurac.edu: [сайт]. — URL: https://webassets.eurac.edu/31538/1618826462-montessori-wortarten-maerchen-pfeifer-eurac.pdf (дата обращения 15.04.2023).

[11] *Vogelsang J.* Prinzessin Silbe und ihre königlichen Buchstaben [Электронный ресурс] // klassengezwitscher.ch [сайт]. — URL: https://www.klassengezwitscher.ch/prinzessin-silbe/ (дата обращения 27.03.2023).

[12] *Агафонов В. В.* Немецкий для начинающих волшебников. М.: Новая школа, 1996. 24 с.

[13] *Кусляйкина-Строганова М. В.* Тайны немецкой грамматики (5 класс) // Немецкий язык. Всё для учителя! 2015. № 7(43). С. 30–34.

[14] *Урбанович И. Ю.* Интенсификация процесса формирования грамматических навыков с использованием грамматических историй (немецкий язык, 1 ступень обучения) [Электронный ресурс] // mp.minsk.edu.by [сайт]. — URL: https://docs.google.com/document/d/0B8J0nDz4iJ4GaTNqUWxod0tpc0E/edit?resourcekey=0-lcZ37M9_LIYOegu7odmjyg (дата обращения 08.04.2023).

[15] *Krull R., Knirsch C., Plieninger M.* Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch. 5. Jahrgangsstufe. Berlin: Cornelsen, 2003. S. 232.

Dedovich, O. G.

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Belarus

"ROYAL LETTERS AND DICTIONARY MONSTERS": FAIRY-TALE METAPHORICAL MODELS OF LINGUODIDACTIC DISCOURSE (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES)

The article considers the metaphorical nominations in German, Russian and Belarusian (Russian-speaking) fairy-tales. The author reveals the nature of their projection onto the recipient linguodidactic sphere, which depends on source area (artifact, natural fact, action, landscape, personalized, locative models). Common and specific features are defined. The results of the research can be used in the practice of teaching Russian, foreign languages or RFL.

Keywords: metaphor; modeling; fairy tale; linguodidactics; German language; Russian language.

Джусупов Маханбет

Узбекский государственный университет мировых языков, Узбекистан

mah.dzhusupov@mail.ru

ТЮРКСКАЯ И РУССКАЯ ПОСЛОВИЦА (ЛИНГВОКОНТРАСТИВНЫЕ, АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ И ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

В статье рассматриваются лингвоконтрастивная и лингвометодическая проблема пословиц родного и неродного (русского) языков в условиях билингвальной и полилингвальной речевой ситуации в тюркоязычной аудитории. Овладение пословицами неродного языка способствует совершенствованию знаний, умений, навыков инофона на втором языке, развитию образного мышления, билингвизма и бикультурности в плане выражения общечеловеческих (универсальных) и национально-культурных аспектов антропоцентризма.

Ключевые слова: пословица; разносистемные языки; лингвоконтрастивность; антропоцентризм; линвометодика; интерференция.

Паремиология как направление в теории языка и в сопоставительной лингвистике занимает большое место в процессе формирования у индивида и социума билингвизма и бикультурности, в развитии умений и навыков лингвокультурной коммуникации. Эти качества проявляются в каждом человеке, но в разной степени. Степень уровня билингвизма, бикультурности зависит от степени владения вторым языком, второй культурой, что, как правило, в инофонной аудитории формируется в процессе обучения неродному языку на основе учёта универсальных (общечеловеческих) и национально-культурных аспектов антропоцентризма.

Антропоцентризм зарождается в сознании человека, охватывая и язык, и культуру[1]. В этом плане пословица, как разновидность паремиологического клише, является хранителем и передатчиком общечеловеческих, национально-культурных, исторических, психологических, языковых и др. особенностей[2] как для генетических носителей языка, так и для инофонов, изучающих этот язык.

Пословица, как носитель и передатчик мудрого, нравоучительного в своём значении, направлена на человека, т. е. она антропоцентрична[3]. Происхождение пословицы начинается в народе и используется в народе[4]. Именно поэтому пословица выражает народную мудрость, ум, сметливость, высокую языко-речевую компетентность человека и общества.

Сходства в значениях пословиц родного и изучаемого языков облегчают овладение вторым языком прежде всего на понятийном (смысловом) и семантико-стилистическом планах. Например: рус. *Без труда не вынуть рыбку из пруда* и каз. *Еңбек етсе*ң *еменсі*ң / ‘Будешь трудиться — будет достаток’. Такие пословицы русского языка в тюркоязычной аудитории легко воспринимаются, так как имеются эквиваленты в род-

ном языке обучающихся. К тому же понятие *труд* как универсальное (общечеловеческое) присутствует в пословицах всех языков мира.

Различия же в семантико-стилистическом значении, в структуре, в звуковом облике пословиц порождает речевую интерференцию, которая может быть типичной, устойчивой и т. п. Например: русская пословица *Баба с возу — кобыле легче* в тюркоязычной аудитории (казахской, узбекской, каракалпакской...) порождает несколько вопросов:

1. Почему баба, а не женщина?
2. А если мужик сойдёт с воза, кобыле легче не будет, что ли?
3. Мужик идёт пешком, что ли?
4. Почему запрягают кобылу, а не лошадь, кобыла ведь приносит в мир жеребёнка?

Такие вопросы и соответствующая речевая интерференция возникают на уровне семантическом, в связи с различиями в менталитете русского, казахского, узбекского, каракалпакского и др. народов, обусловленными историческими особенностями образа жизни и разными психообразами языковых единиц, сформированных в их сознании[5]. В русской деревне воз (сани, телега), запряжённый лошадью (в данном случае — *кобылой*), имело большое индивидуально-хозяйственное и в целом социально-экономическое значение. В казахском понимании в сани, или в телегу, или в плуг не запрягают кобылу, так как она приплод даёт, приумножает состояние хозяйства, она кормит и воспитывает жеребёнка и в возрасте стригунка начинает отпускать к взрослым лошадям, в большой табун. И этот процесс начинает заново продолжаться уже с другим жеребёнком. Поэтому кобыла в казахском менталитете не является рабочей лошадью. Она плодоносительница, плодорождательница.

Таким образом, назидательность, собирательность, образность и значение пословицы в целом, с одной стороны, способствует эффективному её овладению, а с другой стороны — порождает речевую интерференцию, так как в сознании обучающихся в результате несоответствия особенностей паремии родного и изучаемого языков формируются ложные психообразы об их значении. Это может привести (и приводит) к искажению смыслового выдвижения, что является языковой девиацией[6].

Преодоление речевой интерференции на изучаемом языке, искажений смыслового выдвижения в содержании иноязычной пословицы требует:

1) глубокого сопоставительного анализа пословиц родного и неродного языков в аспекте их значения, смыслового выдвижения, образности, назидательности, обобщенности;
2) анализа сходств и различий в способах выражения в них антропоцентричности;
3) выявления и анализа истоков (семантико-стилистических, парадигматических, синтагматических и др.) речевой интерференции;
4) обоснования и разработки типологии учебно-языковых заданий, в которых большое место должно занимать обучение антропоцентричности пословиц, так как значение пословицы как в родном, так и в неродном языках направлено на человека (на человека — центра мироздания);

5) внедрения разработанной типологии учебно-языковых заданий в учебный процесс вуза для специальностей, готовящих учителей неродного языка для школ с тюркскими языками обучения.

Процесс внедрения типологии учебно-языковых заданий осуществляется с учётом особенностей инофонной аудитории[7], тематики по ярусам языка, что позволяет вводить пословицы с 1-го по 4-й курс как системно, так и фрагментарно. Фрагментарность включения пословицы в учебный процесс предполагает соблюдение следующих положений:

а) частотность их использования в аудитории;
б) связь их значения с темой занятия;
в) выдвижение на передний план антропоцентрического характера значения пословицы, что будет способствовать формированию у обучающихся универсальных (общечеловеческих) культурных ценностей наряду с национально-специфическими.

Фонетико-фонологическая (произносительная) интерференция, или акцент в инофонной речи тюркофона, нередко присутствует и после овладения им значениями языковых единиц изучаемого языка[8] и может характеризоваться типичностью и устойчивостью.

Особенностью внедрения пословиц в учебный процесс по неродному языку является то, что пословица содержит в себе и статические, и динамические аспекты изучаемого языка в виде готовой модели (паремиологического клише), что способствует формированию как знаний, умений, навыков речепроизводства на втором языке, так и психообразов собирательности, образности, назидательности речи на материале инофонии, которые, сочетаясь с национально-культурными, языковыми психообразами, становятся основой рождения и функционирования универсальных (общечеловеческих) психообразов в единстве с национально-специфическими и наоборот.

Система учебно-языковых заданий по обучению пословицам русского и других языков в инофонной аудитории должна охватывать лингвоконтрастивные, лингвометодические, антропоцентрические аспекты и состоять, как минимум, из трех типов — контрольные вопросы, упражнения (устные и письменные), тесты.

Ниже представим некоторые образцы.

Контрольные вопросы:

1) Что такое пословица и чем она отличается от других языковых единиц?
2) Почему в пословице содержится образность, собирательность, нравоучительность, воспитательность?
3) Как проявляются в пословице универсальные (общечеловеческие) и национально-культурные свойства антропоцентризма?
4) Почему значение пословицы направлено в целом на людей и конкретно на человека-собеседника?

Задания (упражнения) устные и письменные:

1. Приведите два примера пословиц русского языка, в которых сочетаются общечеловеческие и национально-культурные особенности. Объясните их значения и запишите.

2. С записанными выше пословицами составьте предложения и переведите на родной язык.

3. Определите, в каких из представленных ниже пословиц русского языка антропоцентризм выражен эксплицитно, а в каких — имплицитно.
   – *Мал золотник, да дорог.*
   – *Что написано паром, то не вырубить топором.*
   – *Человек неученый — что топор неточеный.*
   – *И худой человек проживет свой век.*

4. Объясните устно значения пословиц русского языка, подберите к ним эквиваленты из родного языка и запишите: *Без труда не вынуть рыбку из пруда. Друг познается в беде.*

Тесты:

1. Пословица это:
   – слово;
   – образное слово;
   – фрагмент текста;
   – паремиологическое клише.
2. Пословица характеризуется:
   – безобразностью;
   – безэмоциональностью;
   – антропоцентричностью;
   – незаконченностью мысли.
3. Как называется наука, изучающая пословицы и другие виды паремии?
   – лингвометодика;
   – литературоведение;
   – паремиология;
   – лингводидактика.

Таким образом, пословица, будучи разновидностью паремиологического клише и хранителем- общечеловеческих и национально-культурных свойств, является интересным, сложным языко-речевым материалом, который содержит в себе богатый опыт этноса и человечества в целом, помогающий как воспитанию индивида и социума, так и повышению уровня лингвистической и общей образованности обучающихся. Антропоцентричность пословицы способствует совершенствованию познавательной и лингвокультурной деятельности общества как на родном, так и на изучаемом (в нашем случае — русском) языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Антропоцентризм в языке и культур: Сб. ст. / отв. ред. С. М. Толстая. М.: Индрик, 2017. 264 с.

[2] *Даль В. И.* Пословицы и поговорки русского народа / под общ. ред. Б. П. Кирдана. М.: Правда. 1987. 656 с.; *Жуков В. П.* Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Русский язык, 2002. 544 с.; *Пермяков Г. Л.* От поговорки до сказки. М.: Наука, 1970. 239 с.; *Пермяков Г. Л.* Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 235 с.

[3] *Бакиров П. У.* Семантика и структура номинацентрических пословиц (на материале русского, узбекского и казахского языков) / отв. ред. А. Рустамов, М. Джусупов. Ташкент: Фан, 2006. 296 с.; *Джусупов М.* Антропоцентрические пословицы как лингвоконтрастивная и лингвометодическая проблема // Иностранные языки в Узбекистане. 2022. № 5 (46).

С. 37–52; *Маджидова Р. У.* Антропоцентризм как один из ведущих принципов современного языкознания // Илм сарчашмалари. Ургенч. 2006. № 2 (22). С. 83–86.

[4] *Жуков В. П.* Указ. соч.

[5] *Джусупов М.* Межъязыковое и межкультурное контактирование: понятие, слово, психообраз, интерференция // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. М.: Высшая школа, 2016. № 5. С. 22–34.

[6] *Джусупов Н. М.* Языковая девиация как особый тип выдвижения: общелингвистический и лингвостилистический аспекты // Вестник КГУ им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. 2018. № 1(2). С. 54–58.; *Джусупов Н. М.* Теория выдвижения в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016. № 2. С. 41–50.

[7] *Поливанов Е. Д.* Опыт частной методики преподавания русского языка. 3-е изд. Ташкент: Ўкитувчи, 1965. 128 с.

[8] *Джусупов М.* Речевая интерференция как результат двуединого отрицательного воздействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2021. Т. 12. № 1. С. 23–40.

Dzhusupov, M.

Uzbekistan State World Languages University, Uzbekistan

TURKIC AND RUSSIAN PROVERB: LINGUO-CONTRASTIVE, ANTHROPOCENTRIC AND LINGUO-METHODIC ASPECTS

The article deals with the linguo-contrastive and linguo-methodic problem of proverbs of native and non-native (Russian) languages in the conditions of bilingual and multilingual speech situation in the Turkic-speaking audience. Mastering proverbs of a non-native language contributes to the improvement of knowledge, abilities, skills of a foreign speaker in a second language, imaginative thinking, bilingualism and biculturalism in terms of expressing universal and national-cultural aspects of anthropocentrism.

Keywords: proverb; multi-system languages; linguo-contrast; anthropocentrism; linguo-methodology; interference.

Дягилева Ирина Борисовна

Институт лингвистических исследований РАН, Россия

diaghileva@mail.ru

ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА В РУССКОЙ И ВЕНГЕРСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ XIX ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЕЙ А. Д. МИХЕЛЬСОНА И К. БАБОША)

В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ иноязычной лексики в русском и венгерском языках на материале двух словарей иностранных слов 1865 года издания — А. Д. Михельсона и Кальмана Бабоша, выявляются сходства и различия данных лексикографических изданий. Особое внимание уделяется рассмотрению онимов, русизмов, выявлению интернациональной лексики, отмечаются факты различий в траектории заимствований и в их хронологии.

Ключевые слова: русский язык; венгерский язык; иноязычная лексика; историческая лексикография; сопоставительное исследование.

Девятнадцатый век занимает особое место в развитии мировой цивилизации: это время технического прогресса, уникальных достижений в области научных знаний, медицины, период небывалого развития культуры. Необходимость номинации новых понятий привела к росту интернациональной лексики и увеличению новых заимствований во многих языках мира. Изучение этих процессов в сопоставительном плане позволяет определить черты сходства и различия между языками в исторической перспективе, выявить факторы их взаимовлияния, установить особенности межъязыковых контактов.

Большой интерес представляет сравнительно-сопоставительное описание иноязычной лексики в русском и венгерском языках: с одной стороны, это языки, генеалогически входящие в разные языковые семьи — индоевропейскую и уральскую; с другой стороны, и Россия, и Венгрия (в составе Австро-Венгрии) в XIX веке являлись империями с многонациональным населением и находились под европейским культурным влиянием, что во многом определило общность развития русского и венгерского языков этого периода.

Как известно, лексикографические издания являются важным источником для изучения словарного состава языка, в том числе для изучения языковых заимствований. В связи с этим для исследования иноязычной лексики русского и венгерского языков были проанализированы два словаря одного года издания (1865), примерно одинаковые по объему (около 20 000 слов <*по подсчетам И. Д.*>), — словари иностранных слов А. Д. Михельсона[1] (далее СМ) и Кальмана Бабоша[2] (далее СБ).

Алексей Давыдович Михельсон (1833–1898) учился на историко-филологическом факультете Московского университета, работал в Москов-

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 20-512-23009.

ской управе благочиния (1856–1859 гг.), в 1879 году поступил на службу в Московский публичный и Румянцевский музеум старшим чиновником для письма при Канцелярии, а в 1885 году стал помощником библиотекаря[3]. В музее он работал с выдающимся философом Н. Ф. Федоровым; переводчиком, издателем Е. Ф. Коршем; профессором Московского университета, литературоведом Н. И. Стороженко; известным филологом, этнографом Н. А. Янчуком и другими выдающимися учеными своего времени. Главным делом жизни А. Д. Михельсона стало составление словаря иностранных слов, сразу обратившего на себя внимание своей полнотой и обстоятельностью. В течение жизни вышло 12 изданий словаря, постоянно пополнявшегося автором; еще два издания вышли после его смерти.

Кальман Бабош[4] (1825–1892) изучал философию в Загребе (1839–1841 гг.), закончил юридический факультет Братиславской академии (1841–1843 гг.), всю жизнь занимался юриспруденцией, был судьей Королевской курии Венгрии (с 1882 года), председателем Совета курии (с 1886 года). Писал статьи для газеты «Pesti Hirlap» / ‘Пештские ведомости’ (1845–1847 гг.), составил французско-венгерский и венгерско-французский словари (1865 год), словарь иностранных слов[5], который был трижды переиздан: в 1885, 1886 и 1899 гг.

Сравнивая структуру СМ и СБ, следует отметить общее для словарей расположение слов в алфавитном порядке, отсутствие в них иллюстративных цитат и выражений, указание на язык-источник. В СМ этимологическая справка дается развернуто, в ряде случаев показываются исходные формы в языке-источнике. Ср.: *Дансер*, *фран. danseur, от danser, танцовать*. В СБ с помощью специальных помет указывается язык, из которого заимствовано слово, но сам этимон не приводится. Ср.: *Panorama, gg. ‘греч.’*.

Подход лексикографов к использованию помет различается. А. Д. Михельсон в ряде словарных статей при толковании употребляет такие пометы, как: «В архитектуре», «В геометрии», «В зоологии», «В медицине», «В музыке», «В физике», — другие виды помет не используются. К. Бабош предваряет свой словарь статьей «Общие правила произношения», в которой сопоставляет звуки языков-источников и венгерского языка, а также приводит список сокращений и помет, используемых в СБ. В общем алфавитном списке даются названия языков, из которых заимствуется слово: angol / ‘английский’, hollandi / ‘голландский’, olasz / ‘итальянский’, perzsa / ‘персидский’ и др. — и приводятся функциональные пометы, характеризующие область применения того или иного слова: benctan / ‘анатомия’, hadtudomány / ‘военная наука’, vedytan / ‘химия’, zenészet / ‘музыка’ и др. Автор использует ряд грамматических помет: cselekvő ige / ‘действительный залог’, főnév / ‘существительное’, melléknév / ‘прилагательное’, többes/ ‘множественное число’, tulajdonnév / ‘имя собственное’. Переносные значения маркиру-

ются пометой átvitt értelemben / ‘в переносном смысле’: например, при словах *ardeur* / ‘жара, зной’ (*buzgalom, tüz* / ‘пылкость, горячность’), *chamäleon* / ‘хамелеон’ (*igen változékony ember* / ‘очень переменчивый человек’), *papagály* / ‘попугай’ (*csacska ember* / ‘болтливый человек’).

Заголовочные единицы в рассматриваемых словарях семантизируются через синонимы или через описательное толкование, при этом в СБ толкование дается кратко, разные значения показываются через точку с запятой, элементы энциклопедической информации используются только при описании некоторых мифологических или исторических персонажей, включенных в словарь, например: *Augias* /‘Авгий’, *Laokoon* / ‘Лаокоон’, *Ayacuchos* / ‘Аякучо’ — или для пояснения происхождения того или иного наименования: *Antoninsfeuer* / ‘Антонов огонь’. В СМ многозначность толкуемых лексем показывается при помощи букв латинского алфавита, например:

> *Баланс <..> — a) Равновесие. b) Разность между долгами и капиталами торгового лица или дома. c) Разность между приходом и расходом.*

А. Д. Михельсон, как и другие русские лексикографы XIX века, широко вводит в описание энциклопедическую информацию — например, в словарные статьи на слова *банан, дуэль, Дон-Кихот* и др.[6]

Отличительной особенностью словарей иностранных слов XIX века является включение в словник собственных имен. В СМ и СБ описываются мужские и женские имена, имена библейские и мифологические, топонимы, имена героев литературных произведений, у которых развивается нарицательное значение: *Александр, Аврора, Лимпады, Минерва, Палестина, Голгофа, Дон-Жуан; Alexander* / ‘Александр’, *Alice* / ‘Алиса’, *Oberon* / ‘Оберон’, *Lazarus* / ‘Лазарь’, *Ashley* / ‘Эшли’ (река в Южной Каролине), *Don Quijote* / ‘Дон-Кихот’, etc. Однако состав имен собственных в СМ и СБ значительно различается. В СБ топонимы представлены более широко: *New-Orleans* / ‘Новый Орлеан’, *Birmingham* / ‘Бирмингем’, *Niagara (Neiággará)* / ‘Ниагара (Ниагарский водопад)’ и др. — кроме того, в словник включены некоторые антропонимы: *Billault (Billó), francia államférfiu* / ‘Билло (Билло), французский государственный деятель’. Несмотря на то что русский язык в предисловии к словарю не отмечен в списке языков-источников, русизмы фиксируются в СБ с пометой *orosz* / ‘русский’. Среди имен собственных есть город Архангельск — *Archangel*, река Амур — *Amur*, Абхазия — *Abchasia*, а также (что достаточно неожиданно для словаря) пять русских отчеств: *Nikolajewits* / ‘Николаевич’, *Nikolajewna* / ‘Николаевна’, *Paulowitsch* / ‘Павлович’, *Paulowna* / ‘Павловна’, *Petrowitsch* / ‘Петрович’. По-видимому, их выбор был обусловлен необходимостью именовать членов русской императорской семьи (хотя отчеств *Александрович* и *Александровна* в словаре нет). Анализ состава онимов, описанных в СМ и СБ, показывает, что в их отборе отражается и общая культурная основа,

базирующаяся на европейской культуре в целом, и особенности историко-культурных связей России и Венгрии этого времени; кроме того, большую роль в отборе языковых единиц для словника играла языковая личность самих лексикографов, в том числе вследствие их профессиональных и национальных особенностей.

В СМ описываются 5 венгерских заимствований: *антал, венг. (этимон не приводится); бан, серб.-венг. ban; гайдук, венгер.hajdu; гусары, венгер. Hussar; пандур, от имени деревни Пандур в нижней Венгрии (*в последующих изданиях словаря добавлено слово *пушты*[7]*)*. В СБ насчитывается около 40 русизмов, с учетом собственных и нарицательных имен. Очевидно, что К. Бабош стремился учесть русские единицы мер и весов, денежные единицы, поэтому в словарь включены: *altin* / ‘алтын’, *copeke* / ‘копейка’, *poltina* / ‘полтина’, *rubel* / ‘рубль’, *arsin* / ‘аршин’, *werst* / ‘верста’, *pud* / ‘пуд’, *tsetwert* / ‘четверть’, *osmuska* / ‘осьмушка’ и ряд других единиц. Среди русских заимствований в СБ зафиксированы существительные: *arbuse* / ‘арбуз’, *armyak*/ ‘армяк’, *badiaga* / ‘бадяга’, *badwinge* / ‘ботвинья’, *balalaika* / ‘балалайка’, *dagget* / ‘деготь’, *droschke* / ‘дрожки’, *czaar, czaarewitsch, czaarewna* / ‘царь, царевич, царевна’, *ukas* / ‘указ’ и др.[8] Междометие *hurrah!* / ‘ура’, по мнению К. Бабоша, пришло в венгерский язык под влиянием английского и русского языков, на что указывает двойная помета — *angol és orosz* / ‘английский и русский’.

При сопоставлении заимствований из европейских языков, вошедших в СМ и СБ, следует отметить большое число общих для венгерского и русского языка интернационализмов, например: *гуманизм — humanismus*, *дантист — dentist*, *девальвировать — devalválni*, *делегировать — delegálni*, *макароны — macaroni*, *елегантный — elegáns*, *жанр — genre*, *императив — imperativus*, *индивидуальный — individualis*, *карбонари — carbonari*, *оттоман — ottomane*. В связи с тем, что Венгрия находилась под непосредственным влиянием немецкого языка и культуры, многие интернациональные слова приходили из немецкого, тогда как русский язык в этот период испытывал воздействие французского. Можно привести много фактов вхождения одного и того же интернационального слова в венгерский язык через немецкий, а в русский — через французский. Ср.:

> ***Fagot**,ném. ‘фагот, нем.’. **Фагот**, ит. fagotto, фр. и пров. fagot. **Fee**, ném. ‘фея, нем.’. **Фея**, фр. fée. **Flibustier**, ném. ‘флибустьер, нем.’. **Флибустьеры**, фр. flibustier.*

Ряд немецких заимствований, вошедших в венгерский язык, отсутствует в русском: *Eroberung* / ‘завоевание’, *fixfax* / ‘очковтирательство, мошенничество’ и др.

Описанные в словарях иноязычные слова и выражения относятся к различным сферам: заимствуется лексика бытовая, военная, медицин-

ская, музыкальная, общественно-политическая, религиозная, философская; слова, выражающие абстрактные понятия; терминология биологии, геометрии, физики, химии и других наук. В словарях находят свое отражение научные и технические достижения XIX века. Ср.:

> ***Macadamizálni****, utat Mac Ádám rendszere szerint, azaz: apró kövezettel építeni.* / ‘Макадамизировать, строить дорогу по системе Мак-Адама, т. е. строить из мелкой брусчатки (мелких камней)’ (СБ). ***Макадам****, от собств.имени. Мощение улиц и дорог по способу английского инженера Макадама. У нас этот способ называется шоссе.* (СМ). ***Camera clara****, világító szekrény, árnyék-távolító szekrény* / ‘осветительный шкаф, уменьшающий тени шкаф’ (СБ). ***Камера-клара*** *или* ***камера-люцида****, лат. Оптический прибор; состоит из открытого сверху ящика, в одну сторону которого вделана призма; внутри ящика поставлено против призмы зеркало в наклонном положении, так что лучи, проходя через призму, отражаются в зеркале, и если верхнее отверстие покрыть бумагою, то на ней выйдет изображение предмета, которое легко можно обвести карандашом* (СМ).

После вхождения заимствование иногда получает развитие в языке-реципиенте и образует новое, самобытное значение. По-видимому, третье и четвертое значения у галлицизма *багаж* образовались уже на венгерской почве, так как во французских словарях XIX века они не отмечены.

> ***Bagage****, fr. <..> úti-szer, pogyász, málha; hadi málha; csőcselék-nép; söpredék-nép, gyülevész-nép, pereputy.* / ‘Багаж, дорожное снаряжение, багаж, поклажа; военное снаряжение; толпа (= чернь); подонки, сброд, домочадцы’.

В русском языке новое значение слова *багаж* — «запас знаний, опыта и т. п. у кого-л.» — развилось позже, и в СМ 1865 г. не отмечено.

> ***Багаж****, фр. baggage, от кельт. bag, кожаный кошелек. — a) Вообще пожитки. b) Вещи, которые берутся в дорогу или в поход.* (СМ).

При анализе процессов заимствования можно отметить хронологические различия, которые могут быть связаны как с разным временем вхождения той или иной лексической единицы, так и с более поздней фиксацией в лексикографических источниках уже функционирующего в языке слова. Так, название итальянского танца *bergamasca*, отмеченное в СБ, не было включено в СМ 1865 года, а вошло в более позднее издание словаря 1883 года Диафанорама, вид городского развлечения, была известна в России с 30-х гг. XIX века: *«Диафанорама выставлена в зале танцклуба, в доме Косиковского, у Полицейского моста. В комнате темно. Вдруг поднимается завеса: вам представляется очаровательный вид, и в то же время раздаются звуки песен Тирольских певцов, которые приличным предмету образом акомпанируют зрелищу»*[9], однако заимствование *диафанорама* в русской лексикографии было зафиксировано только в 1894 году. В СБ *diaphanarama* / ‘диафанорама’ описывается как *átlátszó képek* / *‘прозрачные изображения’*.

Проведенное сопоставительное исследование иноязычной лексики в русском и венгерском языках на материале двух словарей иностранных

слов показало перспективность такого подхода и может быть продолжено в этом направлении.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Михельсон А. Д.* Объяснение 25 000 иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык. М., 1865. 718 с.

[2] *Babos Kálmán*. Közhasznú magyarázó szótár a magyar irodalmi művekben, magán és hivatalos iratokban, hírlapokban, folyóiratokban és tárgyalási nyelvben gyakrabban előforduló idegen szavak megértésére és helyes kiejtésére. Pest: Heckenast, 1865. 328 p.

[3] Некролог // Исторический вестник. 1898. № 12. С. 1243.

[4] *Szinnyei József*. Magyar írók élete és munkái. I kötet. Budapest, 1891. P. 311.

[5] *Babos Kálmán*. Указ. соч.

[6] Подробнее см.: *Дягилева И. Б.* К вопросу о метаязыке словарей иностранных слов XIX века // Материалы метаязыкового семинара ИЛИ РАН. Вып. 3. 2017–2019 годы / отв. ред. С. С. Волков, Н. В. Карева, Е. М. Матвеев. СПб.: ИЛИ РАН, 2020. С. 127–139.

[7] *Дягилева И. Б.* Указ. соч. С. 129.

[8] Отмеченные в качестве русизмов лексемы не все являются исконно русскими.

[9] Северная пчела. 1834. № 223. С. 391.

Diaghileva, I. B.

Institute for Linguistic Studies of the Russian Academy of Sciences, Russia

BORROWINGS IN RUSSIAN AND HUNGARIAN LEXICOGRAPHY OF 19TH CENTURY (ON THE BASIS OF DICTIONARIES BY A. D. MICHELSON AND K. BABOS)

The article presents a comparative analysis of borrowings in Russian and Hungarian basing on two dictionaries of foreign words published in 1865 by A. D. Michelson and Kalman Babos. The similarities and differences between these lexicographic editions are revealed. Particular attention is paid to onyms, Russisms, international vocabulary. The author analyzes differences in the linguistic trajectory of loan-words and their chronology.

Keywords: Russian; Hungarian; loan-words; historical lexicography; comparative study.

Иванова Елена Юрьевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

e.y.ivanova@spbu.ru

РУССКОЕ СОСЛАГАТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ В ЗЕРКАЛЕ БОЛГАРСКОГО ЯЗЫКА

Распространение в балканославянских языках т. наз. «да»-форм («да»-конструкций), семантически связанных с областью нефактивности, привело к перераспределению других средств выражения ирреальности, в частности — к резкому сокращению сферы употребления славянского условного наклонения. В докладе показано имеющееся соотношение между русским сослагательным наклонением, с одной стороны, и болгарским условным наклонением и «да»-формами — с другой. Доказывается, что наиболее широкую область функционального пересечения имеют болгарские «да»-конструкции и русские «несобственно» сослагательные формы, т. е. формы с частицами и союзами, в которые входит показатель «бы».

Ключевые слова: сослагательное наклонение; ирреальность; русский язык; болгарский язык.

1. Балканославянские языки, в частности болгарский, характеризуются особым, по сравнению с другими славянскими языками, распределением средств, обслуживающих зону ирреальных значений. Это связано с утратой инфинитива и экспансией так называемых *да*-форм (в традиционном определении — *да*-конструкций), широко распространившихся в балканославянских языках под воздействием конвергентных процессов на территории Балканского языкового союза.

Да-конструкцией мы называем линейно жесткое сочетание служебной частицы *да* с личными формами глагола, имеющее конъюнктивоподобные функции[1]. Наличие этих форм, семантически связанных с областью нефактивности, определяет специфику многих сегментов синтаксической системы, соотносимых с зонами ирреальности (побудительно-оптативные значения, интеррогативность, аппроксимация, эпистемическая модальность, гипотетичность, желательность, контрфактивность)[2].

Данный «балканский» тип построения высказывания привел к функциональной перегруппировке других средств выражения ирреальных значений, что создает кардинально отличную от восточно-и западнославянских языков систему средств поля ирреальности (и, помимо того, дифференцирует южнославянские языки). Это выражается прежде всего в сужении сферы функционирования славянского условного наклонения, функции которого перешли к *да*-конструкции, частично — к «балканскому кондиционалу» (формам будущего в прошедшем, имеющим модальное значение).

Исследование данных русского языка с его широчайшими функциями сослагательного наклонения (далее СН) в проекции на болгарский,

в котором зона славянского условного наклонения невелика, полезно для понимания как семантических и функциональных особенностей русских сослагательных форм, так и устройства системы славянских ирреальных средств в целом.

2. Какие соответствия в болгарском языке получают разнообразные функции русского СН? В качестве основы для сопоставления примем базовый список употреблений СН, предложенных Н. Р. Добрушиной[3].

Если не учитывать более частные случаи и семантическую специфику сопоставляемых форм (что предстоит прокомментировать в докладе), то межъязыковые соответствия между русским СН и болгарской ирреальной триадой (условное наклонение, *да*-формы, будущее в прошедшем) могут быть представлены следующим образом (см. табл.).

Таблица. Болгарские соответствия русскому СН.

Русское СН (на основе работы Н. Р. Добрушиной)	**Болгарские соответствия**
I. СН В НЕЗАВИСИМЫХ ПРЕДИКАЦИЯХ	
1. Контрфактивное значение	PFUT / COND[4]
2. Выражение некатегоричности	COND
3. Желательное (оптативное) значение (*Пришел бы он поскорее*; *Вот бы он приехал!*) + побуждение (*Лег бы ты уже!*/ *Лечь бы тебе уже*)	*да*-конструкция (или оптативные частицы); COND — возможность, желание как готовность, способность (*Бих стояла с часове* / ‘Я готова стоять часами)’ *да*-конструкция
II. СН В ЗАВИСИМЫХ ПРЕДИКАЦИЯХ	*Да*-конструкция (союз *да* – одиночный или в составе сложных союзов + индикативная форма глагола)
– сентенциальные актанты	*да*-конструкция
– придаточные цели	*да*-конструкция
– меры и степени	*да*-конструкция
– заместительные	*да*-конструкция
– относительные (определяющие нереферентные объекты)	*да*-наращение к союзному слову
– условно-уступительные	*да*-конструкция
III. СН В УСЛОВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ	Аподозис: PFUT / COND

2.1. Даже при столь схематичном представлении становится очевидно, что наиболее значительную область пересечения функциональных зон имеют **русское СН** и **болгарские *да*-конструкции**. Последние служат прежде всего эквивалентом форм «несобственно» сослагательного наклонения в русском языке, его нецентральных форм, т. е. тех, где показатель *бы* входит в состав союза *чтобы*, сочетаний *бы* с частицами и союзами в комбинации с формами прошедшего времени или инфинитива[5].

Эта эквивалентность наблюдается как в рамках независимых высказываний, так и в зависимых позициях.

2.1.1. В независимых предложениях пересечение русского СН и болгарской *да*-конструкции связано с тем, что значение желательности (которое выражается в русском языке чаще нецентральными формами СН), трансформируется в значение целесообразности, пожелания, упрека, строгого запрета и таким образом входит в оптативно-императивную зону — зону, где в болгарском языке используются именно *да*-формы, которые выражают эти разнообразные значения через вариации граммем вида, результативности, относительности, отрицания в сочетании с модальной частицей *да*, ср.:

> ***Лег бы*** *ты уже* / ***Лечь бы*** *тебе уже.* — ***Да беше*** *вече* ***си легнал*** (PPERF)[6].
> *К завтрашнему дню* ***чтоб съехал!*** — *До утре* ***да си се изнесъл*** (PERF)!

Апрехенсивная семантика русского СН тоже выражается болгарскими *да*-формами, в том числе с участием показателя апрехенсива *да не би*[7]:

> ***Не набросились бы*** *покупатели на это расчудесное добро* (*А. Приставкин.* Ночевала тучка золотая) — ***Да не би*** *купувачи* ***да се нахвърлят*** *на това пазарно чудо* (*З. Петрова*).

Казалось бы, особый случай в этих параллелях представляют контрфактивные употребления СН (в концепции Н. Р. Добрушиной это центральное значение для русского СН), передаваемые в болгарском иными формами. Контрфактивные независимые предикации, как правило, возникают в контекстах, содержащих «либо какие-то указания на условия, при которых эта ситуация могла бы иметь место, либо указания на препятствие, в силу которого эта ситуация не имеет место»[8]. Наличие таких условий (см. *на его месте*; *иначе* в примерах ниже) показывает, что перед нами аподозис условной конструкции без придаточного. Поэтому в болгарском языке здесь мы обнаруживаем те же формы, что и в условных предложениях с нереальным условием (см. о них п. 2.3):

> *Другой на его месте* ***женился бы****, но что-то пугало Юру, слишком высокий прыжок* (*А. Рыбаков.* Дети Арбата) — *Друг на негово място* ***би се оженил*** (COND), *но нещо плашеше Юра, прекалено висок ще е скокът* (*З. Петрова*).
>
> *— Никаких пятидесяти тысяч фунтов вы Морозову не давали! <...> Иначе он* ***заплатил бы*** *в клинику не только первый взнос, а больше!* (*Б. Акунин**. Ф. М). — *Никакви петдесет хиляди лири стерлинги не сте дали на Морозов! <...> Иначе той* ***щеше да плати*** (PFUT) *в клиниката не само първата вноска, но и втората!* (*С. Бранц*).

2.1.2. В зависимых предложениях общность рус. СН и *да*-форм наблюдается во многих типах придаточных. Рус. *бы* и болг. *да* внедряются в разные связующие средства, маркируя гипотетические ситуации или ситуации, не охарактеризованные по времени и модальности, ср. болг. *за да* / ‘чтобы’, *колкото да* / ‘только чтобы’, *освен да* /‘кроме [того] чтобы’, *вместо да* / ‘вместо [того] чтобы’, *без да* / ‘без [того] чтобы’ и др., напр.:

* Григорий Чхартишвили (псевд. Борис Акунин) внесен в перечень террористов и экстремистов.

Я больше не оглядываюсь, ***чтобы*** *не ставить его в неловкое положение.* (*А. Рыбаков.* Дети Арбата) — *Вече не се извръщам,* ***за да*** *не го поставям в неудобно положение* (*З. Петрова*).

И Ленка ***вместо того, чтобы*** *забыть об этом ничтожестве, опять мучается, страдает. — И Ленка,* ***вместо да*** *забрави това нищожество, пак се измъчва, страда* (Там же).

Параллели русского СН с *да*-формами имеются и в сфере изъяснительных придаточных с нефактивным значением:

От них требовали, ***чтобы*** *они сами мыли полы* (*В. Пикуль.* Крейсера) — *От пленниците изискваха сами* ***да*** *си мият подовете* (*Пенева-Павлова Ю.*).

2.2. **Болгарское условное наклонение** — это, вообще говоря, наклонение независимых предикаций, реализующихся преимущественно в диалогическом речевом режиме (желание-готовность, возможность, прагматические употребления); с теми же значениями оно возможно и в главных частях сложноподчиненных предложений. Наиболее близки, хотя и не совпадают полностью, в обоих языках условия для реализации прагматических функций (выражение некатегоричности, смягчение иллокутивной силы высказывания), когда сослагательное наклонение не маркирует ирреальную ситуацию: *Бихте ли ми повикали едно такси? — Вы не могли бы вызвать мне такси?* Как и для русского языка, особенно характерны условные формы модальных (особенно *мога* / ‘мочь’, *трябва* / ‘нужно’) и дезиративных глаголов:

Я ***хотел бы*** *слышать, что скажет в оправдание адмирал?* (*В. Пикуль.* Крейсера) — ***Бих искал*** *да чуя какво ще каже за оправдание адмиралът?* (*Ю. Пенева-Павлова*).

Важнейшее для болгарского условного наклонения выражение желания, обычно предполагающее готовность к осуществлению действия, внутреннюю возможность, «сознательный выбор какого-л. решения»[9], семантически отличается от русского СН, ср. и отражение этого различия (к сожалению, выявляемого лишь немногими переводчиками) в русских переводах введением соответствующих модальных средств:

Аз ***бих работил*** *две години, за да открия една златна монета от времето на Александър Велики! — кимна Авакум* (*А. Гуляшки.* История с кучета) — *Я* ***готов*** *хоть два года* ***копать****, лишь бы найти всего одну золотую монету времен Александра Великого! — ответил Аввакум* (*С. Драгомирецкий*).

Для болгарского условного наклонения не характерны субъюнктивоподобные функции, оно не используется для обозначения темпорально или модально неохарактеризованных действий, — для этих целей в болгарском языке служат *да*-конструкции.

Как и в русском языке, некоторые функции болгарского условного наклонения, характерные для независимых предикаций, могут реализовываться в тех же значениях и в зависимых предикациях, когда это употребление не определяется грамматическими особенностями главного

предложения, ср., напр., прагматическое употребление в рамках относительного придаточного: *Есть один вопрос, который я* ***бы хотел*** *вам задать. — Има един въпрос, който* ***бих искал*** *да ви задам.*

2.3. Что касается **условных конструкций с ирреальным условием**, то симметричность оформления аподозиса и протазиса с помощью СН, обычная для русского языка, для болгарского нехарактерна. Современный болгарский язык использует формы условного наклонения в аподозисе, причем с особым семантическим оттенком и в неравной конкуренции с нейтральной формой выражения — модальными формами будущего в прошедшем[10]:

> *Если бы я знал, где заговор, то сам бы его вскрыл.* (*В. Суворов.* Контроль) — *Ако знаех къде е заговорът, сам* ***щях да го разкрия*** (PFUT). (*Мисирков Б.*).
>
> *Ако вашият баща постъпеше като моя бивш мъж, вие* ***бихте*** *ли* ***стискали*** (COND) *снимката му до сърцето си?* (*П. Вежинов.* Нощем с белите коне) — *Если бы ваш отец поступил, как мой бывший муж, неужели вы стали бы носить на сердце его фотографию?* (*Л. Лихачева*).

В целом, «зеркало» болгарского языка отчетливо показывает, что широкие функции русского СН определяются осложнением большинства его употреблений разными типами модальных значений, их неоднородной и комбинированной семантикой. В докладе на примере ряда конструкций будет также продемонстрировано, что болгарский материал, помимо того, помогает решить некоторые дискуссионные вопросы русской грамматики, связанные с неоднозначным отнесением тех или иных средств к формам СН.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Gołąb Z.* The Problem of Verbal Moods in Slavic Languages // International Journal of Slavic Linguistics and Poetics. 1964. N 7. P. 1–36; *Фридман В.* Типологијата на употребата на *да* во балканските јазици // Прилози 12/1. Скопје: МАНУ, 1987. С. 109–119; *Тополињска З.* Организација на не-фактивната зона на вербалниот систем во македонскиот и полскиот јазик // Субјунктив со посебен осврт на македонските *да*-конструкции / Уредник: акад. Зузана Тополињска. Скопје: Македонска академија на науките и уметностите, 2014. С. 107–161; *Иванова Е. Ю.* Балканославянская ирреальность в зеркале русского языка (южнославянские *да*-формы и их русские параллели). М.: Издательский дом ЯСК, 2022. 288 с. и др.

[2] См. подробнее: *Иванова Е. Ю.* Указ. соч. С. 29–35.

[3] *Добрушина Н. Р.* Сослагательное наклонение // Материалы к Корпусной грамматике русского языка. Глагол. Ч. I. / отв. ред. В. А. Плунгян. СПб.: Нестор-История, 2016. С. 102–160.

[4] В табл. и в болгарских примерах далее используются следующие глоссы: COND — условное (сослагательное) наклонение, PFUT — будущее в прошедшем, PERF — перфект, PPERF — плюсквамперфект.

[5] *Добрушина Н. Р.* Указ соч. С. 105–107.

[6] Примеры с указанием автора и переводчика взяты из параллельных болгарско-русского и русско-болгарского корпусов (https://ruscorpora.ru/), примеры без указания автора представляют устную речь.

[7] *Иванова Е. Ю.* Апрехенсив в русском и болгарском языках // Studi Slavistici. Firenze University Press. 2014. XI. С. 143–168.

[8] *Добрушина Н. Р.* Указ. соч. С. 116.

[9] *Васева И.* Някои слабости при превода на руските условни конструкции // Езикови проблеми на превода (славянски езици). София: Наука и изкуство, 1985. С. 19.

[10] *Пантелеева Х.* Кондиционалът в съвременния български книжовен език. София: Академично изд-во «Проф. Марин Дринов», 1998. С. 36–95; *Ницолова Р.* Условные конструкции в болгарском языке // Типология условных конструкций / отв. ред. В. С. Храковский. СПб.: Наука, 1998. С. 129–161.

Ivanova, E. Yu.

Saint Petersburg State University, Russia

RUSSIAN SUBJUNCTIVE MOOD AS VIEWED FROM THE STANDPOINT OF BULGARIAN

The author argues that expansion in the Balkan Slavic languages of the so-called *da* forms (*da* constructions), which are semantically connected with the domain of non-factuality, led to a redistribution of other means expressing irreality, in particular, to a sharp decrease in the use of the Slavic conditional inflection. The existing relationships between the Russian subjunctive mood, on the one hand, and the Bulgarian conditional mood and *da* forms, on the other, are demonstrated. It is argued that the widest area of functional overlap is between Bulgarian *da* forms and Russian "non-intrinsic" subjunctive forms, i.e. a group of constructions with particles and conjunctions that incorporate the *by* marker.

Keywords: subjunctive mood; irreality; Russian language; Bulgarian language.

Керкез Драгана

Белградский университет, Сербия

d.kerkez@fil.bg.ac.rs

МИКРОСИНТАКСИС В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСЛАВЯНСКОГО (НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУКЦИИ *ВОТ ТАК* + N_1)

В данной работе рассматривается синтаксический фразем *вот так* плюс именная группа в именительном падеже в функции маркера удивления. Цель работы — проанализировать семантику и дискурсивное употребление русского синтаксического фразема в сравнительно-сопоставительном аспекте с сербским языком.

Ключевые слова: функционально-семантическая категория; неожиданность; удивление; синтаксический фразем.

На протяжении нескольких последних десятилетий внимание лингвистов все больше привлекают теория микросинтаксиса[1] и теория грамматики конструкций (CxG)[2]. Между названными теориями, хотя идейно очень близкими, существует несколько принципиальных отличий, поэтому считаем оправданным в самом начале отметить, что в рамках данного нашего исследования мы в первую очередь будем опираться на достижения теории микросинтаксиса, развивающейся в рамках Московской семантической школы и вслед Л. Л. Иомдиным будем исходить из положения, что помимо базового, существует микросинтаксис, образуемый двумя типами периферийных (но весьма частотных) конструкций: нестандартными синтаксическими конструкциями и синтаксическиими фраземами, различающимися между собой в первую очередь степенью лексикализованности[3].

Настоящая работа посвящена анализу одной из из тех фразеологизированных синтаксических конструкций, которые в языке занимают нишу[4] между словарем и грамматикой, а именно конструкции *вот так* + N_1 (на примерах из Национального корпуса русского языка (НКРЯ), электронных ресурсов Прагматикон и Русский Конструктикон)[5] и ее эквивалентам в сербском языке.

Актуальность настоящего исследования обусловлена, с одной стороны, низкой степенью изученности данных микросинтаксичесих единиц как в сербском языке, так и в сопоставительно-сравнительном аспекте, с другой — тем, что данные конструкции присущи, в первую очередь, разговорной речи, поэтому значимость их изучения с целью улучшения их подачи в инофонной аудитории (в данном конкретном случае — сербской) трудно переоценить.

Анализируемая конструкция привлекла наше внимание как маркер одной из семантических зон неожиданности бинарной функционально-семантической категории ожиданности/неожиданности[6] — зоны удивления.

Удивление, как известно, античные мыслители считали источником философии[7]. В русском языке, в сравнении с сербским языком, по данным электронных ресурсов[8], а также по данным, приводимым разными авторами, существует довольно большое число синтаксических фразеологизмов, являющихся средствами вербализации удивления, которое, по мнению многих авторов[9], представляет собой одну их базовых эмоций. Данная эмоция интересна еще и тем, что ее, по мнению Н. А. Кутукового, отличает не только кратковременность[10] и отсутствие позитивной или негативной окраски[11], но что удивление «само по себе, связно с прерыванием предшествующей ему активности и не обладает мотивирующим действием»[12]. Внешней причиной удивления, как считает К. Изард, является какое-то неожиданное событие[13]. Другими словам, удивление — это реакция экспериенсера на что-то, что не соответствует его картине мира.

Так как говорящий-экспериенсер с помощью синтаксических фразем, вербализирующих удивление, концептуализирует определенный фрагмент внеязыковой действительности, их можно рассматривать как своего рода «концепты ситуации». Данные «концепты» включают определенный набор участников с семантическими ролями[14].

Концепт ситуации «удивление», как нам кажется, предполагает следующих участников:

- того, кто находится в определенном эмоциональном состоянии, т. е. участника с семантической ролью «Экспериенсер» (Y);
- того, кто сделал то, в результате чего экспериенсер находится в данном эмоциональном состоянии, т. е. участника с семантической ролью «Каузатор» (X);
- конкретный отрезок внеязыковой действительности, соответствующий по своему содержанию тому, что сделал «Каузатор», т. е. участника с семантической ролью «Поступок» (Z).

Исходя из сказанного, предлагаем следующее аналитическое толкование языковых единиц и, в частности, синтаксических фразем, выступающих в качестве маркеров удивления: «*Y находится в эмоциональном состоянии, вызванном тем, что X сделал Z. Z не интегрирован в картину мира Y*»[15].

Конструкция *вот так* плюс именной компонент в именительном падеже — одна из немалого числа русских синтаксических фразем и дискурсивных формул[16], с одной стороны, вербализирующих удивление: *да ну, ну и дела, ну и ну, надо же, да ладно*, *ишь ты, ничего себе*, ..., с другой же — содержащих частицу *вот*: *вот так вот, вот дает, вот как, вот оно что, вот это да*, ...

В статье, посвященной критическому обзору принципов и особенностей лексикографического описания синтаксических фразеологизмов русского языка, Л. А. Золотарева и ее соавтор отмечают, что в основе конструкции *вот так* + N_1 и *вот так история <с географией>* лежит одна и та же фразеомодель[17]. С нашей точки зрения, при всем структур-

ном сходстве данные языковые единицы принадлежат очень близким, но вместе с тем различным языковым явлениям. Пользуясь терминологией Д. О. Добровольского[18], конструкция *вот так* + N_1 — это лексически открытый фразем, в то время как *вот так история <с географией>*, а так же *вот так штука*, *вот так номер* такими не являются. Последние всегда являются репликой-реакцией на любую наожиданную или маловероятную ситауцию, тогда как конструкция *вот так* + N_1 является языковым средством характеризации того, что именуется существительным, заполняюшим данный слот. Ср.:

(1) «*Вот тебе все и объяснилось! — подумал Берлиоз в смятении, — приехал сумасшедший немец или только что спятил на Патриарших.* ***Вот так история!***» (*Булгаков М. А.* Мастер и Маргарита).

(2) «— О-о! — сказал он. — ***Вот так гость***! Садись, Вася!» (*Шукшин В. М.* Калина красная).

Второе отличие между конструкцией *вот так* + N_1 и схожих с ней дискурсивных реплик — их валентность: по данным НКРЯ, дискурсивные реплики употребляются только как средство вербализации удивления разного рода ситуациями, а конструкция *вот так* + N_1 может употребляться и в качестве характеризации человека, его поступка, поэтому слот может быть заполнен и именем собственным, см. (5):

(3) *Сама подошла!* ***Вот так красавица! Вот так гордячка!*** (*Алексин А.* Мой брат играет на кларнете).

(4) *Гофман только присвистнул, пробежав глазами сочинение:* ***вот так шульмейстер!*** (*Яхина Г.* Дети мои).

(5) *Для сегодняшней надобности Чудин разработал другой вариант «Формулы цвета»: Красный, Жёлтый, Синий, Чёрный, Белый. —* ***Вот так Чудин!*** *Получается, Чудин-художник выбрал для себя теорию цвета поэта Гёте, а не теорию учёного Ньютона?* (*Лопатин В. В.* Диалоги о цвете в живописи).

На наш взляд, данная установка находит свое подтверждение при выборе переводного эквивалента в сербском языке. Поскольку русским дискурсивным репликам соответствуют сербские дискурсивные реплики, значение конструкции *вот так* + N_1 на сербский язык также передаем синтаксическим фраземом: *какав +(је ово/то)* N_1 или *који (је ово/то)* + N_1. См.:

(6) «*Вот тебе все и объяснилось! — подумал Берлиоз в смятении, — приехал сумасшедший немец или только что спятил на Патриарших.* ***Вот так история!***» (М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита). — «*Ево ти, све је јасно!*» — *помислио је пометени Берлиоз — «допутовао сулуди Немац или је управо полудео код Патријаршијског рибњака.* ***Ето ти на!***» (*Булгаков М.* Мајстор и Маргарита (Милан Чолић, 1985)).

(7) — *Да, — говорил Ланин, — да.* ***Вот так гроза!*** *Огого!* (*Кучерская М.* Тетя Мотя). — *Да, — говорио је Лањин, — да. Каква олуја! Охо-хо!* (перевод наш. — *Д. К.*).

В комментарии к данной конструкции в Русском Конструктиконе и в Прагматиконе указывается, что эмоция удивления всегда со-

провождается положительной или отрицательной оценкой: «Является ли оценка положительной или отрицательной, обычно становится понятно только из контекста. Обычно такое пояснение дается в отдельной клаузе Cl». Данная оценочная неоднозначность присуща и сербским синтаксическим фраземам *какав +(је ово/то)* N_1 или *који (је ово/то)* + N_1, с той разницей, что наличие указательных местоимений (помимо функции интенсификации) чаще всего встречается при отрицательной оценке. Разница в оценке, конечно, выражется и различными интонационными оформлениями синтаксических фразем.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что конструкция *вот так* + N_1 представляет собой, в отличие от дискурсивных реплик «вот так история (штука, номер)», лексически открытый фразем. Учитывая сравнительно небольшое количество словарей русских синтаксических фразеологизмов и полное отсутствие аналогичных сербских словарей, данная сфера исследований приобретает особую актуальность в связи с обучением русскому языку как инославянскому в сербской аудитории.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Более подробно о теории микросинтаксиса см.: *Апресян Ю. Д., Богуславский И. М., Иомдин Л. Л. и др.* Теоретические проблемы русского синтаксиса: Взаимодействие грамматики и словаря / отв. ред. Ю. Д. Апресян. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 59–280.

[2] Более подробно о грамматике конструкций см.: *Рахилина Е. В, Кузнецова Ю. Л.* Лингвистика конструкций / отв. ред. Е. В. Рахилина. М.: Азбуковник, 2010. 584 с.

[3] Ср. *Иомдин Л. Л.* Некоторые микросинтаксические конструкции в русском языке с участием слова *что* в качестве составного элемента // Јужнословенски филолог LXIX. Београд: Српска академија наука и уметности, Институт за српски језик, 2013. С. 137–147.

[4] Данная ниша сербскими лингвистами все еще довольно слабо изучена. Немногочисленные труды сербских авторов в большинстве своем представляют исследования либо на материале английского языка, либо английского и сербского языка. Вклад российских лингвистов в развитие данного лингвистического направления в работах сербских авторов почти не упоминается; как редкое исключение назовем две работы Л. Попович (*Поповић Љ.* Комуникативне формуле у српском језику: питање типологије и анализе // Зборник Матице српске за славистику. 100. 2021. С. 263–293; *Поповић Љ.* Проучавање синтаскичких фразеологизама као правац проучавања српског језика // Научни састав у Вукове дане. Vol. 51/1. Београд: Филолошки факултет, Међународни славистички центар. С. 5–22) и работу А. Пеянович (*Пејановић А.* О једном типу синтаксичких фразеологизама // Српски језик XXIII. 2018. С. 363–373).

[5] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 01.04.2023); Прагматикон [Электронный ресурс]. — URL: https://pragmaticon.ruscorpora.ru/ (дата обращения: 01.04.2023); Русский Конструктикон [Электронный ресурс]. — URL: https://constructicon. github.io/russian/ (дата обращения: 01.04.2023).

[6] Данная категория автором трактуется как самостоятельная функционально-семантическая категория в системе других категорий, уже утвержденных лингвистической теорией. В этой связи см.: *Керкез Д.* Функционално-семантичка категорија очекиваности-неочекиваности — модалност (на материјалу руског и српског језика) // У простору лингвистичке славистике. Зборник научних радова поводом 65 година живота акедемика Предрага Пипера / приредили Љ. Поповић, Д. Војводић, М. Номаћи. Универзитет у Београду: Филолошки факултет, 2015. С. 415–430; *Керкез Д.* Вот тебе бабушка и Юрьев день или

фразеологија и неочекиваност // Трагом славистичких истраживања професора Богољуба Станковић / уред. др Ксенија Кончревић. Београд: Савез славистичких друштва Србије, Филолошки факултет Универзитета у Београду, 2018. С. 69–82.

[7] *Platon*. Teetet: (ili o znanju, istraživački dijalog). Zgreb: Naprijed, 1979. S. 117; *Aristotel*. Metafizika. Beograd: Kultura, 1971. S. 8.

[8] В электронном ресурсе Прагматикон зафиксировано более 60 синтаксических фразем с семантикой 'удивление'.

[9] См.: *Изард К. Э.* Психология эмоций. Москва [и др.]: Питер, 2006. 460 с.; *Plutchik R.* A general psychoevolutionary theory of emotion // Emotion: Theory, research, and experience 1. Theories of emotion / Ur. R. Plutchik, H. Kellerman. New York: Academic Press, 1980. P. 3–33.

[10] Почти все авторы, которые писали на данную тему, указывают на то, что удивление — самая краткая из всех эмоций.

[11] Позитивную или отрицптельную окраску удивлению придаю другие эмоции, которые следуют за удивлением, см.: *Кутковой Н. А.* Удивление как предмет социально-психологического исследования // Национальный психологический журнал. 2013. № 3 (11). С. 47–53.

[12] *Кутковой Н. А.* Указ. соч. С. 49.

[13] *Изард К. Э.* Указ. соч. С. 190. См. там же далее: «Удивление порождается резким изменением стимуляции. Внешней причиной для удивления служит внезапное, неожиданное событие. Этим событием может быть удар грома, вспышка фейерверка или нежданное появление друга».

[14] *Падучева Е. В.* Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 52.

[15] *Керкез Д.* Неочекиваност као емотивно стање (на материјалу руског и српског језика) // Русский язык как инославянский. Вып. 8. Белград: Славистическое общество Сербии, 2016. С. 50.

[16] Структура синтаксического фразема подразумевает обязательное наличие переменной. Именно в этом заключается главная разница между синтаксическими фраземами (в более узком значении) и дискурсивными формулами. См.: *Поповић Љ.* Указ. соч. С. 10.

[17] *Золотарева Л. А., Нгуен Ань Нам.* Синтаксические фразеологические единицы в лексикографическом представлении // Научный диалог. 2018. № 6. С. 19–31.

[18] *Добровольский Д. О.* Грамматика конструкций и фразеология // Вопросы языкознания. 2016. № 3. С. 12.

Kerkez, D.

Belgrade University, Serbia

MICROSYNTAX IN TEACHING RUSSIAN AS A NON-SLAVIC LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF THE CONSTRUCTION '*VOT TAK + N1*')

The article considers a syntactic phrase '*vot tak*' ('like this') plus a noun phrase in the nominative case as a marker of surprise. The analysis is carried out the purpose of the work is to analyse the semantics and discursive use of this syntactic phrase in a comparative aspect with the Serbian language.

Keywords: functional-semantic category; surprise; surprise; syntactic phraseme; syntactic phrase.

Козан Олена

Анкарский университет им. Хаджи Байрама Вели, Турция

olena.kozan@hbv.edu.tr

КОНТРАСТИВНАЯ ОНОМАСИОЛОГИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В рамках данной работы предпринята попытка обосновать необходимость актуализации контрастивной ономасиологии в лингводидактическом аспекте. На обсуждение выносится идея об эффективности сопоставления моделей номинации ситуаций, вербализируемых на языковом уровне посредством разных перспектив, в процессе профессиональной подготовки филологов и переводчиков.

Ключевые слова: контрастивная ономасиология; лингводидактика; русский язык; турецкий язык.

Путь от действительности к языку представляет собой как философскую, так и лингвистическую проблему, которая занимала умы мыслителей в разные эпохи. Достаточно вспомнить диалог Платона «Кратил», в котором один из участников дискуссии (Кратил) говорит: «Кто знает имена, тот знает и вещи»[1]. Не менее интересными представляются слова И. П. Павлова: «Многочисленные раздражения словом, с одной стороны, удалили нас от действительности <…>, с другой стороны, именно слово сделало нас людьми»[2]. Вопросы отношений действительности и языка разрабатывались в аспекте взаимосвязи мышления и языка в работах советских лингвистов в 1970-е годы. Исследования и теоретические разработки Б. А. Серебренникова, А. А. Уфимцевой, Е. С. Кубряковой, Н. Д. Арутюновой, В. Г. Гака и других выдающихся ученых способствовали формированию ономасиологического подхода к описанию языка, что дало мощный импульс развитию прикладной лингвистики. Однако стоит отметить, что, несмотря на интерес к проблеме и на постоянно увеличивающееся количество научных работ по разным аспектам настоящего вопроса, все еще не определены границы области исследований, методология и ключевые понятия ономасиологии[3]. Самое же главное, на наш взгляд, — до сих не исследованы потенциальные возможности ономасиологического подхода в аспекте лингводидактики. Кроме того, вопросы, которые поднимаются в рамках ономасиологии, становятся актуальными с учетом новых реалий в области развития искусственного интеллекта, ярким примером которого является разработка ChatGPT. Самообучающиеся программы подобного рода создают готовый «продукт», анализируя контекст без обращения к действительности, а наше отличие как Homo Sapiens состоит (состояло?) в том, что мы интерпретируем действительность, находясь в определенном пространственно-временном отрезке. В данном контексте возникает много вопросов, связан-

ных с подходами к обучению иностранным языкам и переводу. Является ли достаточным традиционный подход к обучению языкам и переводу, в основе которого лежит идея описания «от формы к смыслу»? Что будет «отличать» будущего филолога (или переводчика) от виртуальных приложений, которые могут генерировать бесконечное количество «идеальных» текстов или же переводить огромные объемы информации?

Теоретической базой данной работы как результата предыдущих исследований автора стали идеи, озвученные в трудах выдающихся советских и российских языковедов и лингвистов в области теории языка. В некоторых прошлых работах (написанных на турецком языке в целях популяризации российской науки) автор данной статьи подробно останавливался на идеях И. И. Мещанинова, Л. В. Щербы, Б. А. Серебренникова, А. А. Уфимцевой, В. Г. Гака, ставших основой для развития ономасиологического подхода к описанию языка[4]. Автор также опирался на подходы, разработанные в области когнитивной лингвистики: так, идея Е. С. Кубряковой о «миросозидающей» функции языка[5] была интерпретирована в лингводидактическом аспекте с последующим выводом о необходимости анализа моделей «созидания» действительности на языковом уровне. Данные модели были соотнесены с первичными и вторичными номинациями, понимаемыми в рамках данной работы как «языковые оболочки» для кодирования информации о фрагменте действительности. Фрагмент действительности был соотнесен с понятием ситуации в интерпретации Т. В. Жеребило[6]. Ситуация может быть выражена на языковом уровне через разные «точки зрения», иными словами — разные перспективы. *Перспектива* была определена автором статьи как языковое оформление фрагмента действительности с точки зрения одного из участников данного фрагмента. Данная трактовка позволила автору предложить идею ономасиологического анализа ситуации в сопоставительном аспекте и описать некоторые модели номинации ситуации в русском и турецком языках с опорой на такие понятия, как информативность, эксплицитность, имплицитность и перспектива[7]. В рамках настоящей статьи акцент сделан на сопоставительном анализе ситуаций и переспектив в русско-турецкой языковой паре, опирающемся на подход И. А. Мельчука в контексте теории смысл↔текст[8] и адаптированном автором для задач обучения языку и переводу.

Подход с опорой на сопоставительный анализ моделей номинации ситуаций был апробирован на занятиях по анализу и переводу текстов на 2-м, 3-м и 4-м курсах программы «Русский язык» в Анкарском университете имени Хаджи Байрама Вели. В процессе апробации был подготовлен практикум по работе с новостными текстами. Материалом для практикума послужили новостные сообщения, опубликованные на сайтах информационных агенств на русском и турецком языках. Новост-

ные сообщения были классифицированы по темам: «Человек и окружающий мир» («природные катастрофы», «происшествия», «проблемы окружающей среды») и др. Далее каждая тема была разделена на более конкретные события (например, в раздел «природные катастрофы» вошли ситуации «землетрясение», «извержение вулкана», «наводнение», «пожар», «лавина» и др.). Каждое событие было представлено текстом новостного сообщения на русском языке, в котором ситуация выражена определенным образом, то есть в определенной перспективе (например, *Ураган обрушился на побережье Мексиканского залива)*.

На первом этапе анализизируется ситуация, отраженная в тексте, то есть определяются участники ситуации и отношения между ними. Данный этап можно представить как визуализацию фрагмента действительности и анализ языкового выражения этого фрагмента, который предполагает анализ номинации ситуации с выделением ключевого образа в основе номинации в изучаемом языке и последующее сопоставление с образом в родном (первом) языке студента. На втором этапе осуществляется анализ синонимических номинаций ситуации, выраженных посредством других образов в изучаемом языке с последующим сопоставлением с номинациями в родном языке студента. Синонимические номинации ситуации были выбраны из новостных текстов по теме основной ситуации (например, новостные сообщения об урагане) с опорой на Национальный корпус русского языка (НКРЯ)[9] для определения частотности. На этом этапе студенты работают с коллокациями, связанными с основным участником ситуации. Данные коллокации классифицированы с опорой на понятие лексической функции в теории «смысл↔текст» и представлены студентам в виде формул, к которым необходимо подобрать подходящие варианты. На третьем этапе для анализа представлены модели номинации ситуации с измененной перспективой с последующим сопоставлением с номинациями в родном языке студента.

Работа с языковым материалом, представленным в определенном порядке с опорой на анализ «от смысла к форме» и сопоставлением как неотъемлимой частью данного анализа, способствовала формированию образного мышления у студентов, которое можно описать как ономасиологическую осознанность, предполагающую навык анализа фрагмента действительности и модели языковой номинации этого фрагмента. Данный навык позволил студентам «отказаться» от формального уровня слова в процессе изучения языка и работы над переводом и перейти на более высокий уровень образа, а также увидеть «сеть», которая объединяет различные модели номинации и систему переходов между ними. На практическом уровне это выразилось в том, что студенты стали уделять внимание не поиску отдельных слов в двуязычных словарях, а работать с моделями номинации ситуации, формулируя следующие вопросы: «Как устроена модель в русском языке? Что может «делать», например,

«ураган» в русском языке? Какими отличиями и/или схожими чертами обладают модели номинации этой же ситуации в турецком языке?».

Результаты апробации подхода к анализу текстов в процессе обучения студентов-филологов позволяют вынести на обсуждение алгоритм контрастивного ономасиологического анализа, рамки которого будет определять преподаватель в зависимости от поставленных задач. Основные этапы данного анализа можно представить следующим образом:

1. Анализ фрагмента действительности и его языкового выражения в иностранном и родном языках → фиксация образа(ов) в основе номинации ситуации→ сопоставление номинаций. Например, в русском языке ситуация, связанная с сильным ветром, может быть передана с помощью модели *ураган → налететь.* В данном случае явление связывается с образом перемещения по воздуху и получает выражение на языковом уровне в определенной коллокации. В турецком языке активируются иные образы: *fırtına → koptak* (дословно:*'ураган → образ движения с выходом из одной точки'*[10]*; 'оторваться'*), *fırtına → çıktak* (дословно: *'ураган → образ движения человека из пространства'*[11]*; 'выйти').*

2. Анализ синонимических номинаций ситуации, выраженных посредством других образов в изучаемом языке с последующим сопоставлением с номинациями в родном языке студента. На данном этапе предполагается работа с коллокациями, представляющими собой модели выражения информации о ситуации. Стоит отметить, что в феврале 2023 года на сайте НКРЯ появился алгоритм «Портрет слова», который выделяет коллокаты на основании грамматической категории[12]. Однако информация о «слове» в таком виде является, скорее, технической, но может быть использована для последующего анализа в рамках определенных задач. Классификация данных коллокатов по упрощенной схеме на основании теории «смысл↔текст» оказалась очень продуктивной как в процессе обучения русскому языку как иностранному, так и в отработке структурно-семантических трансформаций в процессе перевода в русско-турецкой языковой паре. Например, ситуация, которая в русском языке получила языковое выражение в моделе *ураган → налететь,* может быть представлена с помощью других образов (что на языковом уровне проявляет себя в множестве различных коллокаций). Общая логическая категория, которая будет объединять некоторые модели, — категория начала действия. В данном контексте возможно предложить следующую формулу *[Ураган]*^{Начало}, которая конкретизируется на языковом уровне в форме (в рамках статьи приведено ограниченное количество коллокатов и примеров): *[Ураган]*^{Начало} *↔ [ураган → обрушиться]; [Ураган]*^{Начало} *↔ [ураган → разразиться]; [Ураган]*^{Начало} *↔ [ураган → разыграться.]*

Каждая из этих синонимических моделей включает уникальный образ, который визуализируется посредством этимологического анализа

и анализа лексикализованных единиц. В турецком языке активируются иные образы, о которых было сказано выше. Иными словами, «ураган» в турецком языке может «оторваться» или «выйти» согласно формуле *[Ураган]*$^{Начало.}$ Подобным образом, через формулу и ее конкретизацию, можно представить другие модели ситуации. Например, *[Ураган*^{Окончание}, *[Ураган]*^{Процесс} и т. д.

3. Анализ моделей номинации ситуации с измененной перспективой с последующим сопоставлением с номинациями в родном языке студента. Например, ситуацию с перспективой пространства, находящегося в контакте с ураганом, можно представить следующим образом: *Страна оказалась во власти урагана* | *Страна пострадала от урагана* | *Страна подверглась удару стихии** (урагану) | *Страна приняла на себя удар стихии** (урагана).

В турецком языке активируются иные образы. Например: *Ülke fırtınanın etkisi altında (kaldı)* — дословно: *'(остаться) под влиянием (урагана))'*.

Резюмируем: подготовка филологов и переводчиков требует учета новых реалий и более глубокого погружения в языковую реальность, причем как родного языка, так и иностранного. Работа с языковым материалом должна включать не только анализ поверхностного уровня структур, но и описание более глубоких слоев, что предполагает обращение к фрагментам действительности. В данном контексте можно говорить о необходимости разработки описаний моделей «перехода» от действительности к языку, которые можно будет использовать именно для задач обучения языку и переводу.

В качестве заключения необходимо подчеркнуть, что «ономасиологическая осознанность» — то качество, которое может стать отличительной чертой будущих специалистов, работающих с информацией в разных языковых парах. Анализ «от действительности к языку» — это единственный, на наш взгляд, способ для человека оценить информацию, создаваемую самообучающимися системами искусственного интеллекта. Можно предположить, что в недалеком будущем результаты работы подобных систем будут «неотличимыми» от текстов (и, возможно, других видов информации), произведенных человеком. Однако данные системы будут выдавать «готовый продукт», но не информацию о процессе его создания. В данном контексте именно филолог при условии выработанного навыка анализа, в частности *ономасиологического*, может стать интерпретатором «матрицы» отношений между действительностью и языком, который — все еще — является тем когнитивным механизмом, который делает нас теми, кто мы есть. В условиях бурно меняющегося мира, когда границы между объективной действительностью и языковой матрицей стираются, контрастивная ономасиология, на наш взгляд, может стать своеобразной «экзистенциальной подушкой безопасности» и послужить

«перилами <…>, удерживающими в равновесии твои хромающие истины на этой выщербленной лестнице»[13].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Платон.* Собрание сочинени: В 4 т. / общ. ред. А. Ф. Лосев, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1990–1994. Т. 1. С. 675.

[2] *Павлов И. П.* Условный рефлекс. М.: Академия медицинских наук СССР, 1952. С. 40.

[3] *Калугина Т. В.* Ономасиология в современной научной парадигме // Система і структура східнослов'янських мов. 2014. № 7. С. 56–64.

[4] *Kozan O.* Onomasyoloji. Kuramdan bilime doğru. Rus Dili örneği. Ankara, 2020. 135 p.

[5] *Кубрякова Е. С.* В поисках сущности языка. Когнитивные исследования. М.: Знак, 2012. С. 68.

[6] *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов и понятий. Назрань: Пилигрим, 2010. С. 330.

[7] *Козан О.* Номинация события в языке как лингводидактическая проблема (на примере турецко-русской языковой пары) // Пандемия-22: преподавание, анализ, дискурс в естественном многообразии иностранных языков: монография / под ред. И. И. Климовой, М. Э. Конурбаева, Н. А. Козловцевой. Т. 2. М.: Русайнс, 2022. С. 534–544.

[8] *Мельчук И. А., Жолковский А. К.* Толково-комбинаторный словарь русского языка: опыты семантико-синтаксического описания русской лексики. 2-е изд., испр. М.: ЯСК, 2016. 544 с.

[9] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 12.04.2023).

[10] *Nişanyan S.* Nişanyan Sözlük. Çağdaş Türkçenin Etimolojisi. İstanbul: Liber Plus Yayınları, 2018. P. 470.

[11] Ibid. P. 151.

[12] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: https://ruscorpora.ru/word/main?Req=ураган&gr=S (дата обращения: 12.04.2023).

[13] *Бродский И.* Одиночество [Электронный ресурс] // Культура.рф [сайт]. — URL: https://www.culture.ru/poems/30446/odinochestvo (дата обращения: 12.04.2023).

Kozan, O.

Ankara Haci Bayam Veli University, Turkey

CONTRASTIVE ONOMASIOLOGY IN THE ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

The article attempts to highlight the necessity of contrastive onomasiology in the aspect of foreign language teaching. The author argues that contrastive study of naming patterns of the situations, including their different perspectives on the language level, can be effective in the process of professional training of philologists and translators.

Keywords: contrastive onomasiology; foreign language teaching; Russian; Turkish.

Комлева Елена Валерьевна

Оренбургский государственный педагогический университет, Россия

elena.v.komleva@gmail.com

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И ИДИОЭТНИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ТЕКСТАХ ОФИЦИАЛЬНЫХ ПОЗДРАВЛЕНИЙ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ РОССИЙСКИХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ И ИНДИЙСКИХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ОФИЦИАЛЬНЫХ ПОЗДРАВЛЕНИЙ)

На материале текстов российских русскоязычных и индийских англоязычных официальных поздравлений рассматриваются речевые действия адресанта в рамках общей стратегии воздействия на массового адресата. Выделяются речевые действия, ставшие универсальными из-за широкого распространения жанра официального поздравления во многих речевых континуумах. Отмечается наличие идиоэтнических речевых действий, обусловленных историческими, социально-психологическими условиями коммуникативной ситуации.

Ключевые слова: речевой жанр; речевая стратегия; речевое взаимодействие; характеристики жанра; адресант; адресат.

Проблема достижения эффективной коммуникации неоднократно обсуждалась в научной литературе на материале разных языков. Объем публикаций, отражающих различные ракурсы исследования по данной теме, огромен. Основное положение настоящей работы формулируется следующим образом: коммуникация представляет собой стратегический процесс, состоящий из комплекса речевых действий, последовательная реализация которых ведет к достижению главной коммуникативной цели. Новым в данной научной статье является сопоставительное исследование универсальных и идиоэтнических речевых стратегий, с помощью которых осуществляется речевое воздействие на адресата сообщения в текстах официальных поздравлений, адресантам которых являются политические лидеры. Сопоставление таких текстов позволяет выявить универсальные интертекстуальные речевые формы, имеющие общезначимое интернациональное понятное содержание, обладающие устойчивостью и ставшие признаком жанра из-за наличия тематических, композиционных и стилистических типов высказываний, которые не создаются говорящим, а функционируют как речевые формулы, не только быстро передающие содержание в типичных ситуациях общения[1], но и идиоэтнические особенности, свойственные отдельно взятому языковому континууму.

Официальные поздравления свойственны многим типам институционального дискурса, в том числе и политическому. Жанр официального поздравления с полным основанием может быть назван кросс-культурным речевым жанром из-за его мультикультурной распространенности в усло-

виях социального взаимодействия людей. Не останавливаясь на сложном вопросе о дефиниции жанра[2], отметим, что под жанром понимается типовая модель речевого взаимодействия субъектов общения. В этой связи речевой жанр официального поздравления предстает как форма — вербально-знаковое оформление типичной ситуации социального взаимодействия. Наличие такой формы обусловлено устойчивым представлением о ней, сформированным на основе предшествующего социального опыта, поэтому особенности жанра однозначно узнаваемы большинством членов социума.

Характеристиками любого жанра, и жанра поздравления, в частности, являются следующие параметры: коммуникативная ситуация, средства выразительности, объем (приблизительная длина речевого целого), концепция адресата[3]. К этому списку можно добавить и типичный для того или иного жанра набор речевых стратегий, наличие которых вызвано повторяемостью ситуации общения и особенностями перцептивности речи. Речевые стратегии, таким образом, наряду с другими устойчивыми языковыми и экстралингвистическими характеристиками коммуникативной ситуации, обеспечивают существование жанра как типовой модели. Рассмотрим перечисленные характеристики применительно к жанру официального поздравления более подробно.

Поздравление граждан с государственным национальным праздником главами государств, политическими лидерами, относится к интернациональным коммуникативным ситуациям, свойственным любому национальному языковому континууму, что обеспечивает разноязычным текстам официальных поздравлений прагматическую эквивалентность. Национальный праздник — важная составляющая культуры, сохраняющая ее ценности. Официальное поздравление с национальным праздником является неотъемлемым механизмом обеспечения гражданского единства. Именно функция народного сплочения является доминирующей в речевом жанре официального поздравления. На реализацию данной функции направлен и комплекс речевых действия адресата, который обозначается как речевая стратегия.

Адресант текста официального поздравления хорошо известен адресату, имеет эксплицитное обозначение в тексте через широкое употребление форм первого лица единственного числа:

> *«**Рад** приветствовать вас в Кремле...»*[4], *«**I am** delighted to address you on this momentous occasion»*[5].

Адресат, напротив, имеет массовый характер, о чем свидетельствует обращение, расположенное в препозиции к тексту:

> *«Дорогие друзья!»*, *«My dear fellow citizen»*.

Массовый характер адресата не дает возможности для его соотнесения с какой–либо конкретной социальной группой, поэтому для достижения главной коммуникативной цели текста необходим комплекс речевых действий, обеспечивающий единомыслие адресанта с адресатом.

Собственно текстовая часть начинается с указания на объединяющий всех торжественный повод, послужившей причиной поздравления:

> *«...прежде всего, поздравить собравшихся в этом зале, всех граждан нашей* ***страны с праздником — с Днём России****», «My heartiest greetings in advance to all Indians living in the country and abroad* ***on the eve of the 76th Independence Day****».*

Далее адресант заостряет внимание адресата на важности национального праздника, который является неотъемлемой частью всех объединяющей национальной истории:

> *«India is completing 75 years as an independent nation. Fourteenth August is observed as "Partition Horrors Remembrance Day" so as to promote social harmony, unity and empowerment of people. Tomorrow marks the day when we had freed ourselves from the shackles of colonial rulers and decided to reshape our destiny»; «Этот праздник знаменует не только современное развитие Отечества, но и весь его многовековой, непрерывный путь, величие его истории, его свершений, побед и достижений».*

Глава государства выступает как созидатель, наделенный полномочиями давать оценку действиям, которые важны для реализации потребностей общества. В этой связи в рамках общей речевой стратегии 'сплочение нации' упоминаются сограждане, сделавшие много для процветания своей родины:

> *«As all of us celebrate the anniversary of that day, we bow* ***to all those men_and women who made enormous sacrifices to make it possible for us to live in a free India****...Our glorious Freedom Struggle was waged bravely across the vast territory of our country.* ***Many great freedom fighters*** *did their duty and passed on the torch of awakening leaving little trace of their heroic deeds. Forgotten for long were* ***many heroes and their struggles****, especially among the peasant and tribal populations», «Это богатейшее наследие создавалось* ***многими поколениями наших предков. Их трудовые и ратные подвиги****, бесконечная преданность Родине вызывают уважение и гордость, стремление быть достойными* ***их героических судеб****, хранить, утверждать в своей жизни завещанные нам ценности, которые и сегодня имеют колоссальное значение для всего нашего движения вперёд. <...> Мы видим это в достижениях современных учёных, деятелей культуры, активных участников общественной жизни, профессионалов высочайшего уровня, которых объединяет искренняя любовь к своему делу и желание быть полезными Родине».*

Упоминание о важных исторических событиях, объединяющих людей, обеспечивает интеракцию между адресантом и адресатом благодаря возникновению в памяти адресата рефлексии относительно номинаций важных исторических событий в речи адресанта. Коммуникативный смысл таких упоминаний заключается в создании своеобразного «перекрестка», с которого начинается развитие диалога между адресантом и адресатом. Диалог при этом понимается широко — не только как обмен репликами, а как когнитивное взаимодействие адресанта и адресата.

Наличие общей речевой стратегии 'сплочение нации' объясняется ее вневременной актуальностью, что приводит к отбору в любом речевом континууме наилучших коммуникативных действий, способствующих реализации данной речевой стратегии. В результате исторически склады-

ваются стандартизованные универсальные речевые формулы, которыми овладевает адресант как коммуникативной компетенцией для определенных сфер общения. Речевой жанр, представляющий собой модель поведения в условиях социального взаимодействия, с одной стороны, детерминирует комплекс речевых действий, обеспечивая их универсальный характер в определенных условиях общения, с другой стороны, будучи обусловленным коммуникативной ситуацией с конкретными национальными, социально-психологическими проявлениями и набором потребностей и мотивов, расширяет эту модель включением идиоэтнических особенностей.

Исследовательский материал показывает, что к идиоэтническим особенностям относится количество коммуникативных действий в рамках речевой стратегии и эксплицитная вербализация силы воздействия. Данные идиоэтнические особенности взаимосвязаны, т. к. увеличение речевых ходов в рамках главной речевой стратегии текста, эксплицитная вербализация цели воздействия, обеспечивают в совокупности интенсификацию персуазивной силы текста. Идиоэтнические особенности речевого воздействия могут иметь различные основания. Определяющую роль при выборе идиоэтнических коммуникативных действий для эффективной реализации речевой стратегии имеет социально-культурный контекст, который связан с пластом исторических событий, имеющих общенациональную важность. В анализируемом индийском тексте официального поздравления усиление силы воздействия через включение идиоэтнических речевых действий объясняется национальным разнообразием внутри одного государства:

> *«In celebrating Independence Day, we are celebrating our "Bharatiyata". Our country is full of diversity».*

Национальное многообразие и, как следствие, наличие многоязычия, служат основой для сохранения уважения к уникальной поликультурности внутри одной страны.

Текст официального поздравления многонационального народа Индии завершается призывом к объединению сограждан ради Родины. Воздействующий заряд данного призыва усиливается через его заимствование как цитаты из стихотворения индийского писателя и поэта Кувемпу, обогатившим индийскую литературу произведениями на языке каннада. Цитируя национальную поэзию, адресант демонстрирует свое уважительное отношение к национальному многообразию страны. В сильную позицию текста — в его завершение, которое всегда психологически особенно заметно, автор выносит эксплицитный апеллятивный призыв к молодежи, которая будет строить Индию. Призыв содержит побуждение следовать идеалам, обозначенным в процитированном стихотворении поэта-националиста:

> *«This is **a clarion call of the nationalist poet for making total sacrifice for the motherland and upliftment of fellow citizens. To follow these ideals is my special appeal to the youth of the country who are going to build the India of 2047**».*

Жанр официального поздравления, опосредуя коммуникативные отношения между людьми, является средством организации речевого

поведения адресанта в синхроническом аспекте и неречевого поведения адресата в будущем. Коммуникативно-функциональная специфика официального поздравления обусловлена контекстом и ситуацией, несмотря на то что данный речевой жанр неразрывно связан с социальным регламентом общения, который жестко обусловливает адресованность текста массовому адресату и структурные особенности передаваемой адресантом информации. Из-за широкого распространения жанра официального поздравления в различных речевых континуумах образовались универсальные речевые стратегии, являющиеся интертекстуальным признаком текстов данного жанра и способствующие эффективности выбора общей программы воздействия на адресата. При этом реальные условия экстралингвистической ситуации, в которой разворачивается текст официального поздравления, требуют от адресанта расширения коммуникативных ходов, привлечения аутентичных текстов национальной литературы, эксплицитного формулирования коммуникативной цели для усиления воздействующего потенциала текста, что приводит к появлению идиоэтнических речевых стратегий.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Собрание сочинений: В 7 т. М.: Русское слово, 1996–2012. Т. 5. 731 с.

[2] См.: *Кожина М. Н.* Некоторые аспекты изучения речевых жанров в нехудожественных текстах // Стереотипность и творчество. Пермь: Изд-во ПГУ, 1999. С. 22–39; Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. 320 с.; *Swales J. M.* Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge UK: Cambridge University Press, 1993. 260 p.; *Дементьев В. В.* Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 594 с.

[3] *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.

[4] Здесь и далее: Поздравление Президента РФ В. В. Путина [Электронный ресурс] // russische-botschaft [сайт]. — URL: https://russische-botschaft.ru/ru/category/3-soobshheniya-i-vystupleniya-oficialnykh/ (дата обращения: 20.06.2021).

[5] Здесь и далее: Поздравление Президента Республики Индия Д. Мурму [Электронный ресурс] // india.gov.in [сайт]. — URL: https://knowindia.india.gov.in/independence-day-celebration/president-speech.php (дата обращения: 20.06.2021)

Komleva, E. V.

Orenburg State Pedagogical University, Russia

UNIVERSAL AND IDIOETHNIC STRATEGIES OF SPEECH IMPACT IN THE TEXTS OF OFFICIAL GREETINGS (ON THE EXAMPLE OF THE TEXTS OF RUSSIAN AND INDIAN ENGLISH OFFICIAL CONGRATULATIONS)

The author explores speech actions of the addresser within the framework of the general strategy of influencing the mass addressee on the basis of the texts of Russian and Indian English official greetings. The speech acts that have become universal due to the wide spread of the genre of official congratulations in many speech continuums are highlighted. The presence of idioethnic speech actions is caused by the historical, socio-psychological conditions of the communicative situation.

Keywords: the speech genre; the speech strategy; the speech interaction; the genre characteristics; the addresser; the addressee.

Левушкина Ружица

Институт сербского языка
Сербской академии наук и искусств, Сербия

ruzica.bajic@isj.sanu.ac.rs

НАИМЕНОВАНИЯ ХРИСТИАНСКИХ ДОБРОДЕТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННОМ СЕРБСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

В статье рассматриваются лексические единицы семантического поля ‘христианские добродетели’ в русском и сербском языках. Применяется сравнительный синхронический анализ. Приводится общее определение христианской добродетели, далее перечисляются лексические пары и анализируются неполные лексические параллели. Цель работы — выявить совпадения и отличия в значении и функционировании лексических единиц данного семантического поля в двух языках.

Ключевые слова: христианские добродетели; сербский язык; русский язык; лексические параллели.

Сегодня добродетели, как правило, воспринимаются и рассматриваются через призму прагматизма и конформизма, тогда как их понимание с христианской точки зрения ушло на второй план. Так, например, некоторые христианские добродетели (*смирение, нестяжание)* в современном мире определяются как недостатки, и наоборот — некоторые грехи в христианстве (*самолюбие, гордость)* бóльшая часть современного общества оценивает как добродетели. Наблюдая за этим (отчасти) непониманием или неправильным пониманием приведённых и других слов, обозначающих христианскую этику, аскетику и нравственность, автор в течение ряда лет все больше исследует настоящую проблему, и данная статья представляет продолжение таких исследований.

Семантическое поле ‘христианские добродетели’ частично изучено в русской лингвистике[1]. Что касается сербской лингвистики, в работах ученых проведён сравнительный анализ восприятия отдельных лексем данного семантического поля (и шире) руского и сербского языков на материале различных словарей[2] (отметим также, что раньше автор занимался и сравнительным анализом лексем семантического поля ‘православная культура’ двух языков[3]).

В настоящей работе проведем подобный сравнительный лексико-семантический анализ некоторых лексем семантического поля ‘христианские добродетели’ в русском и сербском языках. Материалом послужили как лексемы богословского двуязычного словаря[4], так и собственный материал, собираемый в течение более чем 10 лет для диссертации[5], для

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства науки, технологического развития и инновации Республики Сербии согласно договору № 451-03-47/2023-01, заключённому с Институтом сербского языка Сербской академии наук и искусств.

специального дескриптивного словаря современного сербского языка. Цель работы — показать «точки» соприкосновения и различения в данном пласте лексики в двух языках.

Сначала приведем краткое определение христианских добродетелей: это всё, что в человеке подобно Христу, Богу. Взращивание и рост добродетелей в человеке есть рост и взращивание того, что в нём Божие, так как человек сотворён по образу и подобию Божию. Часть добродетелей являются одновременно чертами человеческого характера и, соответственно, — частью общей лексики (напр., *мир, любовь, праведность, вера, искренность, доброта)*. Некоторые другие слова из нашего материала обозначают либо рекомендации, ведущие к приобретению добродетелей и в основном (но не только) содержащиеся в десяти заповедях Ветхого Завета, в евангельских блаженствах или церковных заповедях (напр., *нищета духовная, жажда правды, миротворчество, хождение в храм, воцерковленность)*, либо исторически сложившиеся практики для их приобретения, особенно так называемое *монашеское делание* (напр., *аскетика, (непрестанная/Иисусова* и др.) *молитва, рукоделие, память смертная)*.

Для сравнения лексических единиц используем, в первую очередь, лингвокультурологический феномен *лексических параллелей* (ЛП), так как речь идёт о схожих языках с одним праязыком — старославянским. Более того, существование общего пласта лексики предполагается ещё из-за принадлежности обоих народов православному вероисповеданию, которое в их культурах (а тем самым и в языках) оставило глубокие следы. Согласно определению В. В. Дубичинского, термином ЛП описываются сходные по внешней форме (устной/письменной) «лексические единицы двух синхронически сопоставляемых языков с частичным или полным несовпадением/совпадением значений»[6].

Материал исследования включает в себя около 100 лексических пар. Из них значительное количество лексических единиц, одинаковых в обоих языках семантически и этимологически, иными словами — полных ЛП. В некоторых из них присутствует абсолютная тождественность письменной формы (напр., *молитва, вера, аскетика, девство, дисциплина, пост, доброта)*.

Самое большое количество полных ЛП имеют незначительные различия в письменной и устной (графической и фонетической) формах (в примерах приводится сначала слово русского, а потом сербского языков): напр., *сорадость/сарадост; созерцание/созерцање; кротость/кротост; милость/милост; искренность/искреност; исповедничество/исповедништво; милосердие/милосрђе; умиление/умиљење; терпение/трпљење)*. Различия проявляются и в суффиксах (напр., *безбрачие/безбрачност; великодушие/великодушност; целомудрие/целомудреност),* префиксах (напр., *воздержание/уздржање; вочеловечение/очове-*

чење; безвинность/невиност; раскаиваться/(по)кајати се) или в обоих этих аффиксах (*доверие/поверење; бескорыстие/некористољубивост)*.

Пример неполных ЛП находим в паре *послушание/послушање, послушност.* Семантическое содержание одного слова в русском языке соответствует двум словам в сербском. Согласно Словарю православной церковной культуры, лексема *послушание* имеет два значения: «1. Только ед. Один из обетов монахов: отказ от своей воли, подчинение его духовному отцу и настоятелю монастыря и 2. Выполняемая послушником работа в монастыре»[7]. Первое значение в сербском языке определяется словом *послушност,* тогда как для определения второго значения есть слово *послушање,* хотя реже встречается его употребление и в первом значении.

Другой пример неполных ЛП — это пара слов *ревность/ревност.* Значение слова на сербском языке соответствует только устаревшему значению русского слова *ревность* — 'усердие, рвение'. Данное значение слова *ревност* в сербском языке является первичным и соответствующий переводный эквивалент для него в руском — *усердие.* Как известно, первичное значение русского слова — это «мучительное сомнение в чьей-н. верности, любви, в полной преданности, подозрение в привязанности, в большей любви к кому-л. другому»[8].

Существует ещё один интересный пример неполных ЛП — *пожертвование/пожртвовање.* Первичное значение русского слова — 'дар, взнос в пользу какого-л. лица, учреждения (обычно с целью благотворительности)' (3: 235) — соответствует одному из вторичных значений другого слова сербского языка — *прилог*. Сербское слово из приведённой ЛП — *пожртвовање* — обозначает важную добродетель готовности на самоотречение и страдание ради кого-то или какой-то идеи. Последнее является устаревшим значением русского слова *пожертвование* и первичным значением слов *жертвенность* (1: 479) и *самопожертвование* (4: 22). Для обозначения данной добродетели в сербском языке есть и слово *пожртвованост.*

Лексическая параллель *благодеяние/благодејање* также является неполной. Данное слово в сербском языке (вместе с его вариантами *благодејаније*, *благодјејаније*, *благодјејање*) полностью устаревшее, но многозначное. Согласно словарью САНИ[9], третье значение данного слова (*добро дело, доброчинство)* соответствует первому значению слова русского языка *благодеяние* –'доброе дело'.

Похожее наблюдаем в ЛП *послушник/послушник* и *послушница/послушница* (отличия только в устной речи, т. е. фонетические и акцентуальные). Первичные значения слов русского языка определяют мужчину/женщину, готовящихся к монашескому постригу (3: 318), тогда как первичные значения слов сербского языка относятся к мужчине/женщине, которые характеризуется послушанием. Вторичное значение

серб. *послушник* (с пометой *цркв.*) соответствует значению русского слова, однако в современном сербском языке употребляются лишь их синонимы — это лексемы *искушеник* и *искушеница*.

Существуют и ЛП, в которых слова сербского языка оказываются однозначными, но устаревшими, поэтому данные ЛП не являются полными. В нашем материале это следующие ЛП: *безмолвие/безмолвије, долготерпение/дуготрпљење* и *безмятежный/безметежан.* В современном сербском языке соответствующие переводные эквиваленты русского слова из первой ЛП — *ћутање, тиховање*[10] (хотя слово *безмолвије* тоже встречается в аскетической литературе на сербском языке, иногда с дополнительным объяснением в скобках). Что касается второй ЛП, словарь САНИ рекомендует *дуготрпљивост* как неустаревший вариант[11], и поэтому ЛП с таким вариантом сербской лексемы — *долготерпение/дуготрпљивост* — является полной[12]. Слово *безметежан* имеет в современном сербском языке более употребляемые синонимы *безбрижан*[13]*, миран, спокојан*[14], хотя также не исчезло из современного употребления.

Помимо ЛП, материал включает пары лексем двух языков, обозначающие одну добродетель, но отличающиеся по форме, т. е. этимологически: *щедрость/дарежљивост; нравственность/моралност; упование/(по)уздање, нада; правдивость/истинољубивост; сочувствие/саосећање; благотворительность/ доброчинство; опытность/искуство; нестяжание/нестицање, сиромаштво; жажда/жудња; бодрствовать/стражити; благонравие/пристојност, моралност; соблюдение* (постов, заповедей)/*чување, држање; беспорочность/неокаљаност, невиност, беспрекорност* и др.

Есть такие пары наименований, в которых лексема одного языка однокомпонентная, тогда как эквивалент в другом языке состоит из двух или больше слов. Численность пар, в которых на русском языке однокомпонентная лексическая единица, а на сербском — многокомпонентная, больше: *благоговение/трепетно поштовање (светиње)*, *приложиться/поклонити се и целивати, говение/припрема за причешће, окормляться/бити под нечијим духовним руководством, радостопечалие/радосна туга, добротолюбие/љубав према добру, благонравие/долично владање, благопоспешествование/добра, ваљана помоћ* и др., но в корпусе материалов находятся и две пары «обратных» примеров, в которых лексема сербского языка однокомпонентная, а в русском — многокомпонентная: *терпеть лишения/оскудевати* и *не принимание еды и пития в течение первых два дня Великого поста до причастия в среду утром/тримирје.* В последнем случае речь идёт о нераспространенной практике в жизни верующих Русской православной Церкви, вследствие чего она не лексикализована, тогда как эта практика в Сербской Церкви существует, и поэтому есть и лексема, её обозначающая.

В данной статье представлены некоторые примеры отличий и сходств лексических пар семантического поля ‘христианские добродетели’. Представляется, что дальнейшая инвентаризация и изучение лексических единиц данного поля в сербском и русском языках не только может привести к созданию соответствующего словаря лексических параллелей или другого лексикографического проекта, но и будет способствовать актуализации этой важной части православной культуры и духовности, в том числе и лингвистически.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Некрасова А. В.* Лексико-семантическое поле «грехи / добродетели» в духовной прозе Н. В. Гоголя: дис. … канд. филол. наук / Тверской государсвенный университет. Тверь, 2021. 232 с.; *Радбиль Т. Б., Сайгин В. В.* Когнитивные признаки и языковая объективация концепта «Добродетель» в современном русском языке // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (часть 26). С. 5968–5971; *Чернышева А. Ю., Пережогина О. В.* Рече-поведенческие тактики призыва к добродетелям в светской и православной культурах // Ученые записки КФУ. Гуманитарные науки. 2010. Т. 152. № 6. С. 213–222.

[2] См.: *Бајић Р. С.* О потреби познавања неких термина из грчког језика из области православља данас // Зборник Матице српске за филологију и лингвистику. 2007. № 50. С. 55–63; *Левушкина Р. С.* Восприятие христианских добродетелей носителями сербского языка (на материале ассоциативных словарей) // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2021. № 4. С. 176–187; *Левушкина Р. С.* Термини из сфере хришћанске аскетике у *Речнику српскохрватског књижевног и народног језика САНУ* // Лексикографија и лексикологија у светлу актуелних проблема: зборник научних радова / ред. С. Ристић, И. Лазић Коњик и Н. Ивановић. Београд: Институт за српски језик САНУ, 2021. С. 271–288; *Петровић С.* О стереотипу вере из угла вербално-асоцијативног система руског и српског језика // Црквене студије. 12. Ниш, 2015. С. 95–107. *Кончаревић К.* Религиозност кроз призму вербалних асоцијација носилаца српског и руског језика // Поглед у теолингвистику. Београд, 2015. С. 139–167.

[3] *Левушкина Р.* Русская и сербская православные культуры — сравнительный лексический анализ // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (4–5 апреля 2019 года) / под ред. Е. М. Кузьминой. Нижний Новгород: Мининский университет, 2019. С. 67–74.

[4] *Кончаревић К., Радовановић М.* Руско-српски и српско-руски теолошки речник. Русско-сербский и сербско-русский богословский словарь. 2-е изд., доп. Београд: Јасен, 2021. 394 с.

[5] *Бајић Р. С.* Лексика сфере православне духовности у српском језику и њена лексикографска обрада: дис. … д-ра филол. наук / Филолошки факултет Универзитета у Београду. Београд, 2013. 462 с.

[6] *Дубичинский В. В.* О новом лексикографическом проекте: Русско-немецком словаре лексических параллелей // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: материалы докладов и сообщений Международной научной конференции. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016. С. 85.

[7] *Скляревская Г. Н.* Словарь православной церковной культуры. 2-е изд., испр. М.: Астрель, 2008. С. 294.

[8] Здесь и далее: Словарь русского языка: В 4 т. / гл. ред. А. П. Евгеньева. 3-е изд., стер. М: Русский язык, 1985–1988. Т. 3 (П–Р). С. 692. В скобках указываются номер тома издания и страницы.

[9] Речник српскохрватског књижевног и народног језика. Београд: Српска академија наука и уметности, Институт за српски језик САНУ, 1959. Т. 1. С. 609.

[10] *Кончаревић К., Радовановић М.* Указ. соч. С. 44.

[11] Речник српскохрватског књижевног и народног језика… Т. 4. С. 797.

[12] С этим утверждением возможно поспорить, но ограниченность объёма статьи нас останавливает. Отметим только, что здесь приводятся сугубо словарные данные.

[13] Речник српскохрватског књижевног и народног језика… Т. 1. С. 410.

[14] *Кончаревић К., Радовановић М.* Указ. соч. С. 44.

Levuškina, R. S.

Institute of Serbian Language of Serbian Academy of Sciences and Arts, Serbia

NAMES OF CHRISTIAN VIRTUES IN CONTEMPORARY SERBIAN AND RUSSIAN (COMPARATIVE LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS)

The article deals with the lexical units of the semantic field of Christian virtues in the Russian and Serbian contemporary languages. A comparative synchronic analysis is carried out. First, the definition of Christian virtue in general is given. Some lexical pairs are listed and full and partial lexical parallels are analyzed. The aim of the article is to show the similarities and differences in the lexical units of this semantic field in two languages.

Keywords: Christian virtues; Serbian language; Russian language; lexical parallels.

Марич Биляна

Белградский университет, Сербия

biljana.maric@fil.bg.ac.rs

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОСТРАННОЙ РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ

В данной статье рассматривается использование слов или выражений на иностранном языке в качестве средства маркирования чужой речи. Предлагается обзор ряда исследований чужой речи в русской и западной лингвистике. Объясняется стратегия переключения кодов, используемая при прямой, несобственно-прямой, косвенной речи и цитировании, а также в случае использования элементов иностранной речи. Обращается внимание на важность использования данной стратегии в экспрессивных целях в современной русской литературе.

Ключевые слова: чужая речь; иностранная речь; переключение кодов; современная русская литература.

Лингвисты-исследователи чужой речи (как в российской научной среде, так и в западной) в первую очередь ссылаются в своих работах на М. М. Бахтина (В. Н. Волошинова), при этом указывают на важность его замечаний и радикальных выводов. Определив чужую речь как «*речь в речи, высказывание в высказывании*, *но в то же время* (...) и *речь о речи, высказывание о высказывании*»[1], М. М. Бахтин заложил основы лингвистических исследований диалогического характера языка и текста.

Наши собственные познания в данной сфере убеждают нас в том, что предметом исследования репрезентологии (термин, употребленный Г. М. Чумаковым[2]) можно считать следующее: изучение способов передачи чужой речи (основными считаются прямая и косвенная), их семантика, синтаксическое устройство конструкций с чужой речью и модификация основных типов (важнейшим является несобственно-прямая речь и цитирование), лексические средства-маркеры присутствия чужой речи (предикаты, вводящие чужую речь, частицы-ксенопоказатели, союзы и другие маркеры), способы формального указания на чужую речь в письменном тексте (орфография, пунктуация) и в устной речи (интонация, ритм, жесты)[3].

В данной работе мы обратим внимание на один способ маркирования чужой речи — использование иностранного языка в качестве средства передачи чужой речи и одновременно средства экспрессивизации текста.

Перед тем как представить этот способ передачи чужой речи, мы должны указать на некоторые подходы к изучению цитирования, которые помогут понять функцию рассматриваемого способа. Изучая цитирование чужих слов, Г. Кларк и Р. Гериг в своей статье подчеркивают в качестве его важнейшей функции демонстративную («показывательную») функцию — *quotations as demonstrations*, т. е. считают, что, прибегая к стратегии цитирования, передачи прямой речи, актуальный говоря-

щий не приводит, а «показывает», «демонстрирует» чужие слова в том виде, в каком их произнес первичный говорящий[4]. Авторы называют цитирование «несерьезным» действием, поскольку цитированию подлежит не только речь (произнесенная или непроизнесенная, т. е. мысль), но и чужой жест, мимика, какие-то неразборчивые звуки, только издалека похожие на речь. Ученые также ссылаются на А. Вежбицкую, которая пишет о драматургической, перформативной роли цитирования, т. е. в принципе то же самое, что и Г. Кларк и Р. Гериг: в обоих случаях актуальный говорящий на время «уступает» свое место автора текста какому-то другому говорящему.

С другой стороны, языковеды, пытающиеся ответить на вопрос об отличиях между двумя основными типами передачи чужой речи (прямой и косвенной), указывали на то, что все-таки наиболее значимое отличие касается семиотического или прагматического плана, а отнюдь не синтаксического. М. Хансен сопоставляет прямую речь со стратегией переключения кодов, при которой актуальный говорящий, прибегая к прямой речи, маркирует чужую речь как выраженную каким-то другим, не своим кодом[5]. За любым текстом стоит какой-то автор, а при использовании прямой речи (или цитирования) происходит переход из плоскости одного субъекта в плоскость другого[6].

Экспрессивный способ маркирования чужой речи (чаще всего в речи героя, представленной в виде прямой, косвенной, несобственно-прямой речи или же цитирования), являющийся предметом данной работы, «опирается» на иностранную речь как маркер чужой речи (т. е. речи другого, речи героя или отчужденной речи самого автора). Иностранная речь в авторской речи или речи героя сама по себе представляет маркер или сигнал чужой речи (формально необозначенная чужая речь).

Для начала укажем на интересный способ маркирования чужой речи, который мы обнаружили в современной русской литературе. Б. Акунин* (под псевдонимом Анатолий Брусникин) в романе «Герой иного времени»[7] (историческая пародия) использует экспрессивную игру с иностранным языком в репликах своего героя: в свое письмо, написанное по-французски, герой вставляет русские слова, желая произвести определенный эффект. Комический эффект производит как раз то, что сам автор произведения это письмо передает на русском языке (хотя извещает читателя, что оно написано на французском), а вставленное русское слово в русский текст записывает французской латиницей.

(1) *«Коли тебе нечего будет делать, можешь меня навестить, хоть, правду сказать, я разочарован — здесь все та же тоска, все те же рожи», — писал Стольников по-французски, вставив единственное русское слово* ***«roji»*** *— эта его привычка к избирательному употреблению отечественного языка была мне хорошо знакома* (с. 66).

(2) *Воистину лучший способ разрекламировать новый курорт —* ***ougrokhat*** *там какого-нибудь романтического поэта* (с. 150).

* Григорий Чхартишвили (псевд. Борис Акунин) внесен в перечень террористов и экстремистов.

(3) *Он стал допытываться, скоро ли «что-нибудь начнется», и выразил надежду, что «туземцы окажутся молодцами и* ***tanceront nous du jar****»* (с. 195).

Используя возможность условной отсылки к чужой речи в виде сигналов чужой речи, без обязательной ее дословной передачи, Б. Акунин* производит экспрессивный эффект, подбирая определенные русские слова, имеющие экспрессивный потенциал (*roji — рожи*; *ougrokhat — угрохать*). В последнем примере автор использует русский фразеологизм в частичном и дословном переводе на французский (*tanceront nous du jar*), приводя в сноске перевод на русский — *зададут нам жару*.

Поскольку роман Б. Акунина* пародийный, автор, кажется, специально выбирал определенные средства передачи чужой речи, свойственные классическому роману XIX века (только в обратном, зеркальном виде). И. И. Ковтунова, исследуя несобственно-прямую речь в языке русской литературы конца XVIII — первой половины XIX века[8], приводит следующие причины такого отношения к чужой речи:

а) семантические (автор использует слово своего героя, которое чуждо ему, которого нет в его словаре);
б) стилистические (автор хочет передать стилистические характеристики слов героя;
в) экспрессивные (передавая чужое слово, выражение, автор передает и экспрессию первичного высказывания).

Особенно интересны примеры так называемого «внутреннего цитирования», при котором «отдельные слова и выражения, отражающие восприятие героем тех или иных предметов и явлений, извлекаются из прямой речи и помещаются в повествование автора, где идет речь о тех же предметах и явлениях. Слова персонажа как будто принимаются автором всерьез, но в то же время помещаются в такой контекст, который немедленно обнаруживает их расхождение с действительностью или подчеркивает их комическую сторону»[9].

(4) *Проехав несколько шагов молча, Наполеон обратился к Бертье и сказал, что он хочет испытать действие, которое произведет* ***sur cet enfant du Don*** *известие о том, что человек, с которым говорит этот* ***enfant du Don****, есть сам император, тот самый император, который написал на пирамидах бессмертно-победоносное имя.*

Когда вот-вот ***les enfants du Don*** *могли поймать самого императора в середине его армии, ясно было, что нечего больше делать, как только бежать как можно скорее по ближайшей знакомой дороге* (*Толстой Л.* Война и мир)[10].

В романе «Брисбен» Е. Водолазкина[11] в качестве чужой (в значении иностранной) используется украинская речь (она чаще всего является маркером речи отца главного героя):

(5) *Когда они вернулись, дома пахло приготовленным обедом. Останешься обедать с нами, спросил отца Глеб. Ні, ответил Федор.* ***Мене ніхто й не запрошує****. Что такое* ***нэ запрошуе****, полюбопытствовал мальчик. Не приглашает, глядя в глаза Федору, пояснила Ирина* (с. 22).

Автор вводит речь героя на украинском языке как необозначенную прямую речь, которая от авторской выделяется одной запятой перед глаголом. Репрезентологическое и экспрессивное использование украинской речи помогает автору охарактеризовать главного героя, ориентированного на русскую культуру, но помнящего свое происхождение по отцу. В начале романа украинская речь отца играет роль остранения, поскольку мальчик Глеб, не очень часто встречая отца, не понимает его речи (пример 5). Глеб-молодой человек, отвечая на украинские реплики отца, хотя понимает их полностью, использует все же русский язык:

(6) *Глеб спросил у отца, пришедшего проводить Евдокию в последний путь, что это за мелодия.* ***Це соната для фортеп'яно номер два Шопена****, ответил отец,* ***частина третя — траурний марш****. Евдокия пела это при жизни, удивился Глеб.* ***Це є свідченням того, що вона мріяла померти****, сказал Федор. Разве так бывает, спросил мальчик. Федор внимательно посмотрел на сына:* ***людина звичайно співає про те, про що вона мріє*** (с. 40–41).

В Глебе-взрослом человеке, живущем музыкой, украинская речь превращается в звук мелодии украинской народной песни. В следующем примере русские слова пересказа песни чередуются с украинскими словами — стихами из песни:

(7) *Начинаю играть песню* ***Вже сонце низенько*** *— сначала тему, затем вариации. Негромко напеваю. Слова зрителям ясны не все, но понятно, что песня грустная. Ночь. К девушке приходит возлюбленный. Она его, впуская,* ***за ручку стискала****. А как выпускала —* ***правдоньки питала****. Голос и струны входят в резонанс.* ***«Чи ти ж мене любишь?»*** *— спрашивает она. А может, спрашивает, ходишь к другой и не признаёшься? Нет, отвечает, люблю,* ***тільки признаюся, що брати не буду****. Гитарное соло. Пиццикато на верхних нотах — у самого начала грифа.* ***Ой, Боже ж мій, Боже…*** (с. 45).

В данной статье мы попытались обратить внимание на способ маркирования чужой речи использованием иностранной речи или слова в виде цитирования (в составе прямой, косвенной, несобственно-прямой речи). С репрезентологической точки зрения к этому способу можно подойти как к стратегии переключения кодов. Поскольку этот способ цитирования чаще всего используется в художественном стиле, стоило указать и на его экспрессивную роль, т. е. на роль при создании определенного художественного эффекта[12].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Волошинов В. Н.* Марксизм и философия языка. Бахтин под маской. М.: Лабиринт, 1993. С. 125.

[2] *Чумаков Г. М.* Синтаксис конструкций с чужой речью. Киев: Вища школа, 1975. 220 с.

[3] *Марич Б.* Ксенопоказатели в русском и сербском языках // Теоретико-практическое изучение русского языка и его сопоставительно-типологическое описание: Одиннадцатый международный симпозиум-МАПРЯЛ-14. Велико-Тырново, 2014. С. 48–53; *Марић Б.* „Ограђивање" од туђег говора у публицистичком стилу руског и српског језика // У простору лингвистичке славистике. Зборник научних радова поводом 65 година живота ака-

демика Предрага Пипера / Љ. Поповић, Д. Војводић, М. Номаћи. Београд: Филолошки факултет, 2015. С. 471–487; *Марић Б.* Неуправни говор у српском и руском језику // Јужнословенски филолог. 2016. № 72. С. 127–137.

[4] *Clark H. H., Gerrig R. J.* Quotations as Demonstrations // Language. 1990. Vol. 66. № 4. P. 764–805.

[5] *Hansen M.* The Syntactic and Semiotic Status of Direct Quotes, with Reference to French // Transactions of the Philological Society. 2000. 98 (2). P. 281–322.

[6] Интересной темой также является выражение отношения самого актуального говорящего к чужим словам или другому говорящему и его словам: он может их либо нейтрально передавать, либо дистанцироваться, а также может выражать сомнение к словам, недоверие, отторжение, неприятие, неприязнь. Отношения между феноменом чужой речи (репрезентологией) и семантической категорией эвиденциальности или категорией модальности останутся за пределами этой работы, хотя, конечно, ничуть не подлежит сомнению факт об их пересечении (в каком-то смысле можно сказать, что репрезентативная эвиденциальность пересекается со средствами передачи чужой речи, которые мы выделяем).

[7] *Акунин Б. (Брусникин А.).* Герой иного времени. М.: Аст, 2013. 416 с. В скобках указывается страница настоящего издания.

[8] *Ковтунова И. И.* «Несобственно прямая речь» в языке русской литературы конца XVIII — первой половины XIX в. М.: Азбуковник, 2010. 284 с.

[9] *Ковтунова И. И.* Указ. сочинение. С. 226.

[10] Там же. С. 228.

[11] *Водолазкин Е.* Брисбен. М.: Редакция Елены Шубиной, 2019. 416 с. В скобках указывается страница настоящего издания.

[12] См. в этой связи нашу статью: *Марич Б.* Передача чужого слова в современной русской художественной речи (на примере романа «Брисбен» Е. Водолазкина) // Зборник на трудови од III меѓународна конференција «Руски јазик, литература и култура: минато, сегашност, иднина». Скопје, 2021. С. 237–243.

Maric, B.

University of Belgrade, Serbia

USING FOREIGN SPEECH AS A MEANS OF SWITCHING CODES

The article explores the means of transfer of represented speech in modern Russian prose (by using foreign language). The author is making an attempt to base a representology as a syntactic discipline concerned with constructions of represented speech and other means of referring to somebody else`s speech in Russian on the example of the novel “The Hero of Other Time” (“Geroy inogo vremeni”) by Boris Akunin and “Brisbane” by Eugeny Vodolazkin.

Keywords: someone else’s speech; foreign speech; switching codes; modern Russian literature.

Маркова Елена Михайловна

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина, Россия; Экономический университет в г. Братиславе, Словакия

elena-m-m@mail.ru

ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В СЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ: ОСНОВНЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

В статье речь идет о специфике обучения лексике русского языка в славянской аудитории. В качестве ведущего лингводидактического принципа автор рассматривает принцип опоры на родной (славянский) язык учащихся. Помимо выделения традиционных групп лексики с целью ее презентации инофонам, автор предлагает в славянской языковой среде предъявлять лексику в составе билингвального этимологического гнезда, общей словообразовательной модели, в виде межъязыковых омонимов, в том числе имеющих культурологические различия. Это способствует не только ее лучшему усвоению, но и осознанию близкого родства родного и изучаемого языков, сохранению славянской языковой и культурной идентичности.

Ключевые слова: славянские языки; русский язык как иностранный; группировка лексики.

В 2022 году лингвистическая и методическая общественность отмечала 100-летие со дня рождения Н. М. Шанского, стоявшего у истоков МАПРЯЛ и предложившего в 1969 году в докладе «О некоторых актуальных вопросах методики русского языка как науки» термин *лингводидактика* для обозначения общей теории обучения языкам (родному и неродному). Одним из важных лингводидактических посылов Н. М. Шанского в аспекте преподавания русского языка как неродного является тезис о том, что «сопоставление может быть использовано и для решения методических задач, связанных с устранением интерференции и использованием транспозиции, и для расширения лингвистического кругозора учащихся и последовательного проведения в жизнь принципа сознательности»[1].

В плане обучения русскому языку славян нужно не просто подчеркнуть значимость принципа учета родного языка, но рассматривать его как *принцип опоры на родной язык*. Все языковые явления — фонетические, грамматические, лексические — должны соотноситься с фактами родного языка, на основе их сходств и различий целесообразно выстраивать весь процесс обучения РКИ.

Методика обучения русскому языку как *инославянскому* характеризуется прежде всего особой лингводидактической группировкой лексического материала[2]. Важным принципом при обучении лексике русского языка как иностранного также является принцип системности. Все, что предъявляется в системе, способствует лучшему усвоению и запоминанию. Этот методический принцип отражает и реальную связь языковых единиц, которые образуют систему языка. Лексика русского язы-

ка с целью ее овладения иностранцами может быть систематизирована по разным основаниям: на основе синонимических и антонимических отношений, в составе тематических и лексико-семантических групп, словообразовательных гнезд, синтагматических рядов и др.[3] Чем больше связей с другими лексическими единицами устанавливается при овладении какой-либо лексемой, тем большей мнемической силой оно обладает, тем более прочно ее положение в памяти учащегося и тем больше вероятность ее использования в речи.

При обучении лексике русского языка славян, помимо таких лексических групп, как синонимические ряды, антонимические пары, родо-видовые корреляции, тематические группы, нельзя не включать в учебные материалы межъязыковые омонимы — лексемы родного и изучаемого языков, схожие по форме, но различающиеся по содержанию[4]. Однако их необходимо дифференцировать, т. к. они имеют разную лингводидактическую ценность. В близкородственной аудитории можно выделить, как минимум, 4 разных типа омонимов:

1) случайно совпавшие по форме (типа рус. *спорить* 'ругаться' и слвц. *sporiť* 'копить', рус. *отказ* 'отрицательный ответ' и слвц. *odkaz* 'сообщение, записка; ссылка');
2) параллельные образования (как следствие наличия общего корневого и аффиксального фонда), например: рус. *разрушенный* (причастие от глагола *разрушить* 'уничтожить') и слвц. *rozrušený* 'взволнованный', рус. *электричка* 'пригородный поезд' и слвц. *električka* 'трамвай' и т. п.;
3) имеющие частичное сходство в семантике (как правило, восходящие к общему источнику): рус. *час* '60 минут' — слвц. *čas* 'время', рус. *кивать* 'делать движение головой вниз в знак согласия или приветствия' и слвц. *kivať* 'махать рукой', рус. *уйма* 'большое количество' и слвц. *ujma* 'ущерб', рус. *поздравить* 'выразить поздравление с праздником, важным событием' и слвц. *pozdraviť* 'поздороваться';
4) факты энантиосемии (этимологически общие, но разошедшиеся семантически до противоположных значений): *черствый* и слвц. *čerstvý* 'свежий', *ужасный* и слвц. *užasný* 'прекрасный' и др[5].

Интерференция родного языка в большей степени проявляется у слов 2-го и 3-го типов, а семантические различия 1-го и 4-го типов в силу их дизъюнкции, смыслового «непересечения» запоминаются лучше и работают как проводники транспозиции (как это происходит и в случае межъязыковой омонимии в неблизкородственных языках).

Лингвокультурологический подход, принятый сегодня в лингвистике, актуален и в лингводидактике. В частности, он реализуется при анализе фактов вторичной номинации у межславянских омонимов. Нередко слова в родном и изучаемом языках, сходные денотативно, различаются разного рода коннотациями, наполняются национальным своеобразием и культурными смыслами, проявляющимися в фразеологии, в метафорических, символических значениях. Так, в большинстве славянских языков, в том числе и в рассматриваемых чешском и словацком, для наименования лошади используется праславянская лексема *конь* (чеш.

kůň, слвц. *kôň*). Чем коннотативно отличается их русский коррелят, помогает прояснить анализ его синонимов — *лошадь*, *кобыла*, *жеребец*, *мерин*, *кляча*. Они реализуют разные представления носителей русской культуры во вторичном семиозисе. Общеславянское *конь* символизирует мощь, страсть, красоту; вост.-слав. *лошадь* является символом тяжелого труда (*работать как лошадь*); этимологически связанное с ним (прост.) *лох* (от *лошак,* производному от *лошадь*), является средством номинации дурака, глупца (откуда глагол *лохонуться* 'совершить неумный поступок, дать себя провести'); *кобыла* метафорически обозначает молодую сильную женщину в пору формирующейся зрелости; *жеребец* связан в сознании носителей русского языка с такими качествами, как здоровье, необузданность, похотливость; *мерин*, благодаря выражению *глуп как сивый мерин*, выступает символом глупости; *кляча* ассоциируется со старческим бессилием и ненужностью для окружающих. Знакомясь с данными существительными, включенными в один синонимический ряд, в их вторичных значениях, обозначающих качества человека, представители иной славянской культуры постигают фрагменты русской языковой картины мира, понимают смысловую и культурную специфику общего зоонима и причины ее развития в русском языковом сознании.

Лексика русского языка в славянской аудитории может группироваться также в виде этимологических гнезд, что имеет большое значение не только в плане ее систематизации, но и в аспекте возможности закрепления лексем в памяти учащихся. В отличие от словообразовательного гнезда, в состав которого входят слова с одним корнем с точки зрения синхронного состояния языка, этимологическое гнездо — группа слов, восходящих к общему этимону, т. е. этимологически общему корню. Этимологическое гнездо включает в себя «все генетически связанные слова, независимо от степени прозрачности этих связей на современном уровне»[6]. При лингводидактическом описании лексики важность представляет частичное — *билингвальное* — этимологическое гнездо, в составе которого оказываются лексемы изучаемого и родного языков с общим корнем.

Так, к общеславянской основе **mog-tъ* восходят рус. *мочь / смочь, помочь, занемочь* 'заболеть', *мощный* 'сильный', *мощь* 'сила', *немощь* 'бессилие', *помощь, помощник,* а также чеш. *moc* 'сила', *nemoc* 'болезнь', *být nemocen* 'болеть', *nemocný* 'больной', *nemocnice* 'больница', *pomoc* 'помощь'[7]. Группировка дериватов родного и изучаемого языков в составе билингвального этимологического гнезда дает возможность объединить их в сознании и памяти учащихся:

mog-tъ
мочь / смочь помочь занемочь
мощный мощь немощь
помощь помощник
moc pomoc
nemoc být nemocen nemocný nemocnice

Предъявление лексики в виде билингвального этимологического гнезда дает возможность использовать в инославянской аудитории лингводидактическую функцию внутренней формы. Среди слов русского языка много тех, которые имеют «прозрачную» внутреннюю форму, ясную в славянской среде мотивировку. Так, многие слова-соматизмы, утраченные в русском языке, мотивируют в нем многочисленные производные. Например, слова *челка*, (ист.) *челобитная* ‘просьба, жалоба’ мотивированы общеславянским ***чело*** ‘лоб’; лексемы *очки*, *окулист, окуляр, окно*, *очевидно*, *очно, заочно*, словосочетание *очная ставка* имеют в основе общеславянское ***око*** ‘глаз’; лексемы *устье* (реки), *устно*, *наизусть*, *челюсть*, выражения *из уст в уста*; *вложить в уста*; *из первых уст*; *у всех на устах*; *вашими бы устами*, *да мед пить* в основе своей имеют общеславянское ***уста***; лексемы *перстень*, *наперсток*, *перчатки*, сочетания *указующий перст*, *перст судьбы* мотивированы общеславянским ***перст*** ‘палец’. В силу сохранности в других славянских языках слов *чело, око, уста, перст* они делают все перечисленные лексемы и фраземы мотивированными и понятными в славянской языковой среде.

Лексика должна изучаться в тесной связи со словообразованием. По мнению известнейшего методиста-русиста Л. П. Федоренко (юбилей которой — 110-летие — мы также отмечали в 2022 году), речь усваивается, если приобретается способность понимать лексические и грамматические языковые значения («принцип понимания языковых значений»)[8]. Зачастую репертуар деривационных средств в родном и изучаемом русском языках (в силу общности словообразовательного фонда) совпадает, однако им свойственны семантические отличия, как, например, у суффикса *-дло/-ло/-ла* и т. п. В связи с этим изучение русской лексики в курсе РКИ должно быть связано с одновременным изучением русского словообразования. В близкородственной славянской аудитории изучение русских словообразовательных типов целесообразно сопоставлять со словообразовательными типами родного языка, выявляя области транспозиции и интерференции.

Так, в русском языке в большинстве своем слова на *-дло/-ло/-ла* (а их насчитывается, по нашим данным, около 50)[9] сохраняют первоначальную семантику орудия труда, инструмента или приспособления, а также их частей (*грузило, жерло, забрало, кадило, сверло, точило, шило*), обозначают предметы и инструменты домашнего быта (*зеркало, одеяло, опахало, покрывало*), части тела человека (в основном, просторечного характера) или животного (*горло, жало, крыло, хлебало, нюхало, рыло*, *мурло*). Отдельные наименования относятся к названиям пищи (*пойло*), веществ (*мыло, сусло, белила, чернила*), обозначают пространственные понятия (*стойло*), абстрактные понятия (*мерило, начало, правило*)[10].

В русском языке одним из самых частотных результатов семантического преобразования слов данного словообразовательного типа являет-

ся значение лица, названного по характерному для него действию: *помело, пугало, светило, трепло*, этот ряд можно дополнить и более поздними образованиями (чаще всего с формантом *-ла*): *прилипала, страшила, мазила, заводила, кутила, зубрила, запевала, вышибала* и т. п.

Среди слов данного словообразовательного типа в чешском[11] и словацком[12] языках много самой разнообразной исконной инструментальной лексики — чеш. *čerpadlo* 'насос', *sluchadlo* 'слуховой аппарат', *obvazadlo* 'повязка' и др.; мебели и ее частей — *sedadlo* 'сиденье', *operadlo* 'спинка стула, кресла', *stínidlo* 'абажур', *zrcadlo* 'зеркало'; веществ — *lepidlo* 'клей', *líčidlo* 'грим', *sladidlo* 'заменитель сахара', *tužidlo* 'средство для укладки волос (мусс)'; слов, обозначающих еду, питье — *jídlo* 'блюдо', *krmidlo* 'корм', *sádlo* 'сало', *žrádlo* 'корм для животных' и др. Встречается и агентивная лексика эмоционально-оценочного характера: *fintidlo* 'пижон', *třeštidlo* 'сумасброд', *zlombidlo* 'верзила', однако не в таком количестве, как в русском языке.

Группировка лексики близкородственных изучаемого и родного языков в виде этимологических гнезд, межъязыковых омонимов, словообразовательных типов дополнительно к другим лексическим группам дает возможность увидеть изучаемую лексику в фокусе ее родственных связей с лексикой родного языка, общности их истории, дифференциации общей семантики и деривационных предпочтений. Систематизированная таким образом лексика является мнемической опорой для ее запоминания, помогает ее лучшему усвоению, а также пониманию структурного своеобразия изучаемого языка в сравнении с родным. Лингводидактический взгляд на общий лексический фонд двух славянских языков открывает возможность связи собственно лингвистических сопоставительных исследований и практических задач преподавания русского языка в славянском коммуникативном пространстве. Апелляция к общей лексике имеет также большое воспитательное, мотивирующее значение. Объединение «своего» и «чужого» в аспекте их общего происхождения, общего языкового наследия не только способствует закреплению слов в долговременной памяти, но и помогает осознанию славянского единства, общности нашей истории, ощущению неразрывной связи славянских языков и культур, чувству славянской идентичности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шанский Н. М.* Русское языкознание и лингводидактика // Шанский Н. М. Избранные работы. М.: Рус. яз., 1985. С. 221.

[2] *Маркова Е. М.* Русский язык как инославянский: лингвистические и лингводидактические основания выделения и описания // Руски језик као инословенски. Вып. 7. Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянской среде. Белград: Общество славистов Сербии, 2015. С. 61–71.

[3] *Bronec J.* K lingvodidakyické typologíi cizojazyčného lexika. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1982. 201 s.

[4] *Havlová E.* Poznámky k ruským homonimům // Příspěvky k aktualním otázkám jazykovědné rusistiky. Brno, 1999. S. 83–89.

[5] *Vlček J.* Úskalí ruské slovní zásoby: Slovník rusko-české homonymie a paronymie. Praha: Svět sovětü, 1966. 229 s.

[6] *Варбот Ж. Ж.* История славянского этимологического гнезда в праславянском языке // Славянское языкознание. XI Международный съезд славистов: докл. росс. дел. М.: Наука, 1993. С. 23–35.

[7] Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд. Вып. 19 / под ред. О. Н. Трубачева. М.: Наука, 1992. 254 с.

[8] *Федоренко Л. П.* Принципы обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1973. 189 с.

[9] *Маркова Е. М.* Судьба существительных на **-(д)ло* в русском, чешском и словацком языках // Вестник Московского государственного областного университета. 2012. № 4. С. 194–201.

[10] Там же. С. 198.

[11] Velký česko-ruský slovník / pod ved. L. Kopeckého, J. Filipce a O. Lešky. Praha: Leda, 2005. 1407 s.

[12] Slovník slovenského jazyka. Bratislava: Veda, 1987. 587 s.

Markova, E. M.

Kosygin State University, Russia; University of Economics in Bratislava, Slovakia

VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE SLAVIC AUDIENCE: MAIN LINGUODIDACTIC FEATURES

The article deals with the specifics of teaching the vocabulary of the Russian language in the Slavic audience. As a leading linguodidactic principle, the author considers the principle of relying on the native (Slavic) language of students. In addition to identifying traditional groups of vocabulary for the purpose of its presentation to foreign speakers, the author proposes to present vocabulary in the Slavic language environment as part of a bilingual etymological nest, a general word-formation model, in the form of interlingual homonyms, including those with cultural differences. This contributes not only to its better assimilation, but also to the awareness of the close relationship between the native and studied languages, the preservation of the Slavic linguistic and cultural identity.

Keywords: Slavic languages; Russian as a foreign language; vocabulary grouping.

Рагимова Сабина Азад кызы

Средняя общеобразовательная школа № 5 г. Гёйгёль, Азербайджан

sabinaragimova2013@yandex.ru

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЕ РУССКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО НАРОДОВ

В статье приводится краткий теоретический анализ понятия «речевой этикет», исследуются его элементы и факторы формирования. Речевой этикет представляет собой совокупность норм, регулирующих правила речевого поведения. Системы речевого этикета имеют свои индивидуальные особенности, поэтому статья затрагивает вопросы восприятия носителем азербайджанского языка русского речевого этикета. Правильное использование тех или иных средств речевого этикета, уважение к собеседнику способствуют эффективному процессу коммуникации.

Ключевые слова: речевой этикет; постулаты речевого общения; этикетные отношения; речевые модели; русский язык; азербайджанский язык.

Речевой этикет является важнейшим элементом каждой национальной культуры. Речевой этикет — это принятая в определенной культуре система норм коммуникации. Согласно определению Н. И. Формановской, «под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности»[1].

Речевой этикет представляет собой в широком смысле успешный акт речевого общения, которые основан на определенных принципах. Так, Г. П. Грайсом были сформированы постулаты речевого общения, которые касаются качественных, количественных характеристик речи, а также использования коммуникативных вербальных и невербальных средств. Г. П. Грайс отмечал и другие постулаты, которые он относил к дополнительным, а именно вежливость. Однако он не отрицал ее значимость при налаживание межличностных контактов или привлечении слушателей на свою сторону и др.

В узком смысле речевой этикет представляет собой систему языковых средств, в которой проявляются этикетные отношения. Элементы данной системы реализуются на различных уровнях языка — лексическом, фразеологическом, грамматическом, стилистическом, интонационном, орфоэпическом и организационно-коммуникативном. И в каждой культуре это может проявляться совершенно по-разному, иногда даже различной интонацией. Таким образом, речевой этикет является частью ежедневной языковой практики человека, то есть неотъемлемой частью его жизни.

Речевое поведение, устоявшиеся идиомы, нормы общения отражают богатство культурного опыта народа, его традиций, образа жизни, быта и даже истории, ввиду чего речевой этикет является народным достоянием, неотъемлемой частью его жизни. В речевом этикете каждого народа присутствует своя национальная специфика, которая является очень яркой не только из-за языковых особенностей, но и благодаря «слою» обрядов, привычек, социальному этикету. Сами говорящие никогда не замечают каких-либо особенностей в своей речи, однако проявляются они в ней неожиданным образом.

Исследованию национальных особенностей речевого этикета посвящено множество научных трудов. Изучение речевого этикета находится на стыке лингвистики, теории и истории культуры, этнографии, страноведения, психологии и других гуманитарных наук. Так, работа Т. В. Лариной «Категория вежливости и стиль коммуникации»[2] представляет собой подробный анализ с многочисленными примерами речевых формул в конкретных бытовых обстоятельствах нашей жизни. В своей книге автор пытается систематизировать особенности речевого этикета, объясняя их на основе культуры, социально-культурных отношений и ценностей, особенностей национального мироощущения и категории вежливости. Особенное внимание Т. В. Ларина уделяет категории вежливости, которая является важнейшим регулятором коммуникативного поведения, предопределяющей национальный стиль общения. Автор анализирует влияние культуры и социокультурных отношений на сознание, ценности и поведение человека. Кроме того, в данной книге присутствует множество фактического материала, в котором отразились результаты исследования ученого, непосредственно наблюдавшего коммуникативное поведение представителей русской и английской лингвокультур, а также посредством реализации множества ассоциативных и эмпирических экспериментов.

Общий обзор и анализ правил, регулирующих речевое поведение носителей языка, представила в своей книге «Речевой этикет и культура общения» Н. И. Формановская[3]. Автор детально описывает каждую составляющую процесса общения: речевую деятельность, виды общения, коммуникативное пространство, социальные роли и другие. Постепенно автор переходит непосредственно к речевому этикету, национальным и культурным особенностям культуры общения. Данная работа является одним из самых полноценных источников для изучения коммуникативной лингвистики, функциональной лингвистики, культуры речи. Значимо, что труд Н. И. Формановской представляет собой не только теорию, но и в некоторой степени дидактическое произведение, призванное обучить речевому этикету.

В работе В. Е. Гольдина «Речь и этикет»[4] также присутствует описание норм речевого этикета и отмечается необходимость его соблюде-

ния. В. Е. Гольдин не только представляет многообразие существующих форм этикета, но и обучает читающих правильному поведению в различных случаях нашей жизни. Автор знакомит читателей с историей этикета и с его изменениями ввиду различных социальных преобразований. Кроме того, В. Е. Гольдин в своей работе особенное внимание уделяет невербальному общению — жестам и мимике человека как составной и неотъемлемой части речевого этикета.

Особенности речевого этикета обычно начинаются с приветствий. Так, согласно наблюдениям, в ответ на вопрос: «Как дела?», современный русский человек обычно дает усредненный ответ: «Нормально! Ничего!», а от азербайджанца, как правило, можно услышать: «Хорошо», «Слава Богу» («Щюкюр Аллаха») и другие положительные варианты ответа. Также существует большое количество приветствий, особенных у каждого народа. Так, у адыгов существует большое количество приветственных слов, которые зависят от пола собеседника, его возраста, статуса и других социальных параметров. Следует отметить, что речевой этикет прошлых поколений нередко отличается от общения их потомков. Еще столетие назад русский человек, встречающий кого-то на улице, либо застав человека за каким-то трудом, обращался к нему со словами: «Бог в помощь», а потом уже говорил: «Здравствуйте». Древние греки, согласно исследованиям Ф. Фолса, приветствовали друг друга: «Радуйся!»; современные греки говорят: «Будь здоровым». Кроме того, на формирование национального речевого этикета всегда влияли климатические особенности, условия быта данного народа.

Многочисленные особенности речевого этикета каждого народа становятся заметными в рамках межнационального общения. Культура общения любого народа построена прежде всего на принципах вежливости и самоуважения. Важнейшей частью речевого этикета являются обращения, на которых основан положительный ход взаимоотношений людей. Обращения в свою очередь основываются на имени человека, которое имеет свои особенности в каждой стране. Однако необходимо отметить, что в советское время формы обращения по имени — отчеству, основанные на русской речевой модели, были приняты народами, живущими в СССР, что на некоторое время в некоторой степени унифицировало обращения на официальном уровне. Несмотря на это, национальные особенности обращения сохранялись, и после распада советского государства многие народы вернулись к своим формулам обращения.

Первоначально имена имели сакральные значения, неотъемлемой частью которого была связь с предками. Именно поэтому отчество или имя отца (в некоторых культурах и имя матери) стали частью речевого этикета, обязательными при официальном общении, в общении с пожилыми людьми и т. д. Что же такое отчество и какое отношение оно имеет к речевому этикету? Отчество — это часть родового имени, которая присваивает-

ся ребенку по имени отца. В русской культуре отчество представляет собой патроним, который дополняет имя, отображает принадлежность сына/дочери к отцу, выражает почтение. Именно почтение, уважение является важной составляющей речевого этикета. Отчества присутствуют практически у всех народов мира, однако их значимость со временем дифференцировалась и на первый план вышла фамилия. Вместе с тем отметим, что, например, у арабов (-ибн) и у восточнославянских народов (-вич) отчество все еще является важной составляющей официального стиля общения. Как же иностранец воспринимает русское отчество? Рассмотрим представителей азербайджанского народа: для обозначения отчества у азербайджанцев используются вспомогательные слова -оглы (сын), -кызы (дочь) — Исмаил Амир оглы (Исмаил сын Амира), Фирузэ Али кызы (Фирузэ дочь Али). Таким образом, мы понимаем, что восприятие категории отчества у азербайджанского человека в некоторой степени схоже с русским, хотя и имеет иную форму. В настоящее время форма –оглы/кызы употребляется только в государственных учреждениях, поэтому, оказавшись в новой языковой среде, азербайджанец столкнется с небольшими трудностями (но это также зависит от возрастной и языковой среды).

Необходимо отметить, что важными средствами речевого этикета являются такие слова, как *брат, сестра, бабушка, дедушка, отец, мать* и др., которые могут именовать не только кровных родственников, но и других людей. Так, в России молодой мужчина может обратиться к незнакомому пожилому человеку «отец» или «дедушка». К другу же может обратиться «брат». Однако в России в основном используют имя / имя — отчество / нейтральные обращения без какого-либо именования собеседника. В азербайджанской культуре к собеседнику чаще обращаются с каким-либо из слов, перечисленных ниже. Наиболее часто используются следующие обращения, вышедшие из сферы родства: «baba / dədə» (дедушка), «nənə» (бабушка), «qardaş» (брат), «bacı» (сестра). От азербайджанского мужчины можно услышать слово «брат» по отношению к другу чаще, чем со стороны русского человека. Это объясняется меньшей социальной дифференциацией в Азербайджане, где человек остается более связанным со своим родом и традициями. Отношение к человеку, как к брату, и соответственное обращение имеют корни и в религии (в исламе), где проповедуется всеобщее братство, единство людей. Однако стоит отметить, что в некоторых кругах такое обращение могут счесть фамильярным, поэтому использование подобных обращений является уместным не во всех жизненных ситуациях[5].

Кроме обращений, относящихся к сфере родства, существуют и нейтральные обращения, такие как «молодой человек», «девушка», «женщина», «мужчина», «господин», «госпожа». Однако последние употребляются в основном в очень формальной обстановке, по отношению к официальным лицам, хотя еще век назад обращение «господин» было

вполне естественным. Конечно же, особую роль в этом сыграли исторические изменения — Октябрьская революция, с которой пришло новое обращение «товарищ». Затем данное обращение распространилось на весь Советский Союз. Азербайджанцы также использовали обращения «xanım» (госпожа), «bey», «canab» (господин), которые сохраняются и сейчас, и их употребление также зависит от ситуации.

Кроме того, важными составляющими речевого этикета являются слова приветствия, прощания и благодарности. И если приветственные слова являются практически идентичными в русском и азербайджанском — «Добрый вечер» / «Axşamınız xeyir», то используемых слов благодарности у азербайджанского человека гораздо больше. Русский человек чаще всего говорит: «Спасибо», «Спасибо большое», «Благодарю», а азербайджанец может использовать такие выражения, как «qurban olum» («буду твоей жертвой»), «qadan alım» («куплю болезни») и многие другие. Поэтому для носителя азербайджанского языка данная часть речевого этикета не будет являться чем-то сложным.

Таким образом, речевой этикет каждого народа является уникальной системой норм речевого общения, основанной на традициях, историческом опыте, особенностях мировосприятия и религиозных воззрений. Важным средством общения является язык, который делает общение эффективным. Лингвистические особенности — фонетика, морфология, орфоэпия и др. — являются серьезными факторами формирования национального речевого этикета. Речевой этикет — это сплетение ряда лингвистических, исторических, этнических, культурных элементов, в совокупности своей организующих коммуникативный процесс.

Язык является одним из факторов формирования нашего сознания и (в некоторой степени) поведения. Наше восприятие иных культур связано прежде всего с имеющимся у нас языком и обусловлено совместной работой речи и мысли. Любое сравнение начинается от самого себя, и, когда мы оказываемся в новой языковой среде, мы начинаем сравнивать ее со своей. Так и этикетные речевые акты людей основываются на их лингвистическом и социокультурном окружении. Носитель азербайджанского языка воспринимает русскую систему речевого этикета, опираясь, прежде всего, на свой личный языковой опыт, и в процессе адаптации примеряет те или иные речевые модели русского языка через призму азербайджанского психолингвистического восприятия. Стоит отметить, что на адаптацию и корректное применения моделей речевого этикета влияет не только степень изучения языка, но и общечеловеческая близость в таких понятиях, как моральные, этические нормы, в первую очередь — правила вежливости и уважения, стремление к позитивному и эффективному общению.

Несомненно, вопрос об особенностях национального речевого этикета и восприятия этикетных речевых актов различных языков нуждается

в более детальном и подробном изучении, поскольку сведения об исследованиях в данной области вследствие меняющегося мира и активных процессов глобализации остаются актуальными.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1987. С. 4.

[2] *Ларина Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 507 с.

[3] *Формановская Н. И.* Речевой этикет и культура общения. М.: Высш. шк., 1989. 156 с.

[4] *Гольдин В. Е.* Этикет и речь. 3-е изд., доп. М.: URSS, 2009. 115 с.

[5] *Bayramov A., Məhərrəmov Z., İsgəndərzadə M.* Azərbaycan dili və nitq mədəniyyəti. Bakı: ULU, 2015. 236 s.

Rahimova, S. A.

Municipal Educational Institution Goygol Highschool № 5, Azerbaijan

SPEECH ETIQUETTE IN THE LANGUAGE CULTURE OF THE RUSSIAN AND AZERBAIJAN PEOPLES

The article provides a brief theoretical analysis of the concept of speech etiquette, examines its elements and factors of its formation. The author also touches upon the perception of Russian speech etiquette by a native speaker of the Azerbaijani language. Speech etiquette is a set of norms that regulate the rules of speech behavior. Speech etiquette systems have their own individual characteristics. The correct use of certain means of speech etiquette, respect for the interlocutor contribute to the effective communication process.

Keywords: speech etiquette; postulates of speech; etiquette relations; speech patterns; Russian language; Azerbaijan language.

Ровдо Иван Семенович

Белорусский государственный университет,
Республика Беларусь

RovdoIS@mail.ru

ЧЕЛНОЧНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ

В статье рассматривается один из способов выявления межъязыковой эквивалентности. Степень абсолютной / относительной эквивалентности может быть определена с помощью челночного перевода лексических единиц, при котором исследование проводится от слова исходного языка сопоставления к слову языка перевода, затем от переведенного слова к слову исходного языка. Перевод проводится столько раз, сколько необходимо для достижения цели, т. е. до тех пор, когда интегральная сема перестанет объединять слова в пределах межъязыкового поля эквивалентности.

Ключевые слова: челночный перевод; межъязыковая эквивалентность; синонимический ряд; лексико-семантическая группа; интегральная сема; межъязыковое поле эквивалентности.

В статьях, посвященных вопросам сопоставительного исследования лексики двух языков, нередко встречается термин «эквивалентный» («эквивалент»), подразумевающий тождество лексических единиц. Дефиниция этого слова в Малом академическом словаре — ‘*являющийся эквивалентом, равноценный, равнозначный, равносильный, полностью заменяющий что-л. в каком-л. отношении*’ — предполагает такую эквивалентность на уровне лексической семантики, поскольку полное тождество лексических единиц по грамматической характеристике, стилистической окраске, внутренней форме, коннотации встречается далеко не всегда даже в близкородственных языках. Что касается зафиксированной переводными словарями семантической эквивалентности, то она во многих случаях является относительной, поскольку при равенстве интегральных сем в межъязыковых лексических парах каждое из соответствующих друг другу слов может содержать и дифференциальные семы.

Степень абсолютной / относительной эквивалентности может быть определена с помощью **челночного перевода лексических единиц***, при котором исследование проводится от слова исходного языка сопоставления к слову языка перевода, затем от переведенного слова к слову исходного языка. Сопоставление может проводиться как на уровне лексико-семантических вариантов, так и на уровне целого слова (в совокупности его ЛСВ). Перевод проводится столько раз, сколько необходимо для достижения цели, т. е. до тех пор, пока интегральная сема не перестанет объединять слова в пределах межъязыкового поля эквивалентности. Не переводятся те ЛСВ, которым несвойственна интегральная сема. Материалом для такого исследования являются переводные словари, дающие возможность проверить, в каких случаях слова двух языков могут

полностью заменять друг друга (как указано в определении эквивалентности). Схематически это представлено на рис. 1.

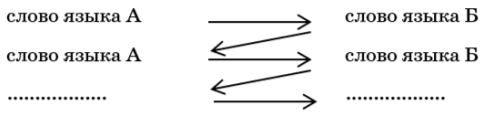


Рис. 1. Схема сопоставления лексических единиц.

Указанная методика сопоставления лексических единиц позволяет выделить как абсолютные межъязыковые эквиваленты, так и относительные.

К абсолютным межъязыковым эквивалентам (эквивалентам с полным тождеством сем) относится, в первую очередь, специальная лексика: рус. *глагол* — бел. *дзеяслоў*, рус. *головастик* — бел. *апалонік*; часть общеупотребительной лексики: рус. *горянка* — бел. *гаранка*, рус. *госторговля* — бел. *дзяржгандаль*.

Для доказательства абсолютной эквивалентности подобных лексических единиц достаточно двух шагов перевода, т. е. от исходного слова к слову перевода и обратно. В данном случае мы возвращаемся к исходному слову, при этом новые слова не появляются (рис. 2).

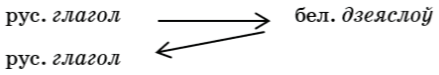


Рис. 2. Схема сопоставления абсолютно эквивалентных лексических единиц.

Однако двух шагов перевода не всегда бывает достаточно. Покажем это на примере слова *учить* / '*передавать кому-л. какие-л. знания, навыки*'. Это слово переводится на белорусский язык словами *вучыць* и *навучаць*, которые, в свою очередь, соответствуют русским словам *учить, обучать*. Поскольку лексема *учить* уже переводилась, остается перевести рус. *обучать*. Из белорусских неповторяющихся слов перевода требует только слово *абучаць*. На этом челночный перевод завершается. Для большей наглядности продемонстрируем это в следующей таблице. Повторяющиеся слова в ней второй раз не переводятся и не выделяются. Слова для перевода выделяются полужирным шрифтом и курсивом (например, ***учить***), переведенные слова, которые необходимо перевести в следующем шаге подобной трансформации, отмечаются курсивом (например, *обучать*) (табл. 1).

Таблица 1. Пример челночного перевода слова *учить*.

Рус. — бел.	**Бел. — рус.**
Учить — *вучыць, навучаць*.	***Вучыць*** — учить, *обучать*. ***Навучаць*** — учить, *обучать*.
Обучать — навучаць, вучыць; *абучаць*.	***Абучаць*** — обучать.

Как видим, слова для перевода (рус. *учить, обучать*; бел. *вучыць, навучаць, абучаць*) являются синонимами.

Если челночным переводом охватить весь состав значений слова (все лексико-семантические варианты), начальным звеном которого станет опять же слово *учить*, то результат будет иным, приводящим к образованию поля эквивалентности в виде межъязыковой лексико-семантической группы. Всего у нас получилось 10 блоков перевода, каждый из которых отмечен цифрами от 1 до 10 и, соответственно, 9 шагов перевода по отношению к каждому блоку (рис. 3, табл. 2).

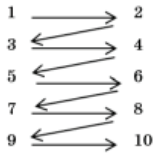


Рис. 3. Схема блоков челночного перевода при охвате всего состава значений слова *учить*.

Десятый блок переводов является фактически переходным к иной ЛСГ, о чем свидетельствуют почти все новые белорусские слова этого блока, отдалённые по своему значению от вышерассмотренных, поэтому нет смысла далее осуществлять челночный перевод (хотя с точки зрения интереса к тому, насколько сильно изменится семантика ЛСГ, подобную трансформацию можно было бы и продолжить).

В русской части поля эквивалентности 30 лексических единиц для перевода, в белорусской — 24. Все эти глаголы объединены общей интегральной семой '*учить чему-нибудь*', иначе говоря, представляют ЛСГ с этим значением.

По степени близости семантики слов всех их можно разделить на три группы:

1) слова со значением '*учить — передавать кому-л. какие-л. знания, навыки*': рус. *учить*, *обучать*, *научать*, *подучать*, *подучивать*; бел. *вучыць*, *навучаць*, *абучаць*, *падвучваць*;
2) слова со значением '*учить определять смысл, значение чего-либо, понимать и объяснять что-л. каким-л. образом*': рус. *вразумлять*, *надоумливать*, *втолковывать*, *разъяснять*, *объяснять*, *пояснять*, *растолковывать*, *толковать*, *истолковывать*; бел. *утлумачваць*, *растлумачваць*, *тлумачыць*, *вытлумачваць*, *паясняць*.
3) слова со значением '*учить совершать поступок, убеждать делать что-либо*': рус. *подговаривать*, *подстрекать*, *настраивать*, *подбивать*, *подзадоривать*, *натравлять* (*натравливать*), *восстанавливать*, *вооружать*, *подначивать*, *побуждать*, *разохочивать*, *подзуживать*, *убеждать*, *переубеждать*, *советовать*; бел. *падгаворваць*, *падбухторваць*, *настройваць*, *падбіваць*, *падахвочваць*, *пад'юджваць*, *пераконваць*, *раіць*, *прымушаць*, *заахвочваць*, *схіляць*, *разахвочваць*, *упэўніваць*, *запэўніваць*, *радзіць*. Эти лексемы могут иметь как положительную, так и отрицательную коннотацию.

Таблица 2. Челночный перевод при охвате всего состава значений слова *учить*.

Рус. — бел.	Бел. — рус.
1. ***Учить*** — *вучыць, навучаць.*	2. ***Вучыць*** — учить, *обучать*. ***Навучаць*** — 1. учить, *обучать*; 2. *научать, подучать;* 3. *вразумлять, надоумливать.*
3. ***Обучать*** — навучаць, вучыць; *абучаць.* ***Научать*** — навучаць. ***Подучать*** — *падвучваць, падгаворваць.* ***Вразумлять*** — *настаўляць на розум*; навучаць; *утлумачваць*; *пераконваць.* ***Надоумливать*** — *наводзіць на думку*, *наводзіць на розум*; *раіць*; навучаць, вучыць.	4. ***Абучаць*** — обучать. ***Падвучваць*** — 1. *подучивать*, 2. *подучивать*, *подговаривать*, *подстрекать*. ***Падгаворваць*** — *подговаривать, настраивать*; *подбивать, подстрекать*. ***Утлумачваць*** — *втолковывать*. ***Пераконваць*** — 1. *убеждать, уверять*; 2. *переубеждать*. ***Раіць*** — *советовать.*
5. ***Подучивать*** — 1. падвучваць, навучаць; 2. падвучваць, падгаворваць. ***Подговаривать*** — падгаворваць. ***Подстрекать*** — *падбухторваць.* ***Настраивать*** — *настройваць*; *падбухторваць*; *падбіваць*; падгаворваць. ***Подбивать*** — *падбіваць*; *падбухторваць.* ***Втолковывать*** — утлумачваць, *растлумачваць.* ***Убеждать*** — пераконваць; *упэўніваць.* ***Уверять*** — *упэўніваць*, *запэўніваць*, пераконваць. ***Переубеждать*** — пераконваць. ***Советовать*** — раіць, *радзіць.*	6. ***Падбухторваць*** — 1. подстрекать, подбивать, *подзадоривать*; *натравлять*, *натравливать*; 2. настраивать, *восстанавливать.* ***Настройваць*** — настраивать; *вооружать, восстанавливать.* ***Падбіваць*** — подбивать, подстрекать; настраивать, *подзадоривать*; *подначивать.* ***Растлумачваць*** — *разъяснять, объяснять, пояснять, растолковывать.* ***Упэўніваць*** — уверять; убеждать. ***Запэўніваць*** — *заверять*, уверять. ***Радзіць*** — советовать.
7. ***Подзадоривать*** — *падахвочваць*, падбіваць, падбухторваць. ***Натравлять (натравливать)*** — падбухторваць. ***Восстанавливать*** — настройваць; падбухторваць. ***Вооружать*** — падбухторваць, падбіваць, настройваць. ***Подначивать*** — падбухторваць, падбіваць, *пад'юджваць.* ***Разъяснять*** — растлумачваць. ***Объяснять*** — *тлумачыць*, растлумачваць, *вытлумачваць.* ***Пояснять*** — *тлумачыць*, *паясняць.* ***Растолковывать*** — растлумачваць. ***Заверять*** — запэўніваць.	8. ***Падахвочваць*** — *побуждать*; подговаривать; подстрекать; подзадоривать; *разохочивать.* ***Пад'юджваць*** — *подзуживать.* ***Тлумачыць*** — 1. объяснять, *толковать*; 2. *толковать*, пояснять. ***Вытлумачваць*** — объяснять, *истолковывать.* ***Паясняць*** — пояснять.
9. ***Побуждать*** — *прымушаць*; падахвочваць, *заахвочваць*; *схіляць.* ***Разохочивать*** — *разахвочваць.* ***Подзуживать*** — падбухторваць, пад'юджваць, падбіваць. ***Толковать*** — тлумачыць. ***Истолковывать*** — вытлумачваць, тлумачыць.	10. ***Прымушаць*** — *заставлять, принуждать, вынуждать, понуждать*; *приневоливать, неволить.* ***Заахвочваць*** — 1. *увлекать*; *пристращать, приохочивать*; 2. *поощрять*; *заинтересовывать*; *побуждать*; *соблазнять.* ***Схіляць*** — *склонять*, *привлекать*; *располагать.* ***Разахвочваць*** — разохочивать; *раззадоривать.*

Сема '*учить*' эксплицитно или имплицитно присутствует во всех этих лексемах. По мере удаления от исходного слова она приобретает новые оттенки. Речь в данном случае не идет о том, что эта сема присутствует в каждой из лексикографических дефиниций, поскольку толковый словарь содержит как то, что объективно есть в языке, так и то, что привносится в словарь его авторами. Одно и то же слово может иметь разную дефиницию в разных словарях. К тому же объяснить слово можно и не опираясь на лексикографический источник.

Когда у слова есть оттенки значения, оно переводится несколькими словами, среди которых, в свою очередь, также могут быть слова с новыми оттенками значения или новыми значениями. Поэтому и шагов перевода может быть много. Такие слова, с одной стороны, порождают новые блоки переводов, с другой — являются связующим звеном этих блоков. Так, лексема *подучать* '*обучать немного чему-л.*' относится к первому блоку переводов с общей семантикой '*передавать кому-л. какие-л. знания, навыки*', а в значении '*подговаривать сделать что-либо*' порождает новый блок переводов: *подучивать, подговаривать, подстрекать, настраивать, подбивать* и т. п. Глагол *навучаць* '*передавать кому-л. какие-л. знания, навыки*' относится к первому блоку переводов, а в значении '*учить определять смысл, значение чего-либо*' — ко второму.

Как видим, челночный перевод дает возможность не только выявить степень эквивалентности лексических единиц двух языков, но и сформировать две лексические микросистемы — синонимический ряд и лексико-семантическую группу.

ПРИМЕЧАНИЕ

* *Ровдо И. С.* Межъязыковая омосемия в собственно лингвистическом и культурологическом аспектах исследования // Беларуска-руска-польскае супастаўляльнае мовазнаўства: Даклады V Міжнарод. навук. канф. / пад агульн. рэд. Г. М. Мезенкі, Л. М. Вардамацкага. Віцебск: Выдавецтва ВДУ імя П. М. Машэрава, 2000. С. 132; *Ровдо И. С.* О тождестве и сходстве в близкородственных языках // Русский язык: система и функционирование. К 80-летию филологического факультета БГУ: материалы VIII Междунар. науч. конф., Минск, 16–17 окт. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: И. С. Ровдо (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2019. С. 12.

Rovdo, I. S.

Belarusian State University, Republic of Belarus

BACK-AND-FORTH TRANSLATION AS A WAY TO IDENTIFY INTERLINGUAL EQUIVALENCE

The article discusses one of the ways to identify interlingual equivalence. The degree of absolute/relative equivalence can be determined by *lexical units' back-and-forth translation*, in which the study is carried out from the source language word to the target language one, then from the translated word to the source language one. The translation is conducted as many times as necessary to achieve the goal, i.e. until the integral seme stops combining words within the interlingual equivalence field.

Keywords: back-and-forth translation; interlingual equivalence; synonymic series; lexical-semantic group; integral seme; interlingual equivalence field.

Рой Хушбу

Университет имени Джавахарлала Неру, Индия

roykhushboo68@gmail.com

ИЗОБРАЖЕНИЕ ОБРАЗА ЖЕНЩИН В РУССКИХ И ХИНДИ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

В статье рассматривается гендерный аспект пословиц и поговорок русского и языка хинди, выражающих образ женщины. Целью автора является выделение гендерных стереотипов в пословицах и поговорках и определение степени репрезентации гендерных категорий в значении рассматриваемого представления. После тщательного анализа выбранных пословиц и поговорок будут указаны различные характеристики, связанные со сходством и различием.

Ключевые слова: сопоставительный анализ; гендер; пословица; поговорка; женщина.

В современной лингвистике социализация языка наиболее ярко проявляется в развитии гендерных элементов. Стремительное развитие гендерных исследований включает в себе неоднозначность и множественность интерпретаций самого понятия «гендер». Многие исследователи отмечают, что понятие «гендер» становится предметом лингвистических исследований позже, чем других областей гуманитарных наук. В настоящее время при изучении человека в языковом мировоззрении все бóльшее значение придается выявлению ндивидуальных черт личности, в кругу которых пол человека имеет важнейшее значение. По своей природе мужчины и женщины — одинаковые люди, в то же время они могут различаться некоторыми чертами, называемыми «гендерными особенностями». Гендерными вопросами занимается относительно новое научное направление — гендерные исследования.

«Гендер» / «Gender» и «пол» / «sex» — это понятия, изучающие особенности женского и мужского мышления, склада ума и поведения в современном лингвистике. Англо-русский словарь содержит следующее определение гендерных терминов: «Гендер; совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола; социальная модель женщин и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании, и др.)»[1]. Представления народов о женственности и мужественности отражаются как культурный продукт гендера. Они зафиксированы в фольклоре, сказках, традициях — в языке в целом.

В современной гендерной лингвистике актуально понятие «гендерный стереотип», и его интерпретацию можно найти во всех областях гуманитарного знания: социологии, психологии, культурологии и лингвистики. Тема нашего исследования связана с сопоставительным анализом гендерных стереотипов в русском языке и в языке хинди. Стереотипы —

это устоявшиеся отношения к происходящим событиям, выработанные на основе сравнения с внутренними идеалами. Система стереотипов есть мировоззрение. Существуют различные определения понятия «стереотип» в современной социальной теории и психологии. Социальные стереотипы — это стандартизированные, устойчивые, эмоционально насыщенные, ценностно-определенные образы или представления о социальных объектах. Одним из видов социальных стереотип является гендерный стереотип. Гендерные стереотипы — это обобщенные идеи (убеждения), сформированные в рамках культуры о том, как на самом деле ведут себя мужчины и женщины. Возникновение гендерных стереотипов связано с тем, что модели гендерных отношений исторически строились таким образом, что гендерные различия обусловлены индивидуальными, качественными различиями личностей мужчин и женщин[2]. Поскольку гендерные стереотипы фиксируются на всех языковых уровнях и отражают конкретные оценки, языковые структуры позволяют рассмотреть непосредственное содержание гендерных стереотипов в разных языковых и культурных сообществах.

По мнению Н. Ф. Алефиренко, «эмотивно-оценочное содержание языковой картины мира генетически связано с представлениями» и «вербализовано знаками вторичной и косвенно-производной номинации (метафорами, фразеологизмами, паремиями)»[3]. Паремиология представляет особый интерес для изучения в области лингвистических гендерных исследований, поскольку воплощает в себе национально-культурное мировидение. С точки зрения выявления гендерных отношений, заложенных в ее богатом фонде, паремиология очень информативна. Пословицы и поговорки содержат гендерный аспект, составляющие очень интересный и важный пласт паремиологического фонда любого языка. В последние годы этот фонд является актуальным предметом изучения в лингвистике, поскольку представляет собой интересный материал для познания картины мира в разных лингвокультурах. Изучение пословиц и поговорок, в центре которых находится человек, имеет большое значение и с точки зрения современного лингвокультурологического подхода.

Женщины как объекты психической и интеллектуальной деятельности имеют как положительные, так и отрицательные оценки. Образ женщины и способы его выражения в языке уже некоторое время привлекают внимание лингвистов. Целый раздел монографии В. Н. Телия[4] посвящен изучению образа женщины в русской фразеологии. Ученый в своей книге использовала ряд гендерно окрашенных метафор в русской культуре, где актуализируется малая ценность женского ума и творчества.

Целью данной статьи является анализ пословиц и поговорок русского языка и языка хинди с позиции отношения разных этносов к женщине для определения стереотипных представлений.

Существует много примеров в русском языке, определяющих статус женщины в обществе как более низкий, чем статус мужчины. Пословицы и поговорки русского языка четко разделяют дела женщины: *муж молоти пшеницу, а жена пеки паляницы*; *жена пряди рубашки, а муж тяги гуж*[5]. Народная мудрость утверждает, что каждый должен знать свое место: *мужик да собака всегда во дворе, а баба да кошка завсегда в избе*. В русском языке мы видим пословицы и поговорки, в которых говорится о второстепенной роли женщины в семье: *муж голова, жена шея*. В пословицах и поговорках языка хинди мы также видим, что это, по сути, мужской мир, а женщины играют лишь вторую скрипку:

औरत और घोड़ा रान तले का।[6] / букв. 'женщина и Гхора сбежали с вершины';
औरत और घोड़ा इन पर यदि पर्याप्त नियंत्रण न रखा जाए, तो वे बेकाबू हो जाते है। / букв. 'женщина и лошадь внизу'.

Здесь мы видим, что мужчина обладает большой властью в обществе, а женщины слабы и нуждаются в контроле. Встречаются многие пословицы и поговорки в обеих культурах, отражающие семейной роли женщины: *у плохой бабы муж на печи лежит, а хорошая сгонит*; *с доброй женой горе — полгоря, а радость — вдвойне*. В языке хинди есть тоже такие пословицы и поговорки, которые отражают семейное положение женщины:

औरत का खसम मर्द, मर्द का खसम रोजगार। / букв. 'мужская работа, женская работа'; स्त्री जिस प्रकार पुरुष के सहारे रहती है, उसी प्रकार पुरुष रोजगार के सहारे। / букв. 'как женщину поддерживает мужчина, так и мужчину поддерживает занятость'.

На этом примере мы можем увидеть роль мужчины и женщины в семье. Мужчины, которые работают ради пропитания семьи, а женщины будут заботиться о детях.

Женский ум изображается в обоих языках как нерациональный, неполноценный, нелогичный, основанный на интуиции, а не на использовании интеллектуальных способностей. Русский этнос отмечает непонятность женского ума, скорость мысли, неумение долго думать на тему: *женские умы — что татарские сумы*; *женские умы изменчивы*. Существуют ряд пословиц и поговорок в русском языке, которые отражают болтливость женщин: *где баба — там рынок, где две — там базар*; *три бабы — базар, а семь — ярмарка*; *бабу не переговоришь* и др. В пословицах и поговорках языка хинди мы также видим отрицательный характер женщины. Ее сварливость и разговорчивость отмечена в этих пословицах и поговорках:

शैतान की खाला, स्त्री, (दुष्ट और लड़ाकू औरत। / букв. 'шкура дьявола' (фем.), 'злая и воинственная женщина';
एक बोली, दो बोली, मेरी न कटी सटासट बोली, या. स्त्री अर्थात् बड़ी बातूनी है, जो बराबर बोलती ही चली जा रही है। / букв. 'собеседник, который много и одинаково говорит'.

Существуют много пословиц и поговорок в обоих языках, отражающих негативные качества характера и низкий интеллект женщины.

Влияние гендерных стереотипов особенно очевидно в примерах, противопоставляющих мужчин и женщин: *сказано женщиной, а смысл мужской*; *ум женщины — в ее красоте, красота мужчины– в его уме*; *курице не быть петухом, а бабе — мужиком*. Примеры из языка хинди, где можно видеть негативные характера женщины:

> अलबेली ने पकाई खीर, दूध की जगह डाला नीर; (किसी अनोखी औरत ने खीर बनाई और उसमें दूध की जगह पानी डाल दिया। ऐसी स्त्री के लिए कहा जाता है जो होशियार तो बहुत बनती हो, पर करना धरना कुछ न जानती हो।) / букв. 'женщина приготовила кхир, вместо молока положила воду'.

Однако просмотрев пословицы и поговорки, отражающие гендерный аспект, можно найти несколько выражений, в которых представительницы женского пола были представлены с положительными характеристиками: например, *жена — в доме голова*. Это означает, что жена играет решающую роль в решении всех семейных проблем.

В обоих языках существуют немало пословиц и поговорок, отражающих вздорный женский характер. Его противоречивость трудна для мужского понимания: *у бабы семьдесят две увертки в день*; *у бабы семь пятниц на неделе*. Русский народ, говорящий о вредности и склочности женщины, сравнивает ее с змеей, собакой, бесом: *лучше жить со змеею, чем со злою женою*; *лучше раздразнить собаку, нежели бабу*; *баба да бес — один у них вес*. Среди пословиц и поговорок языка хинди тоже встречаются примеры, отражающие вздорность характера женщины:

> उढली बहू बलैडे सांप दिखावे, (स्त्री) / букв. 'у женщины внутри змея';
>
> दुश्चरित्र स्त्री छप्पर में सांप बतलाती है। मतलब बहाना करके घर से भाग निकलना चाहती है। जब कोई काम से बचने का झूठा बहाना करें। उढली – पर-पुरुष से प्रेम करने वाली विवाहिता स्त्री। / букв. 'женщина — змея в сарае' (придумывает ложное оправдание, чтобы уклониться от работы);
>
> घी कहाँ गया? खिचड़ी में; खिचड़ी कहाँ गई? प्यारों के पेट में (स्त्री; ऐसी स्त्री के लिए कही गई है, जिसका पर पुरुष से प्रेम है और जो उसे घर का माल-टाल खिलाती रहती है। / букв. 'женщина, которая кормит мужчину тем, что нравится ей самой'.

В фольклоре обоих народов большое место занимает образ женщины. Народная мудрость говорит о том, что женщина должна выйти замуж, создать семью. Это ее главная цель в жизни, и в этом ее красота и сила. Об этом говорится в русских пословицах и поговорках: *не та счастливая, что у отца, а что у мужа*; *жена при муже хороша, без мужа — не жена*; *без мужа жена — всегда сирота*. В языке хинди тоже существуют примеры, выражающие одно и то же:

> औरत मर्द का जोड़ा है। / букв. 'женщина — это мужская пара';
>
> स्त्री की पुरुष से और पुरुष की स्त्री से शोभा है। / букв. 'женщина украшена мужчиной, а мужчина — женщиной'.

Проанализировав пословицы и поговорки, выражающие образ женщины, можно сделать вывод, что эти выражения, описывая интеллектуальное состояние женщины, отражают их гендерный характер. В обоих

языках есть своё отношение к женщине. Определенные стереотипы прослеживаются в языке, согласно которым определенные черты только относятся только к женщине как референту. Сравнительные исследования показали, что гендерные стереотипы, связанные с женщиной, во многом согласуются в обеих культурах и соответствуют общечеловеческим представлениям о нормах поведения и сосуществования в обществе и семье. Бережливость и хозяйственность является общей чертой русских и индийских женщин. Обе страны признают женщину основой семейного мира и благополучия. В пословицах и поговорках обоих языков отмечается болтливость женщины, а иногда ее вздорный или злобный характер. В паремиях обоих культур демонстрируется необходимость женитьбы, вопросы семейной верности и взаимоотношений супругов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Англо-русский словарь с толкованием гендерных терминов: в рамках проекта «Прометей» / сост. Х. Х. Нурсеитова, С. В. Башаева, Ю. И. Безрукова и др. Павлодар: Кереку, 2009. С. 52.

[2] *Бендас Т. В.* Гендерная психология: учеб. пособие для студентов вузов. СПб.: Питер, 2017. 460 с.

[3] *Алефиренко Н. Ф.* Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: монография. М.: Элпис, 2008. С. 202.

[4] *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

[5] Здесь и далее примеры приводятся по изданию: *Даль В. И.* Пословицы русского народа. Полное издание в одном томе. М.: Альфа-книга, 2020. 984 с.

[6] Здесь и далее примеры приводятся по изданию: Большой словарь фразеологизмов хинди / гл. ред. Тивари Боланатх. Дели: Сахитья Сахакар, 2003. (तिवारी भोलानाथ (प्रधान संपादक) (२००३). वृहत हिंदी मुहावरा कोश. साहित्य सहकार, दिल्ली).

Roy, Kh.

Centre of Russian Studies, Jawaharlal Nehru University, New Delhi, India

THE PORTRAYAL OF WOMEN'S IMAGE IN RUSSIAN AND HINDI PROVERBS AND SAYINGS

The article deals with the gender aspect of proverbs and sayings of Russian and Hindi languages expressing the image of a woman. The author aims to highlight gender stereotypes in proverbs and sayings and to determine the degree of representation of gender categories in the meaning of the representation under consideration. After thoroughly analyzing the selected proverbs and sayings, various characteristics associated with similarities and differences will be indicated.

Keywords: comparative analysis; gender; proverb; saying; woman.

Рылов Станислав Александрович

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия

standap46@mail.ru

СИНТАКСИЧЕСКИЙ СИНКРЕТИЗМ НА ФОНЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ СЛАВЯНСКОЙ СИНТАКТОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ЧЕШСКОГО ЯЗЫКОВ)

Синтаксический синкретизм — уникальное явление для каждого национального языка. Отсюда важность его исследования в славянских языках. Цель работы — сопоставительный анализ синкретичных конструкций в русском и чешском языках (в их диахронии и синхронии). Установлены значительные различия в синкретичности синтаксических конструкций в древнерусской и старочешской речи XIII–XIV вв. на уровне текста. В современной русской речи в результате инноваций проявляется развитие нового синтаксического синкретизма.

Ключевые слова: синтаксический синкретизм; сопоставительная славянская синтактология; древнерусское цепное нанизывание предложений; старочешские синтаксические синкреты; новый синкретизм в русском синтаксисе.

Проблема синкретизма в последние годы приобрела особую значимость, получив методологическое обоснование, теоретическое осмысление, терминологическую определенность и расширив исследовательские границы. Синкретизм, имеющий онтологическую и гносеологическую природу, прослеживается во всех славянских языках. Синкретичные явления пронизывают все уровни языковой системы, находят многообразные проявления, как показали работы В. В. Бабайцевой, и в синтаксисе[1]. Особую актуальность приобретает исследование синтаксического синкретизма в *сопоставительном* плане — в разных славянских языках, что является насущной задачей сопоставительной славянской синтактологии[2] как автономной области сопоставительного исследования синтаксических единиц, категорий, конструкций славянских языков.

Несомненно, что синкретизм имеет праславянское происхождение. Он был унаследован древними славянскими языками, но по-разному выражается в современных славянских языках. Особенности менталитета славянских народов, своеобразные реалии, структурные различия отдельных славянских языков не могли не повлиять на специфику проявления в них синкретизма и разные пути его развития. Поэтому синкретизм — явление оригинальное для каждого национального языка. Бесспорно, что и в синтаксическом синкретизме находит проявление национально-специфический принцип представления значения в языковом знаке; это «уникальный способ организации грамматических значений, свойственный только данному языку»[3].

Древняя природа языкового синкретизма представляет собой онтологическое свойство и структуры предложения. Древняя структура предложения исконно характеризовалась паратактичностью[4], т. е. таким построением, в котором господствовало *соположение* грамматических элементов (членов предложения) и отношения зависимости в структуре предложения были грамматически не выражены. Понимание синкретизма как свойственной древним языковым формам *нерасчлененности значений* наиболее последовательно выражено в трудах историков языка — представителей ленинградской/петербургской школы[5]. Мы исходим из данного понимания синкретизма, поэтому синтаксический синкретизм (СС) рассматривается нами не столько как особенность грамматической структуры древнего славянского предложения, но прежде всего как языковая **категория,** имеющая *семантические* основания. Категориальный подход позволяет определить СС как *структурно-семантическую* категорию, представляющую собой исконное одновременное совмещение нескольких значений в одной синтаксической единице, которое не устраняется в процессе ее функционирования.

Предметом исследования явились русские и чешские **синтаксические синкреты,** т. е. малоупорядоченные в структурно-грамматическом отношении синтаксические образования, выражающие сложную синкретичную семантику, не укладывающуюся, как правило, в рамки современного «одномерного» членения. Цель работы — сопоставительный анализ синкретичных синтаксических конструкций в русском и чешском языках (в их диахронии и синхронии). Материалом для анализа эквивалентных конструкций в плане содержания и в плане выражения послужили: а) уникальный памятник Древней Руси — Новгородская первая летопись старшего извода[6], сохранившаяся в древнейшем из дошедших до нас списке XIII–XIV вв.; б) старочешские светские эпические тексты Александреиды и Далимиловой хроники[7], которые хронологически и в содержательном отношении соотносительны с древнерусской летописью XIII–XIV вв.

Проведенный анализ показал, что в обследованных текстах весьма широко представлены синкретичные синтаксические конструкции, при этом СС оказывается неодинаковым по своему характеру и степени проявления. Характерная синкретичная конструкция древнерусского синтаксиса на текстовом уровне, замеченная еще Ф. И. Буслаевым, А. А. Потебней и подробно описанная Е. С. Истриной[8], — **цепное нанизывание предложений** (ЦНП) нарративного типа. Это многочленная структура, сплошное соединение следующих друг за другом предикативных единиц, в котором недостаточно расчленены смысловые отношения и слабо выражена грамматическая связь между частями. Но сам порядок следования предикативных единиц в тексте определялся ходом мысли и имел смысловое и грамматическое значение:

Томь же лэтэ ходиша вся Русска земля на Галиць | и много попустиша область ихъ | а города не възяша ни одиного | и воротишася | ходиша же и из Новагорода помочье кыяномъ съ воеводою Неревиномь | и воротишася съ любъвью | (л. 24); *Приде князь Всэволодъ в Новъгородъ | и владыка и вси мужи одарени бещисла | и ради быша новгородьци | и бысть миръ* | (л. 94)[9].

Отдельные предикативные единицы в конструкции ЦНП нельзя считать, с одной стороны, частями одного сложного предложения, поэтому современные термины «сложносочиненное», «сложноподчиненное предложение» вообще неприменимы к древнерусским текстам. С другой стороны, невозможна квалификация частей ЦНП как грамматически независимых (самостоятельных) предложений. Цепочка предикативных единиц в конструкции ЦНП строится по принципу постоянного прибавления частей на основе развертывания мысли и характеризуется нерасчлененностью смысловых отношений — синкретизмом. Такая последовательность нанизываемых на одну смысловую нить предикативных единиц составляет *одно целое*, в котором предикативные единицы связываются друг с другом общей направленностью мысли, дополняя друг друга. Иными словами, древнерусская конструкция ЦНП представляет собой синтаксическую синкрету.

Конструкции ЦНП оказываются постоянным, типичным приемом синтаксической организации древнерусской летописно-хроникальной речи. Наблюдения, проведенные нами, показали, что текст Новгородской первой летописи XIII–XIV вв. насыщен конструкциями ЦНП: на выборку длинной 100–120 простых высказываний в среднем приходится 7–10 конструкций ЦНП. Разумеется, широкому употреблению специфических конструкций ЦНП нарративного типа содействовали цель и содержательная сущность летописно-хроникального стиля: летописец стремился отразить исторические события в определенной последовательности и отстранялся от вскрытия причинно-следственных отношений. Однако конструкции ЦНП довольно часто встречаются не только в летописях, но и в повествовательно-художественных и деловых древнерусских текстах. Активное функционирование конструкций ЦНП в древнерусской речи, по нашему мнению, было обусловлено прежде всего особенностями древнерусского синтаксиса — нерасчлененностью, недостаточной грамматической оформленностью *семантических* отношений между предикативными единицами в тексте.

Интересно, что в старочешских эпических текстах XIII–XIV вв. вообще не находим синтаксических конструкций, эквивалентных древнерусскому ЦНП или близких к нему. В отличие от древнерусских, в старочешских эпических текстах широко представлен синтаксический синкретизм, относящийся к структуре *сложного предложения*. Он проявляется:

а) в построении сложных синтаксических структур, недифференцированных по выражению семантических отношений;

б) в образовании конструкций переходного типа, совмещающих простое и сложное предложения;
в) в построении синтаксических конструкций, совмещающих сложносочиненное и сложноподчиненное предложения.

Так, союз ***a*** нередко употреблялся в парных соединениях предикативных единиц и выражал сопоставительно-противительные отношения:

> *on již leží, nohu třasa | druhý již leže umierá |* ***a*** *sen ješče dušu sbierá | některého koňmi tlačie |* ***a*** *po sem sě drobi vlačie | on leží s zbitъ hlavъ |* ***a*** *sen mra vťal zuby v trávu | on leží zabit ot mlata |* ***a*** *semu pak hlava sťata | on sě ješče živ obracie |* ***a*** *sen již mra krvú vracie |* (Alexandreida, s. 134–135).

Союзы ***a, i*** в старочешских текстах регулярно используются как структурные элементы диффузного сложного предложения.

Исследователи относят возникновение чешского сложного предложения еще к праславянской эпохе и отмечают достаточно высокий уровень его развития уже в ранних старочешских памятниках XIII–XIV вв., во многом под влиянием развитого литературного языка — латыни[10]. По наблюдениям А. В. Грошевой, типичными уже для ранней латинской прозы были сложные синтаксические структуры, конструкции промежуточного типа, недостаточно расчлененные на главное и придаточное предложения — «своеобразный синтаксический сплав»[11]. Аналогично в старочешских эпических текстах широко представлен синкретизм, относящийся к структуре *сложного* предложения, так как сложные предложения не были строго дифференцированы по значению.

Несомненно, что сопоставительное исследование синкретичных явлений в русском и чешских языках необходимо и в аспекте синхронии. Весьма показателен в плане проявления синкретизма морфолого-синтаксический уровень. Так, в синтаксисе простого предложения (ПП) наблюдаются многочисленные синтаксические построения, совмещающие свойства разных (даже полярных) структурных типов ПП. Их зоны изучены недостаточно даже в отдельных славянских языках, тем более — в сопоставительном плане. Особое место занимает *русский* язык, в котором на протяжении длительной истории постепенно сформировалась сложная градуальная система структурных типов ПП.

Наблюдения показывают, что в современном русском синтаксисе — и в медиаречи, и в разговорной речи — широко представлены процессы, в которых проявляется развитие синтаксического синкретизма. При построении ПП регулярно происходят инновационные изменения: стремление к усечению, сжатию, свободному конструированию структуры ПП, актуализация элементов высказывания, сегментация (расчленение высказывания на две части, противопоставленные друг другу формально, но связанные семантически). В медиаречи нередко встречается парцелляция, т. е. дробление исходного ПП на мелкие актуализированные части высказывания (парцеллы) и их «нанизывание» на исходное ПП.

Каждый парцеллированный фрагмент внутренне предицирован и может быть развернут в самостоятельное предложение:

*Союз Беларусь — Россия составил свой рейтинг «самых-самых». **Спортсменки. Красавицы. Наши.*** (Росс. газета, № 44, 01.03.2018); *В Татарстане увольняемых работников Ford Sollers постараются трудоустроить на соседние предприятия. **На новые шасси.*** (Росс. газета, региональное приложение, № 71, 02.04.2019).

Как заметил В. В. Колесов, такой «тип выделения экспрессивно важных частей предложения напоминает средневековый принцип наполнения текста постоянно прибавляемыми частями на основе „агглютинативного усилия мысли“ <…>. Различие в том, что средневековое присоединение атрибутивно, современное — предикативно. Там целое составлялось из частей, здесь целое дробится на части»[12].

Примечательно, что в современном русском синтаксисе прослеживается тенденция к развитию нового синкретизма, но, в отличие от древнего, — на *ментальном* уровне, отражающем современные представления восприятия мира. Общим принципом организации синкретичных синтаксических конструкций оказывается превалирование *семантического* плана высказывания над формальным.

Разумеется, необходимо дальнейшее сопоставительное исследование синкретичных синтаксических конструкций в русском и чешском языках как на текстовом, так и на морфолого-синтаксическом уровне. Это важно, так как синкретичные образования обогащают структурно-семантические ресурсы языка, позволяют выявить специфику плана содержания национального языка.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бабайцева В. В.* Явления переходности в грамматике русского языка. М.: Дрофа, 2000. 640 с.

[2] Термин «синтактология» заимствован нами у Р. Мразека: *Мразек Р.* Сравнительный синтаксис славянских литературных языков. Исходные структуры простого предложения / науч. ред. Р. Вечерка. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1990. 150 с.

[3] *Voboříl L.,* Slovák V. a kol. Теоретические и прикладные аспекты лингвистической синкретологии. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. S. 38.

[4] *Потебня А. А.* Из записок по русской грамматике. Т. 3. Об изменении значения и заменах существительного. М.: Просвещение, 1968. 551 с.

[5] *Колесов В. В.* Семантический синкретизм как категория языка // Вестник Ленинградского университета. 1991. Серия 2. Вып. 2. № 9. С. 40–46.

[6] Текст Новгородской первой летописи анализировался по изданию: Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов (Полное собрание русских летописей. Том III.) М.: Языки русской культуры, 2000. С. 13–100.

[7] В качестве источника старочешских текстов использовалось издание: Výbor z české literatury od počátku po dobu Husovu. Praha, 1957. S. 113–149, 152–180.

[8] *Истрина Е. С.* Синтаксические явления Синодального списка 1-й Новгородской летописи. Петроград, 1923. С. 197.

[9] Новгородская первая летопись… С. 27, 60. В приводимых примерах используется упрощенная графика: знаком Э передается древнерусская буква «ять», знаком | обозначается граница между предикативными единицами.

[10] *Lamprecht A., Šlosar D., Bauer J.* Historická mluvnice češtiny. Praha: SPN, 1986. 424 s.

[11] *Грошева А. В.* Особенности синтаксического строя ранней латинской прозы (на материале трактата «De agri cultura» Катона) // Синтаксические особенности литературных языков на ранних этапах их формирования / отв. ред. А. В. Десницкая. Л.: Наука, 1982. С. 16.

[12] *Колесов В. В.* Язык и ментальность. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004. С. 234.

Rylov, S. A.

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Institute of Philology and Journalism, Russia

SYNTACTIC SYNCRETISM ON THE BACKGROUND OF COMPARATIVE SLAVIC SYNTACTOLOGY (ON MATERIAL OF RUSSIAN AND CZECH LANGUAGES)

The author argues that syntactic syncretism is a unique phenomenon for each national language. Hence, its research in Slavic languages is of importance. The purpose of the article is a comparative analysis of syncretic constructions in Russian and Czech languages, in their diachrony and synchrony. In the Old Russian and Old Czech speech of the 13th — 14th centuries, there were significant differences in the syncretism of syntactic constructions already at the textual level. In modern Russian speech, the development of new syntactic syncretism is manifested as a result of innovations.

Keywords: syntactic syncretism; comparative Slavic syntactology; Old Russian speech cohesion of sentences; Old Czech syntactic syncrets; new syncretism in Russian syntax.

Сейдагаи резаи Мохана Хасан

Мазандаранский университет, Иран

m.rezaie@umz.ac.ir

АНТИФРАЗИС И ЭВФЕМИЗАЦИЯ: НА ОСНОВЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

Эвфемизмы действуют как мощное языковое средство, поддерживающее межличностные отношения. Они существуют во всех культурах и языках мира, однако отличаются способами образования и ситуациями, в которых их используют носители разных языков. Носители русского и персидского языков нередко используют эвфемизмы, если тематическое поле коммуникации включает понятия, связанные со смертью, сексом, физическими и психическими заболеваниями, частями тела, наркотиками, жестокостью, алкогольными напитками, военными преступлениями и политическими обманами. Сопоставление используемых в русском и персидском языках эвфемизмов показывает, что способы и механизмы образования этого языкового явления практически совпадают, при этом одним из наиболее распространенных способов эвфемизации в обоих языках считается антифразис. Чтобы создать эвфемистическое значение с помощью этого способа, говорящий использует слова или словосочетания в противоположном смысле и таким образом смягчает свою речь, избегает необходимости говорить неприятные и оскорбительные слова и выражения.

Ключевые слова: антифразис; эвфемизм; русский язык; персидский язык; культура.

Лингвисты выделяют три основные функции для языка: общение, сообщение и воздействие. Человек, как социальное существо, всегда взаимодействует с другими людьми. Он в большинстве случаев пытается поддерживать свой социальный имидж, выбирая подходящие и приятные слова, хотя иногда ему приходится говорить о неприятных или неприличных событиях и ситуациях. Таким образом, он автоматически использует лингвистический феномен эвфемизма, чтобы приукрасить свою речь и уменьшить негативную нагрузку некоторых табуированных понятий.

По словам В. П. Москвина, термин *эвфемизм* восходит к двум производящим основам eu — ‘*хорошо*’ и phemi — ‘*говорить*’. «Первая эпидигматически соотносит термин эвфемизм с такими словами, как Евгений (*eugenes* — ‘*благородный*’) и Евангелие (*euangelion* — ‘*благая весть*’), вторая — с терминами риторики и стилистики…»[1]. Хотя человечество использовало эвфемизмы с древних времен, для лингвистики это категория относительно новая, поэтому отсутствует единое понимание этого явления в научной литературе. Изучив разнообразные определения этого понятия, мы его описываем так: эвфемизм — это смягченное, благозвучное слово или выражение, употребляемое вместо слов и выражений, представляющихся говорящему/ пишущему запрещенными, неприличными, грубыми, с целью избегания оскорбления адресата, демонстрации уважения к нему и сохранения собственного достоинства.

Понятие эвфемизма привлекало внимание лингвистов с разных сторон. Словарь эвфемизмов Роусона (1891 год) можно считать первой книгой, в которой эвфемизм был рассмотрен самостоятельно. По мнению

исследователя, эвфемизмы скрывают то, чего люди боятся, показывают наши внутренние страхи и опасения[2]. Эвфемизм, как многогранное лингвистическое понятие, обладает несколькими основными функциями, среди которых можно выделить функцию смягчения и маскировки. В критической лингвистике говорится, что политические эвфемизмы — это инструменты для сокрытия политических скандалов, прикрытия правды и искажения общественного мнения при разговоре о социальных проблемах и событиях. Необходимо отметить, что функция смягчения нежелательного денотата и функция маскировки тесно связаны между собой, однако в акте эвфемистического переименования одна из функций превалирует над другой.

Одна из самых обсуждаемых проблем эвфемии — это вопрос о средствах образования эвфемизмов. Лингвисты сталкиваются с большими проблемами при классификации способов эвфемизации, и это во многом зависит от неоднородности анализируемых материалов, в котором представлены как слова и словосочетания, так и целые предложения. Необходимо упомянуть, что эвфемизация наблюдается на разных уровнях языка — фонетическом, лексико-семантическом, морфологическом, синтаксическом, графическом. В этом исследовании мы продемонстрируем роль антифразиса в создании эвфемистических единиц, поскольку он считается одним из наиболее часто используемых способов эвфемизации на лексико-семантическом уровне в русском и персидском языках.

Материалом нашего исследования послужили слова и выражения, выбранные из словарей русского и персидского языков. Для накопления примеров в русском языке нами использован «Словарь эвфемизмов русского языка» Е. П. Сеничкиной[3], для анализа антифрастических эвфемизмов персидского языка мы опирались на «Большой словарь Сохан» Х. Анвари[4].

Антифразис как стилистический прием известен с античных времен. Он заключается в употреблении слова или словосочетания в противоположном смысле. Обычно он используется для создания иронии, выражения негативной оценки[5]. Для термина «антифразис» можно выделить два толкования: с одной стороны, он определяется как «троп, состоящий в употреблении слов в противоположном смысле (в сочетании с особым интонационным контуром)»[6], а с другой стороны — он напрямую отождествляется с эвфемизмом. Выбирая языковую единицу, противоположную по смыслу, говорящий создает максимальную дистанцию между антецедентом и эвфемизмом, что создает благоприятные условия для использования антифразиса в функции эвфемизма. В художественной речи антифразис как способ эвфемизации выступает под разными наименованиями, такими как «внутрисловная антонимия» (Л. А. Новиков), «антифраз/антифраза» (Ш. Балли, К. К. Шахжури, Е. П. Сеничкина), «поляризация значения» (М. М. Маковский)[7].

По словам Е. П. Сеничкиной, поляризация значений при эвфемизации осуществляется с помощью полного антонима прямой языковой единицы (антифразиса) или частичного антонима (мейозиса / литоты). Автор определяет антифразис как вид иронии, который строится на противопоставлении, т. е. с лексической точки зрения на антономию[8]. В. П. Москвин подчеркивает, что в учебной и научной литературе антифразис нередко именуется также иронией. Далее исследователь добавляет, что второе наименование данной стилистической фигуры — ирония — неоднозначное и потому неудобное (ср.: выразить иронию = насмешку, но: использовать иронию = антифразис)[9].

Рассмотрев эвфемизмы в русском языке, мы пришли к этому выводу, что антифразис, или полный антоним без отрицания, является продуктивным способом эвфемизации в русском языке. Этот способ больше всего употребляется при образовании этикетных эвфемизмов; эвфемизмов, обозначающих умственные, моральные недостатки, внешность человека и др. Этикетные эвфемизмы используются, когда говорящий избегает прямых наименований из боязни обидеть либо собеседника, либо третье лицо. В дальнейшем приведем несколько примеров узуального употребления этого лексико-семантического приема эвфемизации в русском языке. Необходимо упомянуть, что эвфемизмы во всех этих случаях пересекаются с иронией:

1) языковые эвфемизмы «*не страдает от избытки ума*» вм. «*глуповат*»; «*от большого ума*», «*с большого ума*» вм. «*по глупости*»; «*бездна премудрости*» вм. «*непроходимая глупость, тупость*»; «*умная Маша*» вм. «*глупая, бестолковая*» образованы на основе антифразиса;
2) антифразы «*красавец*», «*соколёна*», «*кудрявый*» выступают в роли иронических языковых эвфемизмов вм. «*страшный, урод*», «*некрасивая девушка или женщина*» и «*лысый*»;
3) вместо прямого обозначения «*трус*» употребляется антифрастический языковой эвфемизм «*герой*», а вместо «*наглец, хвастун*» — «*не страдает от избытка скромности*»;
4) «*сокровище*» вм. «*малоценный человек или предмет*»;
5) языковые эвфемизмы антифрастического типа «*забавный*», «*фантастический*» употребляются взамен прямого наименования порицаемого признака. Еще вместо прямого указания на *безобразника, бесстыдника, пьяницу* и т. п. употребляется иронический антифрастический эвфемизм «*забавник*»;
6) «*прельстительный*» вм. «*плохой*»; «*во всей красе*» вм. «*во всей неприглядности*»; «*хорошенький*» вм. «*сомнительные достоинства*»;
7) вместо прямого выражения негодования, возмущения по поводу чего-л. неуместного, очень неприятного употребляется иронический эвфемизм «*хорошенькое дело/ милое дело*». Прилагательное «*преподобный*» в качестве эпитета к святым из монахов выступает в функции антифрастического эвфемизма взамен «*порицаемый в каком-л. отношении*»;
8) вместо прямого обозначения дурного запаха употребляются эвфемизмы, образованные путем антифразиса: «*ну и аромат!/ну и амбре!/ ну и запах!*». Иноязычное французское слово *амбре* в значении '*сорт духов*' взято из арабского *ambar — амбра*. Языковые единицы «*благовоние*», «*атмосфера*», «*амбре*», противоположные по смыслу, могут выполнить эвфемистическую функцию вм. прямого обозначения «*вонь*». «*Французские духи*» как окказиональный эвфе-

мизм тематической группы ‘запах’ употребляется, когда речь идет о запахе газов у ребенка;

9) вместо прямого выражения неудовольствия, пренебрежения употребляются следующие языковые эвфемизмы, образованные на основе антифразиса и иронии: «*ну и радость!*»; «*что за радость!*»; «*великая радость!*»; «*вот радость!*»; «*какая радость*!»;

10) интересным примером антифрастического эвфемизма служит собственное имя «*Буцефал*» — дикий конь, усмиренный (по преданию) Александром Македонским и долго ему служивший. Этот эвфемизм, в составе которого совмещаются два способа эвфемизации — антифразис и антономазия — употребляется в эвфемистическом значении «*плохая лошадь*». В число эвфемизмов, образованных одновременно на основе антифразиса и антономазии, входят такие эвфемизмы, как «*жить на пище святого Антония/ вкушать от пищи святого Антония, сидеть на пище святого Антония*» вм. «*голодать*»; «*в костюме Адама*» вм. «*нагишом, без одежды (о мужчине)*»; «*в костюме Евы*» вм. «*нагишом, без одежды (о женщине)*»;

11) социальный эвфемизм «*добровольный*» вм. «*принудительный*» был образован в эпоху социализма; «*художество*» вм. «*неумелый рисунок*»; «*техника на грани фантастики*» вм. «*устаревшая, плохо работающая техника*»; «*чист как трубочист*» вм. «*очень грязный*»; «*пару ласковых говорить*» вм. «*ругать/ бранить*» и т. п.

В современном персидском дискурсе антифразис, примененный в ироническом, эвфемистическом смысле обладает высокой продуктивностью. С. Мусави называет этот способ تضاد معنایی [tazād-e ma’nāi] / ‘*контраст по смыслу*’ и подчеркивает, что он больше всего употребляется взамен бранных, неприличных слов и выражений[10]. Приведем несколько примеров узуального употребления антифразиса, выступающего в персидском языке в функции эвфемизма. Необходимо упомянуть, что большинство этих антифрастических эвфемизмов обладает ироническим оттенком:

1) выражение آباد کردن [ābād kardan] / ‘благоустраивать’ в антифрастическом, ироническом, переносном значении выполняет эвфемистическую функцию взамен прямого обозначения этих двух неделикатных понятий: а) «*развращать, уничтожать*»; б) «*испражняться*»;

2) эвфемизм حاجی‌ارزانی [hājiarzāni] / ‘*хаджи-торговец, который продает дешево*’ основан на антифразисе и употребляется тогда, когда персоговорящие хотят косвенно говорить о торговце, продающем товары по высоким ценам;

3) слово خوش‌غیرت خوش‌غیرت [xoš-qeyrat] / ‘*жизнерадостный*’ вм. بی‌غیرت [biqeyrat] / ‘*неблагородный*’;

4) شیرپاک‌خورده [širepākxorde] ‘*честный человек*’ вм. شخص مزاحم [šaxc-e mozāhem] ‘*тот, кто раздражает*’;

5) نجیب‌خانه [najib-xāne] ‘*благородный дом*’ вм. «*публичный дом*»;

6) نافه‌بوی [nāfe-buy] ‘*ароматный*’ вм. «*тот, у кого изо рта издаётся неприятный запах*»;

7) لعبت [lo’bat] ‘*красавица*’ вм. «*уродливый*»; عتیقه [‘atiqe] ‘*антикварные изделия*’, آنتیک [āntik] ‘*античный*’ вм. «*уродливый, немодный*»;

8) английское заимствованное слово آی‌کیو [āy-kiyu] ‘*коэффициент умственного развития*’ вм. «*тупой человек*»;

9) دسته‌گل [dastegol] ‘*букет*’ вм. «*отвратительный человек*»;

10) метафора درافشانی کردن [dorr’afšāni kardan] ‘*рассыпать перлы красноречия*’ вм. «*говорить вздор*».

Имеются многочисленные эвфемизмы, образованные на основе этого способа в персидском языке. Иранские поэты, мыслители и риторики с давних пор использовали антифразис, чтобы соблюдать искусство красноречия, смягчать негативный денотат. Хорошим образцом применения антифразиса в качестве эвфемизма служит бейт газели Хафиза:

/ ناصحم گفت که جز غم چه هنر دارد عشق/ گفتم ای **خواجهٔ عاقل**، هنری بهتر از این

'*Мой советник сказал, что у любви какое искусство, кроме горя / « О, **умный сударь**, есть ли искусство лучше любви!» , — сказал я*'.

В ходе настоящего исследования нам удалось выявить роль антифразиса в образовании эвфемизмов в русском и персидском языках. Эвфемизм — многогранное явление, именно поэтому рассматривается в разных областях языкознания — лексикологии, стилистике, прагмалингвистике. Эта особенность позволяет характеризовать эвфемизм как одно из средств оформления успешной коммуникативной ситуации. Носители каждого языка используют разные способы для образования эвфемизмов, поскольку это в большой степени зависит от структуры конкретного языка. Антифразис считается одним из общепринятых способов эвфемизации в русском и персидском языках, существуют лишь незначительные различия в темах, требующих эвфемизации с помощью антифразиса, что очевидно, ибо язык тесно связано с культурой.

Необходимо отметить, что в большинстве случаев антифрастические эвфемизмы передают иронию и произносятся ироническим тоном, а адресат с помощью контекста понимает подлинный смысл выражения. Рассмотрение эвфемизма и способов его образование сопоставительным методом нам помогает более точно понять и в дальнейшем использовать языковые единицы. Обучение этому лингвистическому явлению студентов, изучающих русский или персидский язык, необходимо, поскольку это поможет им поддерживать успешную коммуникацию, а соответственно, будет эффективно реализована первая и важнейшая функция языка — общение.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Москвин В. П.* Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. 2-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2007. С. 11.

[2] *Rawson H.* A Dictionary of Euphemisms and Other Doubletalk. New York: Crown, Cop., 1981.312 c.

[3] *Сеничкина Е. П.* Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008. 458 с.

[4] *Anvari H.* Farhang bozorg sokhan [The Great Culture of Speech]. Tehran: Sokhan, 2002. 1076 p.

[5] *Фомина М. И.* Современный русский язык. Лексикология. 4-е изд. М.: Высш. шк., 2001. С. 152.

[6] *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. 3-е изд., стер. М.: КомКнига. 2005. С. 49.

[7] *Артюшкина Л. В.* Семантический аспект эвфемистической лексики в современном английском языке: дис. … канд. филол. наук / Моск. пед. гос. ун-т. М., 2001. С. 102.

[8] *Сеничкина Е. П.* Эвфемизмы русского языка: спецкурс. М.: Флинта, 2012. С. 98.

[9] *Москвин В. П.* Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь. 3-е изд. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. С. 64.

[10] *Mousavi S.* Barresi zabanshenakhti-e hosne tabir dar zabane farsi [Linguistic Study euphemism in Persian]. Master's thesis in linguistics. Kurdistan University, 2012. 139 c.

Seyedaghaie rezaie, M. H.

University of Mazandaran, Iran

ANTIPHRASIS AND EUPHEMISMS: A COMPARATIVE STUDY

The author argues that euphemisms, as a powerful linguistic tool, help to maintain interpersonal relationships. Therefore, they exist in all cultures and languages. The only difference is the construction methods and situations that people use them. In Russian and Persian languages, people mostly use euphemisms for concepts related to death, sex, physical and mental diseases, body parts, drugs, violence, alcoholic beverages, war crimes, and political deceptions. By comparing the euphemisms in Russian and Persian languages, it is clear that there are almost similar methods and mechanisms for constructing them. Antiphrasis is one of the widely used tools in the construction of euphemisms in both languages. Persians and Russians, use words and phrases with the opposite meaning to embellish their speech and avoid unpleasant and annoying words and phrases.

Keywords: antiphrasis; culture; euphemism; Persian language; Russian language.

Токарева Галина Вячеславовна

Ивановский государственный энергетический университет имени В. И. Ленина, Россия

galina.tokareva@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С ТАДЖИКСКИМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В РОССИЙСКОМ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье обобщается опыт использования приемов сопоставительного анализа русского и таджикского языков в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» на базовых направлениях подготовки Ивановского государственного энергетического университета. Рассматривается вопрос об этапах организации работы по преодолению фонетической интерференции при изучении языка специальности. Утверждается, что данный подход способствует развитию интереса к изучению русского языка, формированию аналитического мышления и атмосферы взаимопонимания.

Ключевые слова: сопоставительно-типологическое изучение языков; русский язык; таджикский язык; интерферентные ошибки.

В настоящее время в Таджикистане сложилась более благополучная и устойчивая ситуация с изучением русского языка, чем в других республиках постсоветского пространства. Русский язык используется в академической среде, средствах массовой информации и на государственном уровне, о чем свидетельствует, например, тот факт, что сайты многих ведомств имеют русскую версию. Особое внимание изучению русского языка уделяет Президент республики Эмомали Рахмон, объявивший, что 2023-й год в Таджикистане является Годом русского языка. Об относительно устойчивой ситуации с изучением русского языка в стране свидетельствует и индекс положения русского языка в мире и странах СНГ (по данным Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина на апрель 2022 года)[1].

Россия, в свою очередь, принимает активное участие в продвижении русского языка в этой республике. Так, например, в прошедшем году в Таджикистане было открыто 5 русских школ, в которых преподавание осуществляется не только на русском языке, но и по российским образовательным стандартам. В вузах России обучается большое количество студентов из этой республики. В настоящее время и в Ивановском государственном энергетическом университете значительно возросла доля молодежи из Таджикистана.

Вместе с тем обучение на базовых для вуза направлениях подготовки требует от таджикских студентов высокого уровня владения русским языком, в том числе языком специальности. Этот уровень должен быть достаточным как для понимания, так и для продуцирования учебно-профессиональных текстов в устной и письменной формах.

Известно, что в формировании устойчивого навыка грамотной академической русской речи при контакте языков большую роль играет преодоление межъязыковой интерференции, которая проявляется на всех уровнях языка. В настоящее время в научной литературе уделяется заметное внимание грамматической интерференции при изучении таджиками русского языка[2]. В меньшей степени затрагивается проблема фонетической интерференции, влияющей, в свою очередь, на формирование орфографических навыков[3]. Это позволяет говорить об актуальности данного исследования, посвященного особенностям организации занятий по дисциплине «Иностранный язык» с учетом фонетической интерференции при изучении языка специальности по направлениям подготовки 13.03.02 — Электроэнергетика и электротехника и 13.04.01 — Теплоэнергетика и теплотехника.

Главным источником фонетической интерференции (и, как следствие, ошибочного написания слов) являются расхождения в фонетической системе русского и таджикского языков, прежде всего — различный фонемный состав и различные правила позиционной реализации фонем.

Уже на первом этапе при организации работы по преодолению фонетической интерференции, на наш взгляд, преподаватель русского языка как иностранного должен хорошо ориентироваться в фонетической системе таджикского языка, для чего необходимо проанализировать учебники таджикского языка и научную литературу по теме в целях выявления потенциально возможной фонетической интерференции.

На втором этапе необходимо собрать и систематизировать информацию о наиболее устойчивых ошибках, связанных с фонетической интерференцией и характерных для большинства студентов в учебной группе. Для организации индивидуальной работы также важно выявить нарушения, мешающие пониманию текста и присущие отдельным студентам.

На третьем этапе (этапе тренинга) для формирования устойчивых речевых умений и навыков целесообразно в процессе совместной сопоставительно-аналитической работы преподавателя и студента выявлять, объяснять, отрабатывать проблемные моменты, касающиеся фонетической интерференции. На этом этапе эффективно подключать знания студентов по словообразованию и морфологии русского языка.

Приведем некоторые примеры устойчивых групповых ошибок. Во-первых, многие таджикские студенты не разграничивают звуки [и] и [ы]. Это связано с тем, что в таджикском языке нет фонемы [ы]. Звук [и] в нем приближен к русскому [ы], но в соседстве со звонкими согласными — к русскому звуку [и]. Еще одно важное обстоятельство — перед буквой И в таджикском языке согласные не смягчаются, в данном языке нет оппозиции по твердости — мягкости. Следствием этих причин являются следующие ошибочные написания таджикских студентов: *сыловые компоненти*, *природние ресурси*. Чаще всего подобные ошибки допуска-

ются в позиции после сонорных согласных [н] и [м]: *машини, механизми, электромагнитние явления, переменний и постоянний ток, солнечние электростанции, аварийний, промишленность.*

Не менее сложным для таджиков является правильное произношение гласных в безударном положении, особенно в сложных прилагательных, имеющих высокий уровень частотности в текстах по электро- и теплоэнергетике. На наш взгляд, это связано с тем, что для таджикского языка не характерно явление редукции, в нем отсутствуют такие понятия, как ударный и безударный гласный звук. Таджикскому языку, в отличие от русского, присуща иная система интонирования слов, поэтому задания, связанные с расстановкой ударения в русских словах, оказываются для таджикских студентов невыполнимыми. Они могут поставить знак ударения и над согласной буквой. Опрос студентов показывает, что они считают словесное ударение несущественным признаком. На наш взгляд, данное утверждение также связано с влиянием родного языка. Как показывают исследования, главная роль в таджикском языке принадлежит тону, а интенсивность является дополнительной характеристикой. Ударение в таджикском языке, как правило, падает на конец слова. В потоке речи словесное ударение несколько стирается, и главным становится фразовое ударение[4]. Наши наблюдения показывают, что, даже правильно интонируя слово, многие таджикские студенты не могут поставить в нем знак ударения правильно. Они запоминают звуковой образ слова целиком.

Выделим также несколько проблемных точек, связанных с произношением и, как следствие, написанием согласных. В таджикском языке буква Й не произносится и не пишется в конце слов, но может произноситься в середине слова. Поэтому студенты регулярно, с одной стороны, «теряют» букву Й в конце прилагательных (*первичны двигатель*), с другой стороны, заменяют букву Й на И в середине слов (*взаимодеиствие, устроиство*) или опускают Й в середине слова (*хозяство*).

Обратим внимание и на тот факт, что в таджикском языке нет буквы Щ, а буква Ш обозначает мягкий согласный звук. Следствием этого является смешение данных звуков и ошибочное написание целого ряда слов: *мошность, превращение, промыщленность.* Особенно много нарушений наблюдается в произношении и написании активных причастий, регулярно использующихся в учебно-профессиональных текстах по энергетике, например, в таких словах, как *врашавшийся, создавщий.*

Многие студенты испытывают трудности с произношением звука [л’] и написанием мягкого знака после буквы Л. Вследствие этого возникают такие ошибки, как *дизелная и уголная электростанции*, *измерителный*, *металль*. Это обусловлено тем, что в таджикском языке отсутствует оппозиция согласных по твердости — мягкости, звук [л] является средним между русскими звуками [л] и [л’], что затрудняет восприятие этого звука таджиками.

Кроме того, в таджикском языке нет буквы Ь, которая используется для смягчения предшествующего согласного. С этим связано ошибочное произношение и написание, с одной стороны, таких словосочетаний, как *электрическая цеп*, *совокупност систем,* когда Ь теряется, а с другой стороны, он пишется там, где его не должно быть по фонетическим законам русского языка. Например, студенты могут использовать двойное смягчение согласного одновременно с помощью Ь и гласной буквы, смягчающей предшествующий согласный: *называется асинхронным двигательем*, *выклькючатель*.

На этапе тренинга студентам предлагается выполнить упражнения, в которых их внимание концентрируется на проблемных моментах, связанных с фонетической интерференцией. Придем примеры подобных упражнений.

Задание 1.

А. Внимательно прослушайте произнесенные преподавателем слова и словосочетания. Определите, в каких словах произносится мягкий звук [щ'], а в каких — твердый звук [ш]. Напишите слова правильно.

Б. Выпишите активные причастия настоящего времени, образующиеся с помощью суффиксов -АЩ- (-ЯЩ-), -УЩ- (-ЮЩ-), и активные причастия прошедшего времени, образующиеся с помощью суффикса -ВШ-. Выделите суффиксы причастий.

Мощность, упрощённая схема, поступающий в сеть, осуществлять, текущий момент, уменьшать выработку, генерирующее оборудование, нарушение устойчивости, действующий, промышленность, вращение турбины, превращение пара в жидкость, вырабатывающий электроэнергию, нагревавший воду.

Задание 2.

А. Обратите внимание:

1) у существительных женского рода, образованных от прилагательных с помощью суффикса -ОСТЬ, всегда на конце произносится мягкий звук [т'] и пишется Ь;

2) у существительных мужского рода, образованных от глаголов с помощью суффикса -ТЕЛЬ, всегда на конце произносится мягкий звук [л'] и пишется Ь;

3) в неопределенной форме глагола на конце произносится мягкий звук [т'] и пишется Ь.

Б. Распределите данные слова в три столбика: (1) существительные женского рода, образованные от прилагательных с помощью суффикса -ОСТЬ; (2) существительные мужского рода, образованные от глаголов с помощью суффикса -ТЕЛЬ; (3) неопределенная форма глагола. Напишите, а затем произнесите данные слова правильно.

Электродвигатель, совокупность, производить, преобразователь, промышленность, повторять, потребитель, мощность, выделять, разъединитель, устойчивость, преобразователь.

В заключение отметим, что использование приемов сопоставительного анализа русского и таджикского языков в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» с учетом направления подготовки иностранных студентов не только способствует преодолению проблем,

связанных с языковой интерференцией, но и развивает у обучающихся интерес к изучению русского языка, формируют отношение к нему как к сложной многоуровневой системе, отличающейся от системы родного языка. Данный подход к изучению русского языка как иностранного развивает у студентов аналитическое мышление, позволяет преподавателю создать комфортную психологическую атмосферу взаимопонимания и сотрудничества, необходимую для продуктивной работы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] В Таджикистане выросла популярность русского языка [Электронный ресурс] // SPUTNIK Таджикистан [сайт]. — URL: https://tj.sputniknews.ru/20220402/russkii-yazyk-populayrnost-tajikistan-1047299770.htm (дата обращения: 10.02.2023).

[2] *Горшкова Д. И., Трубач О. К.* К вопросу о преодолении языковой интерференции при обучении русскому языку таджикских студентов // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2022. № 2. С. 4–7.

[3] *Рейнгардт М. В., Аввакумова Е. А.* Проявление звуковой интерференции в русской речи студентов ближнего зарубежья [Электронный ресурс] // Педагогическое образование на Алтае [сайт]. — URL:https://journals-altspu.ru/pedagogical-education/article/view/1154 (дата обращения: 10.02.2023).

[4] *Агафонова М. П.* Динамика таджикско-русской интерференции в разных типах речи при реализации супрасегментных единиц: дис. … канд. филол. наук / Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2021. 434 с.

Tokareva, G. V.

Ivanovo State Power University named after V. I. Lenin, Russia

STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE TAJIK IN THE COURSE OF “FOREIGN LANGUAGE” DISCIPLINE AT RUSSIAN POWER ENGINEERING UNIVERSITY

The article summarizes the experience of using the methods of comparative analysis of the Russian and Tajik languages in the “Foreign Language” course discipline at the basic training areas of Ivanovo State Power University. The article considers the stages of organizing work to overcome phonetic interference while learning a language for special purposes. It is argued that this approach contributes to the development of interest to Russian language learning, formation of analytical thinking and the atmosphere of mutual understanding and cooperation.

Keywords: comparative-typological study of languages; the Russian language; the Tajik language; interference mistakes.

Чжао Цихан

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

st067961@student.spbu.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОВ БИОМАТЕРИАЛОВЕДЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ФОНЕ АНГЛИЙСКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Данное исследование посвящено выявлению лингвистических особенностей терминов биоматериаловедения в русском языке на фоне английского и китайского языков. Анализируются системные отношения в тематической подгруппе терминов «Биоматериаловедение» как одной из тематических подгрупп терминосистемы биомедицинской инженерии, выявляются лексико-семантические и структурные особенности русских терминов при сопоставлении с английскими и китайскими аналогами.

Ключевые слова: термин; термины биомедицинской инженерии; терминосистема; сравнительно-сопоставительный анализ.

С увеличившимися темпами развития науки и техники в соответствующих терминосистемах постоянно появляются новые термины, возникновение которых обусловлено практическими потребностями. «В рамках современного языкознания особое внимание уделяется изучению закономерностей формирования и развития терминологических систем, основной единицей которых является термин»[1]. В биоматериаловедении как молодой, быстро развивающейся науке накапливается большое количество терминов, лингвистическая специфика которых пока мало изучена. В качестве предмета нашего исследования выступает лингвистическая специфичность терминов биоматериаловедения в русском, английском и китайском языках. Цель данной работы состоит в выявлении лексико-семантических, структурных и этимологических особенностей русских терминов биоматериаловедения в сравнении и сопоставлении с их английскими и китайскими аналогами.

Источником для сбора материала послужили русский учебник «Биоматериаловедение»[2], английский учебник «Materials Science and Engineering»[3] / «Материаловедение и инженерия» и китайский учебник «生物材料学»[4] / «Биоматериаловедение». Отобранные 27 терминов, зафиксированные в трех языках, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Словник терминов биоматериаловедения в трех языках.

№	Термин в русском языке	Термин в английском языке	Термин в китайском языке и его фонетическая транскрипция
1.	Биоактивная керамика	Bioactive ceramic	生物活性陶瓷 [Shēngwù huóxìng táocí]
2.	Биоактивное покрытие	Bioactive coating	生物活性涂层 [Shēngwù huóxìng túcéng]
3.	Биоактивный материал	Bioactive material	生物活性材料 [Shēngwù huóxìng cáiliào]

№	Термин в русском языке	Термин в английском языке	Термин в китайском языке и его фонетическая транскрипция
4.	Биоинертный материал	Bioinert material	生物惰性材料 [Shēngwù duòxìng cáiliào]
5.	Биокерамическое покрытие	Bioceramic coating	生物陶瓷涂层 [Shēngwù táocí túcéng]
6.	Биологический материал / биоматериал	Biological material/ biomaterial	生物材料 [Shēngwù cáiliào]
7.	Биоматериаловедение	Biomaterials science	生物材料学 [Shēngwù cáiliàoxué]
8.	Биомедицинский металлический материал	Biomedical metal material	医用金属材料 [Yīyòng jīnshǔ cáiliào]
9.	Биомедицинский полимер	Biomedical polymer	生物医学高分子材料 [Shēngwù yīxué gāofēnzǐ cáiliào]
10.	Биомеханическая совместимость	Biomechanical compatibility	生物力学相容性 [Shēngwù lìxué xiāngróngxìng]
11.	Биосовместимость	Biocompatibility	生物相容性 [Shēngwù xiāngróngxìng]
12.	Биосовместимый материал	Biocompaible material	生物相容性材料 [Shēngwù xiāngróngxìng cáiliào]
13.	Быстрое прототипирование биоматериалов	Rapid prototyping of biomaterial	生物材料快速成型 [Shēngwù cáiliào kuàisù chéngxíng]
14.	Воспалительная реакция	Inflammatory reaction	炎性反应 [Yánxìng fǎnyìng]
15.	Гиалиновая дегенерация	Hyaline degeneration	玻璃样变 [Bōli yàngbiàn]
16.	Гидроксиапатитовое покрытие	Hydroxyapatite coating	羟基磷灰石涂层 [Qiǎngjīlínhuīshí túcéng]
17.	Магнитный биоматериал	Magnetic biomaterial	磁性生物材料 [Cíxìng shēngwù cáiliào]
18.	Массовая деградация	Bulk degradation	本体降解 [Běntǐ jiàngjiě]
19.	Микродуговое оксидирование	Micro-arc oxidation	微弧氧化 [Wēihú yǎnghuà]
20.	Нанобиоматериал	Nanobiomateral	纳米生物材料 [Nàmǐ shēngwù cáiliào]
21.	Плазменное покрытие	Plasma sprayed coating	等离子体喷涂涂层 [Děnglízǐtǐ pēntú túcéng]
22.	Пломбировочный материал	Filling material	填充材料 [Tiánchōng cáiliào]
23.	Поверхностно-активное вещество	Surfactant	表面活性剂 [Biǎomiàn huóxìngjì]
24.	Полимерное покрытие	Polymer coating	高分子涂层 [Gāofēnzǐ túcéng]
25.	Реакция материалов	Materials response	材料反应 [Cáiliào fǎnyìng]
26.	Углеродное покрытие	Carbon coating	碳涂层 [Tàn túcéng]
27.	3D-культура клеток	3D cell culture	三维细胞培养/3D细胞培养 [Sānwéi xìbāo péiyǎng/ SānD xìbāo péiyǎng]

На основании результатов анализа терминов биоматериаловедения в трех языках были получены следующие выводы:

1. Термины биоматериаловедения в русском языке могут быть выражены как сложным словом (14,29%), так и словосочетаниями, состоящими из двух (78,57%) и трех (7,14%) компонентов. В английском языке подающее большинство терминов выражено также двухкомпонентными словосочетаниями (71,43%), второе место занимает одно- (14,29%) и трехкомпонентные (14,29%) термины. В отличие от русских и английских терминоединиц, анализируемые китайские термины чаще всего состоят из трех компонентов (50%), реже — из двух (42,86%) и четырех (7,14%) составляющих (табл. 2).

Таблица 2. Специфичность терминов в количественном наполнении компонентами.

Язык \ Количество компонентов	1	2	3	4
Русские термины	14,29%	78,57%	7,14%	–
Английские термины	14,29%	71,43%	14,29%	–
Китайские термины	–	42,86%	50%	7,14%

2. Двухкомпонентные термины как доминирующая часть русской терминосистемы биоматериаловедения зачастую (90,91%) строятся по модели согласованного словосочетания *прил. + сущ.* (см.: *биомеханическая совместимость, микродуговое оксидирование* и др.), реже (9,09%) — по модели *сущ. + сущ.* (см.: *реакция материалов, 3D-культура клеток*). В английской терминосистеме 60% термины, состоящих из двух компонентов, представляют собой модель *прил. + сущ.* (см.: *biomechanical compatibility, bioactive material* и др.), реже (40%) — модель *сущ. + сущ.* (см.: *biomaterials science, micro-arc oxidation* и др.). Отличаясь от русских и английских терминов, китайские термины, выраженные четырьмя, тремя, двумя компонентами, чаще всего (74,07%) эксплицируются цепочкой существительных, среди которых предстоящие выступают в качестве прилагательных. Так, термин 生物医学高分子材料 [Shēngwù yīxué gāofēnzǐ cáiliào] / '*Биомедицинский полимер*' состоит из четырех существительных, где 生物 обозначает *биологию*, 医学 — *медицину*, 高分子 — *полимер*, 材料 — *материал*. Первые три компонента являются существительными, выполняющими функцию прилагательных.

3. Один из 27 терминов (3,70%) в трех отдельных терминосистемах выражен двумя способами (см.: *биологический материал/биоматериал, biological material/ biomaterial,* 三维细胞培养/*3D*细胞培养 *(3D-культура клеток)*).

4. При семантическом сопоставлении русских терминов с английскими и китайскими аналогами обнаруживается полное совпадение всех терминов, что подтверждает универсальность содержание научного понятия во всех языках. Например: *Биологическим материалом/биоматериалом* «является любое вещество, отличное от лекарств, или комбинация веществ, синтетических или естественных по происхождению, которые могут использоваться в течение некоторого периода времени как целый орган или его часть для улучшения функционирования или замены какой либо ткани, органа или жизненной функции тела»[5]; «Biomaterial: A synthetic material used to make devices to replace part of a living system or to function in intimate contact with living tissue»[6] / 'Биоматериал: Синтетический материал, используемый для изготовления устройств, заменяющих часть живой системы или функционирующих в тесном контакте с живой тканью';» 生物材料是用以诊断、治疗、修复或替换机体组织、器官或增进其功能的材料»[7]/ 'Биоматериал — это материал, используемый для диагностики, лечения, восстановления или замены тканей, органов или улучшения функций организма'. В структурном плане все анализируемые русские термины отличаются от их китайских аналогов (см.: *Биосовместимость* (сущ.) — 生物相容性 [Shēngwù xiāngróngxìng] (сущ. + сущ.)), в то время как отмечается наличие 16 терминов (59,26%) в русской терминосистеме, которые совпадают с их английскими аналогами (см.: *Биосовместимый материал* (прил.+сущ.) — *Biocompaible material* (прил.+сущ.)).

5. В русской терминосистеме первое место занимают термины, имеющие лексемы/морфемы латино-греческого происхождения (96,29%) (например.: *био-, материал, керамика, медицина, полимер, прототип, гидро-, оксид, нано-* и др.), второе место — термины, содержащие в себе славянские лексемы/морфемы (51,85%) (например: *покрытие, ведение, дуга, верх, вещество, уголь, клетка* и др.), в качестве элементов терминов также выступают лексемы/морфемы французского (7,41%) (*инерт, дегенерация*) и немецкого (7,41%) (*металл, оксидирование*) происхождения. Обнаруживается один термин (3,70%), в состав которого входят арабская цифра и английская буква (*3D-культура клеток*). В соответствующей английской терминосистеме лексемы/морфемы латино-греческого происхождения входят в 92,59% терминов (например: *bio-, ceramic, material, science, polymer, mechanic, prototyp, nano-, plasma, cell, culture* и др.), 40,74% терминов обладают лексемами/морфемами французского происхождения (например: *coat, inert, arc, surface,* и др.), в состав отдельных терминов также входят лексемы/морфемы немецкого (3,70%) (*metal*), норвежского (3,70%) (*bulk*) и голландского (3,70%) (*spray*) происхождения. Полученные данные и объясняют большое структурное совпадение терминов в русском и в английском языках (см. табл. 3.). Поскольку китайский язык относится к другой языковой семье — си-

но-тибетской, все китайские термины биоматериаловедения структурно не совпадают с русскими аналогами. Следует отметить наличие одного термина, составной компонент которого представляет собой сочетание арабской цифры и английской буквы (*3D*细胞培养 *[Sān D xìbāo péiyǎng]/ '3D-культура клеток'*), что обусловлено тем, что научное понятие *3D* в настоящее время является распространенным, и во всех языках принято выражать его сочетанием цифры 3 и буквы D.

Таблица 3. Этимологические сведения о происхождении терминов в русском и английском языках.

Язык / Происхождение	Русский	Английский
латино-греческое	96,29%	92,59%
общеславянское	51,85%	–
французское	7,41%	40,74%
немецкое	7,41%	3,70%
норвежское	–	3,70%
голландское	–	3,70%

Результаты данного исследования могут применяться в преподавании русского языка как иностранного при обучении языку специальности, будут полезны в практике международного сотрудничества в сфере биоматериаловедения. Материалы исследования заполняют пробел в описании лингвистических особенностей русских терминов биоматериаловедения в сравнении и сопоставлении с другими языками и могут использоваться в разработке и создании трёхъязычных терминологических словарей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Чжао Цихан.* Сопоставительный анализ терминов подгруппы «бионанотехнология» в терминосистеме биомедицинской инженерии в русском, английском и китайском языках // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2022. № 2. С. 140.

[2] *Россихин В. В., Ильинский А. И., Клещев Н. Ф.* Биоматериаловедение: учебное пособие. Харьков: НТУ «ХПИ», 2011. 280 с.

[3] *Callister W. D., Rethwisch D. G.* Materials science and engineering: an introduction. Vol. 7. New York: John wiley & sons, 2007. 992 p.

[4] *Хуан Боюнь.* Шэнъу цайляосюэ [Биоматериаловедение]. Пекин: Кэсюэ чубаньшэ [Научная пресса], 2004. 392 с. (黄柏云 生物材料学. 北京：科学出版社, 2004. 392 页; на китайском языке)

[5] *Бессуднова Н. О.* Материалы для биологических применений: учеб.-метод. пособ. Саратов: СГУ, 2007. С. 5.

[6] *Bronzino J. D., Peterson D. R.* Biomedical engineering fundamentals. CRC press, 2014. P. V6.

[7] Шэнъу исюэ гунчэн шуюй цыдянь [Словарь терминов биомедицинской инженерии] / под ред. Чжоу Дань. Пекин: Жэньминь вэйшэн чубаньшэ [Народное здравоохранение], 2015. С. 91. (生物医学工程术语词典 / 周丹主编 — 北京：人民卫生出版社，2015.页91; на китайском языке)

Zhao Qihang

Saint Petersburg State University, Russia

LINGUISTIC FEATURES OF BIOMATERIAL TERMS IN RUSSIAN IN COMPARISON WITH ENGLISH AND CHINESE

The article is devoted to identifying the linguistic features of the terms of biomaterial science in Russian in comparison with English and Chinese languages. The author analyzes the system relations in the thematic subgroup of terms «Biomaterial science» as one of the thematic subgroups of the term system of biomedical engineering, revealed lexico-semantic and structural features of Russian terms in comparison with their English and Chinese counterparts.

Keywords: term; biomedical engineering terms; term system; comparative analysis.

Шейранян Сергей Завенович

Национальный университет архитектуры и строительства Армении, Армения

sheyserg@mail.ru

ДВУЯЗЫЧНЫЙ СЛОВАРЬ-УНИВЕРСАЛ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ: АКТУАЛЬНОСТЬ И СУЩНОСТЬ

Лексикографическая работа всегда была актуальна, тем более в наш век стремительного потока информации и бурного развития техники. Представляемый словарь В. В. Мадояна является универсальным, поскольку совмещает в себе функции многих словарей — переводного, орфографического, орфоэпического, словообразовательного, грамматического, этимологического, фразеологического, толкового, энциклопедического, сочетаемости, синонимов и др. Он дает полную информацию о русском слове, что очень важно для учащихся и преподавателей нерусских и русских учебных заведений, а также для лиц, стремящихся совершенствовать знания в области русского языка. В работе представлены наиболее существенные особенности словаря-универсала и выражена надежда, что он станет примером для создания аналогичных тезаурусов.

Ключевые слова: Мадоян; словарь-универсал; принципы построения; русист; переводный словарь.

Существующие на сегодняшний день многочисленные двуязычные (и многоязычные) переводные словари, как правило, ставят перед собой в основном одну цель: истолковать значения незнакомых слов другого языка, а в некоторых случаях и проиллюстрировать употребление этих слов типичными словосочетаниями и фразеологизмами. Однако многоаспектный «Русско-армянский словарь-универсал для специалистов» В. В. Мадояна[1], помимо семантики и сочетательных свойств слов, включает также информацию об их происхождении, словообразовательной структуре, произношении, правописании, парадигмах, стилистической характеристике — словом, позволяет получить всю основную и необходимую информацию о слове непосредственно, быстро и очень просто. Нормативность словаря В. В. Мадояна обусловлена не только отбором лексики и наличием соответствующих грамматических и стилистических помет, но и тем, что он дает литературную норму во всем ее многообразии. Осмелимся назвать данный словарь системным также по той простой причине, что в нем слово подается не только в его соотношении с денотатом, но и в системных синтагматических и парадигматических связях и отношениях. С политической же точки зрения издание указанного словаря в Армении — серьезный шаг в деле изучения языка братского народа.

Если иметь в виду, что словарь содержит до 110 тысяч слов и словоупотреблений, то можно с уверенностью сказать, что это один из самых больших двуязычных словарей в современной лексикографии. Еще одна особенность словаря заключается в том, что он содержит очень важную

для профессионалов информацию, которая отсутствует в интернет-словарях (например, такую как словообразовательная структура слова).

Основой для словника послужили современные русские толковые словари и, главным образом, словарь С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой[2], как наиболее полно отражающий основную лексику и фразеологию современного русского литературного языка. В связи с постоянным пополнением лексического запаса русского языка автор включил в словник дополнительно около 2000 новых слов и выражений, отсутствующих в отмеченном выше словаре по понятным причинам. Автору удалось отразить в словаре многие изменения, произошедшие за последние годы в сфере употребления отдельных слов, а также в их стилистической оценке. Опираясь на свои многочисленные лексикологические исследования, В. В. Мадоян разработал четкие критерии и параметры подачи словарного материала, общие принципы дифференциации значений многозначных слов и их оттенков.

Особой заслугой В. В. Мадояна является то, что новая информация, столь значительная по объему, практически уместилась в те же рамки, в которые уместился выдающийся «Русско-армянский словарь» А. С. Гарибяна[3], причем небольшая разница объясняется в основном увеличением объема словника.

Дефинитивные описания, которые достаточно часто встречаются в других двуязычных словарях, здесь практически отсутствуют. Толкование значений русских слов автор осуществляет прежде всего при помощи точных армянских эквивалентов, которые в дальнейшем непременно использует в переводах иллюстративных примеров. Широко используется в словаре также синонимический способ толкования, при котором заглавное слово соотносится с другими, совпадающими или близкими по значению. Автор совершенно справедливо отказался от большого количества ставших традиционными отсылочных толкований, которые, как правило, доставляют значительные неудобства пользователю. С учетом всего вышесказанного, автор имел полное право назвать свой словарь *речевым*, в отличие от *языковых* двуязычных словарей, которые стандартно применяют уже апробированные принципы дефиниций. Справедливости ради следует отметить, что речевым в словаре является только толкование, в остальном же словарь в бóльшей степени, чем многие другие, может быть назван *языковым*, точнее — *лингвистическим*.

В ряде толковых словарей авторы нередко используют исторический принцип предъявления значений слова, который, однако, актуален лишь для узких специалистов, интересующихся семантической эволюцией слова. Так, в указанном Словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой в качестве первых, прямых значений слов *трущоба, узы, личина, гнет, канитель* указаны соответственно «труднопроходи-

мое место», «оковы, кандалы», «маска», «тяжесть, груз», «тонкая металлическая нить». Исторически это действительно так, поскольку значения эти, безусловно, первичны. Однако с точки зрения современного носителя языка указанные значения не являются основными, поскольку, во-первых, малоупотребительны и, во-вторых, обусловлены, скорее, синтагматически, нежели парадигматически. В словаре В. В. Мадояна значения данных слов перераспределены в соответствии с существующим на сегодняшний день положением вещей.

В. В. Мадоян попытался дать в словаре все основные грамматические и лексические характеристики русских слов, которые можно представить без необходимых объяснений. См.:

> **О[ШЕ'|Й]Н|*ИК*** [Лше'йн'ък], գ,ա,68 Վզակապ (կենդանու համար): *Собачий о.*- Շան վ.: ♦ **о[ше'|й]н|ик|*ов*//ый** [Лше'йн'ъкъвъй], -ая, -ое, -ые, ած, 283 վզակապի.

Это образец толкования существительного, которое начинается фактически с деления слова на словообразовательные компоненты. Словообразовательный формант дается курсивом. Конечное корневое -j-, которое в русском не обозначается графически, отделено внутри корня, чтобы показать пользователю, что этот звук есть, но в отдельных формах он обозначается -*й*-, в других нет (*шея* = *ше*-j-*а*).

Деление слов на морфемы со всеми сложностями осуществлено в соответствии со словарями русского языка и требованиями русской грамматики[4]. В отдельных случаях автор предлагает свое объяснение, если грамматика русского языка по данному вопросу не дает четких рекомендаций или допускает двоякое толкование. Подобные вопросы редки, и останавливаться подробно на них не представляется здесь целесообразным (в частности, сказанное касается выделения иноязычных корней, отдельных морфем и т. д.).

Для того чтобы найти точки соприкосновения русской и армянской произносительных систем, автор использует упрощенную русскую транскрипцию, поскольку нужно представить пользователю такой звук, который более или менее был бы ему знаком. Проблема заключается в том, что в армянском нет противопоставления согласных по твердости–мягкости, отсюда вытекают и несоответствия в произношении гласных звуков в разных позициях. В остальном, в том числе в плане наличия редуцированных вариантов фонем, особой проблемы не возникает, поскольку, наряду со звуком, аналогичным [ъ], в армянском имеются и так называемые скрытые слоги. Во всяком случае, разработанная в словаре русская транскрипция (таковая впервые представляется армянскому читателю) во многом способствует правильному произношению, как и таблицы склонения и спряжения, в которых даны системы грамматических форм слов с соответствующими сведениями об ударении и произношении. Подробнее об этом будет сказано ниже.

Если слово заимствовано, то указывается источник заимствования:

ЯХТСМЕ'Н [jихтсм'е'н], [անգլ yachtsman<yacht, man],գ,ա, 2, սպրտ Առագաստանավորդ: *Клуб яхтсменов.* –Առագաստանավորդների ակումբ: ♦ **[яхтсме'н]*к*//а**[jихтсм'е'нкъ],գ,ի,171,հոգ*род. п.* яхтсме'нок առագաստանավորդուհի♦ **[яхтсме'н]*ск*//ий**[jихтсм'е'нскъй],-ая,-ое,-ие,ած,286առագաստանավորդական.

Если слово заимствовано русским языком через посредство нескольких иностранных языков и это важно для понимания его содержания, автор дает цепочку переходов:

Я'ХТ//А [jа'хтъ], [անգլ yacht < նիդ jacht < jagen «քշել»], գ, ի,168.

Как правило, в словарях при указании на заимствованное слово фиксируется язык-первоисточник, в то время как лексема может дойти до определенного языка через посредство других языков, при этом существенно изменившись фонетически и семантически. Так, слово *революция* было заимствовано русским языком через польский из латинского, однако если бы оно было заимствовано непосредственно из латинского, то в русском имело бы форму «*революцион*»: ср., например, слова *баталия* и *батальон*. По рассматриваемому справочнику можно не только установить происхождение слов, но и сформулировать определенные закономерности. Например, глаголы, заимствованные из французского, имеют на конце *–овать* (*организовать, парировать*), в то время как заимствования из немецкого *–ировать*, даже если они в свою очередь взяты из французского: *модернизировать, актуализировать*. С автором в этом вопросе можно было бы поспорить по поводу словообразовательного форманта в заимствованиях из польского и других славянских языков. Чаще автор не выделяет словообразовательный формант, потому что он совпадает с формантом польским или болгарским. Правда, этот вопрос не имеет теоретического обоснования и, насколько нам известно, специально не рассматривался, ввиду этого выбор автора трудно считать единственно возможным.

В. В. Мадояном из указанного словаря С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой заимствован прием подачи в той же статье родственных слов, образованных от заглавного, что в известной степени позволяет увидеть словообразовательное гнездо. Понятно, что в словаре нет ни возможности, ни необходимости отразить всю теорию словообразования, и выбор автора совершенно правильный: главное для пользователя — получить просто и легко нужную информацию.

В существующих толковых и переводных словарях обычно дополнительно даются сведения по морфологии: три склонения, два спряжения и т. д. В рассматриваемой работе как морфологические категории, так и словоизменение представлены с абсолютной точностью, включая не только варианты тех или иных падежных окончаний, но и исключения из парадигмы. Например, формы род. падежа мн. ч. существительных среднего рода у разных слов различаются: *село — сёл, стекло — стёкол, равновесие — равновесий, поле — полей.* То же можно сказать

о ряде существительных мужского и женского родов: *погон — погон, во́лос — воло́с* (им. п. ед. ч. — род. п. мн. ч.), *девы — девы* (род. п. ед. ч. — им. п. мн. ч.). В связи с этим в словаре выделено до 300 типов склонения существительных и прилагательных, формы 1-го и 2-го лица ед. ч. глагола особо подчеркиваются, хотя даны и соответствующие таблицы.

Только в словаре В. В. Мадояна указаны все формы существительных с ударением, включая ударение побочное и слабое (этого нет даже в «интернетовских» словарях). Последнее обстоятельство исключительно важно для иностранных пользователей (в том числе армян), поскольку, например, в армянском, французском, польском, чешском ударение постоянное, в отличие от подвижного русского. В армянском и французском оно на последнем слоге, в чешском — на первом, а в польском — на предпоследнем. Это приводит к постоянным ошибкам в русском произношении, а если ударение стоит не на том слоге, понять слово практически невозможно, не говоря уже о том, что ударение может иметь и форморазличительную функцию (*го́рода — города́, разреза́ть — разре́зать*).

Обычно толковые и переводные словари служат и словарями орфографическими, поскольку и орфографический словарь дает в основном только начальную форму (существительное — в форме им. п. ед. ч., прилагательное — в форме муж. р. ед. ч. им. п., глагол — в инфинитиве и т. п.). Словарь В. В. Мадояна позволяет определить правописание любой формы любого слова (если оно изменяется), поэтому он выполняет функцию абсолютного орфографического (и грамматического) справочника.

Принципы подачи в материале словообразовательных, произносительных, морфологических характеристик подробно описаны во введении, которое представляет интерес не только с практической, но и с теоретической точки зрения: существующие теории апробированы на всем (пусть почти на всем!) русском лексическом материале. Автором неоднократно отмечаются факты, которые во многом еще требуют своего осмысления.

Очень подробно, основательно описан и синтаксис лексических единиц, что представляет немалый интерес в качестве справочного материала, хотя в этой части трудно говорить об оригинальных подходах автора. Синтаксические связи слов те же, что и в других словарях. Заслуга автора в том, что он вносит ряд уточнений, в некоторых случаях отмечает редкие, нетипичные синтаксические связи, что важно для специалистов.

Еще раз обращаясь к принципам толкования в рассматриваемом словаре, следует особо отметить их непосредственную связь с практическими вопросами перевода. См.:

> ***НА*[ЛЕЖ]А’//ТЬ** [нъл’ижа’т’], р2b, -жу́, -жи́шь, կատ, *что,* խսկ Ստանալ, ձեռք բերել (հիվանդություն երկար պառկելուց): *Н. пролежни.* -Պառկելախտց ս.: ♦անկատ **на[лёж]*ива*//ть**[нΛл’о’жывът’], р 1a, -аю, -аешь ○ належа́вший (2), налёжанный (4), належа́в (6).

Толкований на армянском языке значений русских слов, как уже было сказано выше, нет, хотя полные совпадения семантики русского слова и его армянского эквивалента зачастую отсутствуют. Особую трудность вызывает неполное совпадение значений. Так, *придвинуть = передвигая, приблизить*. В русском языке основное действие глагола (и не только!) может дополняться побочным действием, в связи с чем автор в ряде своих работ выдвигает идею семантического синкретизма по аналогии с синкретизмом русских окончаний[5]. При толковании глагол нужно перевести, с одной стороны, лексемой, которая является его переводом на практике, в тексте, с другой — полностью передать содержание. Автор находит оригинальный выход; он использует примеры употребления: в переводе — основное значение слова, а побочное определяется контекстом.

В уже упомянутой классической работе А. С. Гарибяна, который, как и В. В. Мадоян, опирался на словари русского языка (первой половины прошлого века), была предпринята попытка перевести все примеры, данные авторами словарей. Некоторые из примеров, видимо, ввиду нецелесообразности, им не были переведены, что сразу же вызвало недовольство, поскольку его оппоненты посчитали, что он попросту не смог их перевести. Оппонентами отмечались, конечно, прежде всего многокомпонентные идиомы. Автор же рассматриваемого словаря-универсала не только перевел все примеры из использованных им толковых словарей русского языка (и прежде всего, словаря С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой), но и своими примерами (которые переведены на армянский) закрепил употребление всех этих слов во всех значениях. Поскольку все без исключения значения проиллюстрированы примерами, словарь-универсал можно использовать и как толковый, ибо по употреблениям можно легко определить значение лексемы.

Есть еще одна особенность этой работы. Значения армянских эквивалентов, которые могут быть непонятны неподготовленному читателю, а также названия устаревших, не встречающихся в современной русской действительности реалий (историзмы) толкуются при помощи точных и предельно лаконичных формулировок. Так, в статье *уложение* автор дает перевод ժողովածու, а затем объясняет детали: что это такое, кем и когда принимались уложения и т. п., из-за чего отпадает необходимость обращения к энциклопедическому словарю[6]. Отметим попутно, что многие авторы оксфордских словарей английского языка довольно успешно используют материалы энциклопедического характера.

Если рассмотреть вопрос с точки зрения научной ценности, то, кроме своей уникальности, словарь-универсал содержит огромный материал для дальнейших научных изысканий, поскольку, как мы уже подчеркнули, он рассматривает почти весь массив русской лексики, определенные вопросы которой еще требуют теоретического осмысления.

Представляемый словарь — первый в своем роде. В русистике существуют грамматические, толковые, орфоэпические, орфографические словари, словари морфем и т. д., но словарь-универсал не только объединяет в одном почти все существующие справочники по русскому языку, но и конкретизирует материал, позволяет легко и просто (не надо углубляться в формулы, с помощью которых составлены некоторые грамматические словари) ориентироваться в материале, поэтому специалистам, преподавателям русского языка как родного и (особенно!) занимающимся русским языком как иностранным, словарь-универсал поможет не только сэкономить время, но и найти ответы на многие интересующие вопросы, которые еще не получили теоретической интерпретации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Мадоян В. В.* Русско-армянский словарь-универсал для специалистов. В 2 т. / науч. ред. Л. Б. Сейранян, К. А. Арутюнова. Ереван: Ан. Ширакаци, 2023. Т. 1. 1006 с. Т. 2. 949 с.

[2] *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Словарь русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: Азъ, 1994. 907 с.

[3] *Гарибян А. С.* Русско-армянский словарь / ред. И. К. Кусикян, Г. К. Гаспарян. Ереван: Айастан, 1982. 1438 с.

[4] Русская грамматика: научные труды. В 2 т. / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2005. 1496 с.

[5] *Мадоян В. В.* Значение и мысль в статике и динамике двух языков / науч. ред. В. М. Алпатов. М.: Ин-т языкознания РАН, 2016. С. 148–177.

[6] Ср.: «Симптоматичным и отвечающим запросам пользователя является соединение во многих современных словарях содержательного потенциала двух типов лексикографических изданий — лингвистических и энциклопедических словарей…» См.: *Козырев В. А., Черняк В. Д.* Лексикография русского языка: век нынешний и век минувший. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 12.

Sheyranyan, S. Z.

National University of Architecture & Construction of Armenia, Armenia

BILINGUAL UNIVERSAL DICTIONARY FOR SPECIALISTS: RELEVANCE AND ESSENCE

The author argues that lexicographic work has always been relevant, especially in this age of rapid informational growth and the creation of fantastic technology, in which the time allocated for education and work is sharply reduced. In particular, it requires the combination of several functions in dictionaries. The presented dictionary by V. V. Madoyan is really universal, since it combines the functions of all dictionaries: translation, spelling, orthoepic, word-formation, etc. It gives full information about Russian words: from origin to use, which is very important for specialists in both Russian as a second and native language. The article presents the important features of the work under consideration, since this first universal dictionary has a potential to become an example for creating similar thesauri in general.

Keywords: V. V. Madoyan; universal dictionary; principles of construction; Russianist; translated dictionary.

НАПРАВЛЕНИЕ 10

ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОПОНИМАНИЯ, ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Современная теория
и практика перевода.

Функциональное, содержательное
и структурное соотношение
перевода и оригинала.

Универсальное, национальное
и индивидуальное в тексте перевода.

Проблема интерпретации при переводе.

Перевод, межкультурная коммуникация
и культурный трансфер.

Перевод
в сфере профессиональной коммуникации.

Современные проблемы перевода:
машинный перевод, устный перевод.

Алюнина Юлия Матвеевна

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Россия

aliunina-yum@rudn.ru

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ НЕЙРОННОГО МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

Внимание статьи направлено на обсуждение возможностей и ограничений технологии нейронного машинного перевода (МП). Исследование носит аналитический характер, в его основе лежит практический опыт использования и внедрения МП пользователями и разработчиками. Анализ эмпирического материала показал, что основные достоинства МП сводятся к решению широкого спектра бытовых вопросов, а ограничения МП пока ещё превосходят его достоинства не только по количеству, но и по значимости.

Ключевые слова: машинный перевод; обучение переводу; постредактирование машинного перевода.

Сегодня вопрос результатов машинного перевода (МП) пока не получил глобального научного осмысления, поскольку технологии стремительно развиваются и фундаментальная наука за ними не всегда успевает. В основе большинства исследований по МП лежит практический опыт: мнения переводчиков, обзоры компаний, внедряющих МП в свою работу, обзоры разработчиков ПО. В связи с этим данное исследование носит аналитический характер и опирается прежде всего на практический опыт непосредственных участников переводческого процесса.

Под МП понимается «перевод текстов с одного естественного языка на другой с помощью компьютера»[1]. В зависимости от степени участия человека выделяют три его вида:

1) собственно МП, выполняемый только машинными переводчиками (DeepL, Google Translate, Microsoft Bing Translator, Яндекс Переводчик, PROMPT и др.);
2) МП после предпереводческой адаптации текста (упрощение синтаксиса, темарематических связей и др.) или МП с постредактированием человеком;
3) автоматизированный перевод, выполняемый человеком с помощью программ, помогающих ускорить перевод — «кошек» (от англ. *CAT — computer assisted translation,* как SDL Trados, SmartCat, Reverso и др.).

В рамках этой статьи термин МП используется в его первом значении — осмысляются возможности и ограничения перевода, выполненного без участия человека.

Современный МП перевод является преимущественно нейронным. В его основе лежит искусственная система обученных нейронов, созданная по подобию нейронной сети в мозге человека. В процессе обучения нейросеть сканирует миллионы текстов из обучающей базы, выделяет закономерности между языковыми единицами и использует эти зако-

Работа выполнена в рамках НИР № 056123-0-000 «Разработка корпусного менеджера с функцией тематизатора для анализа текстов на русском языке».

номерности для построения своих статистических моделей и создания предложений[2].

На сегодняшний день машинные переводчики справляются со своей задачей на достаточно высоком уровне, что подтверждают и некоторые эксперименты[3]. Тем не менее, МП пока не совершенен, поэтому при работе с ним и при обучении переводчиков необходимо иметь представления как о возможностях МП, так и о его ограничениях.

В ходе нашего аналитического исследования было выявлено семь основных возможностей, которые открывает современный МП[4].

1. Скорость перевода. В отличие от переводчика-человека, МП выполняется достаточно быстро. В зависимости от объёма текста на его перевод тратится от нескольких секунд до нескольких минут. Конечный пользователь может не тратить время на ожидание перевода, а выполнить его самостоятельно на собственном устройстве. Профессиональный переводчик может обратиться к МП, чтобы сократить временные затраты и выполнить постредактирование текста, переведённого машиной.

2. Отсутствие финансовых обязательств. В ряде случаев конечный пользователь может получить перевод абсолютно бесплатно. Как правило, бесплатный перевод выполняется пользователем самостоятельно для решения собственных бытовых или ознакомительных задач, когда нет необходимости обращаться в переводческое агентство.

3. Дешевизна. Снижение стоимости перевода происходит, когда компании или агентства внедряют в свою работу системы МП, а переводчики переквалифицируются в постредакторов. В таком случае перевод выполняется компьютером, а затем редактируется человеком. Это позволяет заказчикам экономить средства, а переводчикам — время.

4. Доступность. Каждый Интернет-пользователь может обратиться к МП в любой удобный момент, в то время как работа переводчика-человека и ожидание её результатов нередко длительны.

5. Практичность. МП удобен для решения бытовых переводческих задач в режиме реального времени (например, перевод устной и письменной речи за границей во время туристической поездки). Технически этот вид перевода возможен даже с изображения с помощью специальных приложений (Photo Translator, CamTranslator и др.). Принцип их работы таков:

а) камера мобильного устройства наводится на изображение;
б) приложение распознаёт текст и определяет исходный язык;
в) пользователь выбирает язык перевода из каталога;
г) приложение переводит текст и интегрирует перевод в изображение.

6. Голосовой ввод и вывод. Программы МП позволяют вводить в устройство текст с помощью голоса и выводить результат перевода в виде аудиофайла. Принцип работы таков: а) ввод информации на исходном языке осуществляется через микрофон; б) встроенный в пере-

водчик транскрибатор фиксирует речь в виде текста; в) машинный переводчик выполняет перевод и выдаёт его результат. Если программа имеет встроенный синтезатор речи, то результат перевода выдаётся в виде аудиофайла со скриптом. Если синтезатор речи отсутствует или не поддерживает определённый язык, то перевод предоставляется в виде текста. Данный функционал МП особенно полезен для людей с ограниченными возможностями зрения, поскольку позволяет не только видеть перевод, но и слышать его. Конечно, не со всеми словами и не во всех языках голосовой вывод работает корректно. Порой речь звучит неестественно, но технологии идут вперёд, а разработчики стремятся к максимальной имитации человеческой речи, синтезированной компьютером.

7. Многоязычность. В то время как переводчики-люди специализируются на определённых языковых парах, МП выполняется на десятки и сотни языков. Развитие МП привело к тому, что некоторые разработчики уже внедрили алгоритмы перевода в парах с искусственными языками. Так, в 2016 году в Яндекс Переводчике появился эльфийский язык, который был добавлен в программу в честь дня рождения Дж. Р. Р. Толкиена[5]. На момент внедрения эльфийского языка в Яндекс Переводчик он функционировал в парах с 66 языками.

Итак, мы рассмотрели основные возможности и преимущества МП, которые отмечают его потребители, разработчики и локализаторы переводческого ПО. Из сказанного следует, что в основном достоинства МП на современном этапе его развития сводятся к решению бытовых переводческих вопросов.

Технологии МП продолжают развиваться, но, пока они не совершенны, при работе с ними необходимо учитывать их ограничения. Для выявления ограничений МП в рамках исследования были изучены обзоры переводчиков, руководителей бюро переводов и компаний по внедрению технологий машинного обучения в перевод[6]. Анализ позволил выделить одиннадцать наиболее существенных и общих ограничений.

1. Тематические. МП работает через обучение на большом массиве параллельных текстов. Следовательно, качество МП обеспечивается историей «человеческого» перевода. Однако есть сферы, в которых перевод требуется редко. Это значит, что и параллельных текстов для обучения нейросети в такой области мало. В подобных ситуациях требуется переводчик-человек, который умеет работать со словарями, справочниками, терминологическими базами на двух языках и может обеспечить качественный перевод.

2. Языковые. Эти ограничения похожи на ограничения тематические, но они более обширные, поскольку покрывают язык в целом. Тексты на некоторых языках имеют весьма небольшое количество переводов либо не имеют их вовсе. Соответственно, нет и обучающей базы параллельных текстов. Так, машинные переводчики с разным успехом перево-

дят тексты в разных языковых парах: переводы с русского языка на английский чаще всего выполняются на достаточно приемлемом уровне, но переводы с бурятского языка на русский иногда вызывают непонимание и даже улыбку.

3. Формальные. МП работает прежде всего с формальной стороной языка. Он не передаёт смысл, но соблюдает выученные лингвистические формулы[7]. Иногда точное формальное соответствие вредит содержанию, как в случае с переводом художественных текстов, поэтому постредактору машинного перевода необходимо проверять, насколько точно формальное соответствие языковых знаков передаёт смысл оригинала в переводе.

4. Терминологические. МП способен переводить термины на основании заученных соответствий в строго установленных языковых парах. Если в одном языке тот или иной термин имеет синонимы (*языкознание* и *лингвистика*), а в другом языке синонимия отсутствует (*linguistics*), то это должно быть предусмотрено в базе соответствий, на которой обучается нейросеть. Если встречается текст, в котором используются новые термины, не имеющие эквивалентов в целевом языке и, следовательно, не имеющие закреплённого перевода, то в таком случае необходимо участие человека, способного углубиться в суть термина, понять его значение и область применения и подобрать эквивалент в языке перевода. Хотя иногда в языке перевода определённый термин какое-то время употребляется в иноязычном начертании либо с описательным переводом (*corpus-driven — исследования, направляемые корпусом; corpus-based — это исследования, основанные на корпусе*)[8], иногда за термином закрепляются два варианта написания — исходное и переводное (*digital humanities* и *цифровая гуманитаристика*), а иногда термин заимствуется (рус. *токен* от англ. *token*). Всё это требует участия переводчика-человека.

5. Стилистические. Одна из проблем МП — создание уникального стиля, который должен соответствовать не только определённому жанру, но и выделять произведения одного автора среди текстов других писателей, чьи работы тоже могли быть переведены нейросетью. При этом авторскому стилю свойственна динамика. Ранние произведения могут отличаться от более поздних, писатель может творить под псевдонимом или подражать чьему-то стилю. Когда за перевод авторских текстов берётся человек, он обращает внимание на подобные тонкости. Когда перевод выполняет компьютер, он переводит исходную форму в более-менее усреднённом варианте целевого языка.

Безусловно, нейросети развиваются. Уже есть примеры того, как нейросеть создаёт тексты в стиле определённого писателя, предварительно «прочитав» все его произведения[9]. И здесь вновь возникает вопрос обучающей базы. Если мы говорим о переводе, то до определенного времени у автора имеются произведения только на одном языке. Соот-

ветственно, их перевод нейросетью будет похож на те художественные произведения, на которых алгоритм научился до знакомства с творчеством данного автора.

6. Окказиональные. Этот тип ограничений связан с авторским словотворчеством. Рассмотрим на примере перевода имени собственного в трилогии К. Функе «Tintenherz» — «Чернильное сердце» (2003, 2005, 2007). В оригинале одного из персонажей зовут *Staubfinger*: нем. *Der Staub — пыль, Der Finger — палец*. Он отличается тем, что умеет создавать огонь, потерев ладони. В переводе 1-й части романа на русский язык персонажа зовут *Пыльнорук*, а в переводе 2-й и 3-й частей — *Сажерук*. Замена имени, вероятно, связана с заменой переводчиков. Авторы перевода 1-й части сделали акцент на связь с немецким *Der Staub — пыль*, что прописано в имени героя. Автор перевода 2-й и 3-й частей подчеркнул связь имени с огнём, результатом горения — сажей, то есть с деятельностью персонажа.

Изучим варианты перевода *Staubfinger*, выполненные разными машинными переводчиками: DeepL, Яндекс Переводчиком и Google Translate (рис. 1–3).

Как видно на рис. 1, DeepL вообще не справляется с переводом без языка-посредника. Сначала он создаёт слово на английском и уже его переводит на русский язык, предлагая три варианта, ни один из которых не является адекватным: *Пыльный палец, Пылевой палец* и *Пылесос*. На рис. 2 приведен перевод Яндекс Переводчика, который «подтягивает» примеры употребления *Staubfinger* в романе на немецком языке, но это не помогает созданию подходящего эквивалента. В результате персонаж

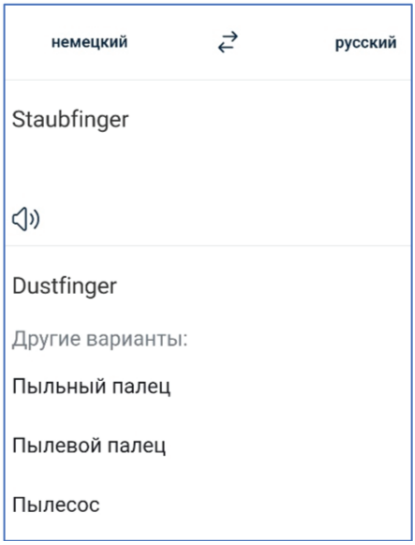


Рис. 1. Пример перевода в DeepL.

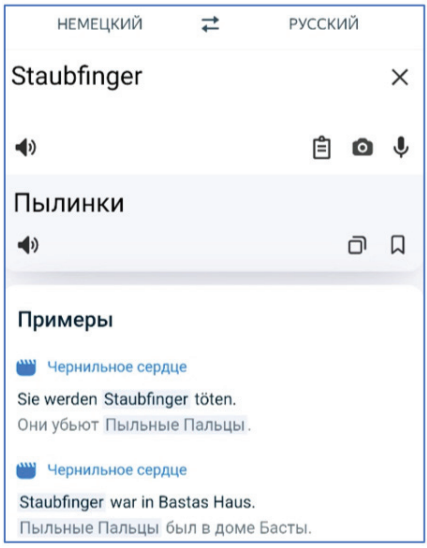


Рис. 2. Пример перевода в Яндекс Переводчике.

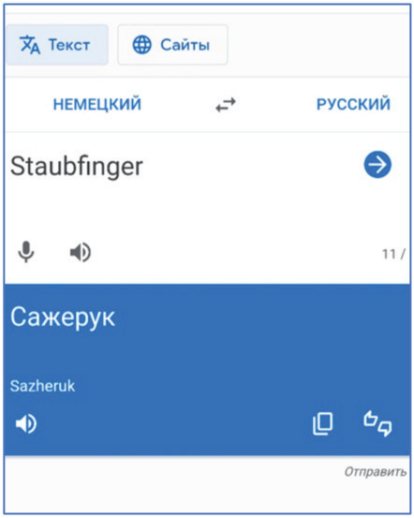


Рис. 3. Пример перевода в Google Переводчике.

получает русское имя *Пылинки*. Последний перевод (на рис. 3) выполнен Google Translate, который оказывается наиболее удачным, если ориентироваться на то, как имя персонажа перевёл переводчик-человек — *Сажерук*. Очевидно, что Google справился со своей задачей, потому что в базу его обучения попали параллельные тексты серии «Tintenherz» и «Чернильное сердце». Алгоритм просто достал из своей памяти нужный перевод, но не перевёл самостоятельно.

7. Акцентуационные. Эти ограничения в наибольшей степени видны, когда МП осуществляется на язык с нестрогим порядком слов, как русский, в котором от расположения слов в синтагме смещаются акценты. Меняя порядок слов, можно управлять вниманием читателя, создавать определённое настроение и даже манипулировать адресатом. МП строго привязан к синтаксическим правилам и не понимает подобной акцентуации.

8. Этические. Как известно, за неверный перевод ответственность ложится на переводчика. Переводчика-человека. Но кто отвечает за ошибки МП? Вариантов много: бюро переводов, которое в целях экономии времени предоставляет услуги по заверению правильности МП; переводчик, подписывающийся под МП; нотариус, заверивший МП; компания-разработчик, которая создала программу для МП; составители текстовой базы для обучения нейросети… Этот список можно продолжать. Возникает немало вопросов, когда мы всерьёз задумаемся, готовы ли доверить перевод машине.

9. Социолингвистические. МП не учитывает социальные условия существования языка, что вновь отсылает нас к обучающей базе. Так, при

нашей проверке ни один из трёх переводчиков (DeepL, Google Translate, Яндекс Переводчик) не справился с переводом сибирского регионализма *мультифора*, который обозначает *файл*. Все машинные переводчики лишь транслитерировали это слово.

10. Ограничения сложности текста. Чем сложнее синтаксис и темаремати́ческие связи исходного текста, тем ниже качество МП. Чтобы машина справилась с переводом, иногда на этапе предредактирования требуется упрощение исходного синтаксиса: деление сложных предложений на простые, устранение причастных и деепричастных оборотов, удаление или перемещение вставных конструкций и др. Если предредактирование не проводится, то результат перевода может оказаться нечитабельным. Тогда потребуется работа постредактора — переводчика с языка машины на язык человека.

11. Ограничения секретности. Иногда переводу подвергается конфиденциальная информация, которая не должна оставлять цифровых следов и попадать в открытое пространство. Соответственно, для перевода документов с грифом секретности МП не подходит.

Таким образом, с учётом перечисленных достоинств и ограничений МП можно сделать вывод, что на современном этапе развития технологий МП переводчик-компьютер не способен заменить переводчика-человека во всех сферах.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Богуславский И. М.* Автоматический перевод [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия: [сайт]. — URL: https://old.bigenc.ru/linguistics/text/1799594 (дата обращения: 25.04.2023).

[2] Машинный перевод [Электронный ресурс] // Яндекс: [сайт]. — URL: https://yandex.ru/company/technologies/translation/ (дата обращения: 28.04.2023).

[3] Компания Logrus IT поучаствовала в сравнении систем нейронного машинного перевода [Электронный ресурс] // Logrus IT: [сайт]. — URL: https://www.logrusit.com/ru/blog/testing-nmt-engines/ (дата обращения: 18.03.2023).

[4] *Гладков С.* Что скрывает «ИИ»: он повсюду вокруг нас — но существует ли он вообще? [Электронный ресурс] // AMBERITE: [сайт]. — URL: https://amberites.ru/hot-industry-topics/what-is-hiding-ai.html (дата обращения: 19.03.2023). См. также: *Богуславский И. М.* Указ. соч.; Машинный перевод...; Компания Logrus IT...

[5] *Уласович К.* «Яндекс. Переводчик» освоил язык эльфов [Электронный ресурс] // N+1: [сайт]. — URL: https://nplus1.ru/news/2016/01/15/Sindarin (дата обращения: 24.03.2023).

[6] *Куллен А.* Как работает искусственный интеллект в области литературного перевода [Электронный ресурс] // GOETHE INSTITUT РОССИЯ: [сайт]. — URL: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/kul/sup/wdw/22016591.html (дата обращения: 21.03.2023); *Улиткин И. А.* Автоматическая оценка качества машинного перевода научного текста: 5 лет спустя светлой памяти моего учителя Нелюбина Л. Л. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2022. № 1. С. 47–59; *Голубкова Е. Е.* Использование лингвистических корпусов при решении семантических проблем // Методы когнитивного анализа семантики слова. Компьютерно-корпусный подход. М.: ЯСК, 2015. С. 39–81; *Гладков С.* Указ. соч.

[7] *Улиткин И. А.* Указ. соч. С. 57.

[8] *Голубкова Е. Е.* Указ. соч. С. 41.

[9] *Рясина В.* Нейросеть научили писать песни в стиле Курта Кобейна [Электронный ресурс] // Афиша Daily: [сайт]. — URL: https://daily.afisha.ru/news/9327-neyroset-nauchili-pisat-pesni-v-stile-kobeyna/ (дата обращения: 11.04.2023); *Бондаренко А.* В ДВФУ нейросеть научили писать стихи в стиле Маяковского [Электронный ресурс] // RG.RU: [сайт]. — URL: https://rg.ru/2020/12/24/reg-dfo/v-dvfu-nauchili-nejroset-pisat-stihi-v-stile-maiakovskogo.html (дата обращения: 21.03.2023).

Alyunina, Yu. M.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia

OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS OF NEURAL MACHINE TRANSLATION

The focus of this article is to discuss the opportunities and limitations of neural machine translation technology. It is an analytical study, based on practical experience with the use and implementation of MT by its users and developers. The empirical material analysis has shown that the main advantages of MT can be summarized as solving a wide variety of everyday tasks, while its limitations still exceed its merits not only in quantity but also in value.

Keywords: machine translation; translation training; machine post-editing.

Атанесян Ашхен Самсоновна

Ереванский государственный университет, Армения

Athanesyan@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА НА АРМЯНСКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются некоторые проблемы перевода произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина на армянский язык. В частности, представляются переводческие задачи, связанные с интерпретацией финалов романов «Господа Головлевы» и «История одного города», рассматриваются проблемы перевода значащих имен и прозвищ в произведениях великого сатирика.

Ключевые слова: сатира; переводческие задачи; образ; имена собственные.

Творческое наследие одного из величайших сатириков мировой литературы М. Е. Салтыкова-Щедрина всегда пользовалось большой любовью и популярностью как среди армянских читателей, так и в кругу литературоведов и критиков. Первые переводы произведений сатирика на армянский язык увидели свет еще при его жизни. Причем один из первых переводов принадлежал перу великого армянского писателя и драматурга Александра Ширванзаде.

В данной статье мы хотели бы обратиться к некоторым частным проблемам перевода произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина на армянский язык. Автором переводов является А. Тер-Овнанян. Ряд сложных переводческих задач связан со знаменитыми романами «Господа Головлевы» и «История одного города».

Особый интерес представляют концовки этих романов, так как они не предполагают однозначной трактовки. Финал «Истории одного города» носит гротескный, фантастический характер. До сих пор исследователи творчества сатирика не могут прийти к единому мнению в его расшифровке. Перед переводчиком произведения на иностранный язык встает задача сохранения в переводе особого, символического смысла финала. Неполноценный или ошибочный перевод может привести к искажению смысла, что не только лишает читателя возможности собственной трактовки концовки, но может стать причиной неполноценного понимания всего произведения.

Загадочный образ-символ, появляющийся в конце романа, Щедрин обозначает по-разному. Вначале это «неслыханное зрелище», потом «нечто» и, наконец, «оно». «Оно» — ключевое слово для обозначения образа. «Полное гнева, оно неслось, буровя землю, грохоча, гудя и стеная и по временам изрыгая из себя какие-то глухие, каркающие звуки»[1]. «Центральный образ финала „оно“, — как пишет исследователь щедринской сатиры, — образ крайне неопределенный, завуалированный. Образ-символ „оно“ парадоксален, ибо он является смысловым центром

финала, а грамматически отрывок построен так, чтобы скрыть образ...»[2]. Образ лишен смысловой конкретности, безличен, и это требует соответствующего выражения в переводе. Важно и воссоздание стилистической атмосферы финала. Ощущение катастрофы, кошмара и ужаса создается и соответствующим ритмом повествования. Ряд деепричастий создает своеобразную звуковую выразительность.

Обратимся к переводу произведения. Переводчику романа на армянский язык А. Тер-Овнаняну в целом удалось сохранить ритмику оригинала, употребив соответствующие деепричастия на армянском языке. Сложность возникает в обозначении образа-символа «*оно*» армянским местоимением. Отсутствие родовых различий в армянском оборачивается существенной потерей смысловых нюансов оригинала в переводном тексте. Переводчик употребил местоимение «նա» (‘*он*’ или ‘*она*’), однако, на наш взгляд, уместнее было бы использование указательного местоимения «դա» (‘*это*’). В неопределенном образе финала, как нам кажется, не подразумевается конкретное лицо, это, скорее, некое явление, а не живое существо. Личное местоимение в армянском переводе ориентирует читателя в сторону одушевленного лица, в то время как применение местоимения «*это*» не так кардинально меняет замысел автора.

Не менее сложные задачи ставит перед переводчиком финал романа «Господа Головлевы». Последняя глава романа носит название «Расчет», что может трактоваться по-разному. Так же неоднозначен конец героя. «Отправился ли Порфирий Владимирыч морозной мартовской ночью на кладбище к покойной маменьке с сознательной целью пасть на могилу и застыть в воплях смертельной агонии или же просто замерз на дороге — остается не до конца ясным»[3]. Осознанно ли вышел он из дома или действовал в горячечном бреду? Автор не дает определенного ответа, оставляя решение за читателями.

Эта часть очень значима не только для понимания всего романа, но и для раскрытия образа Иудушки. Несомненно, образ главного героя в романе претерпевает эволюцию. Можно ли утверждать, что физической гибели Иудушки в финале произведения предшествует нечто подобное нравственному, духовному воскресению личности? Думается, да, ведь сатирик пишет о том, что герой постиг ужасную правду о себе. И впервые, говоря об Иудушке Головлеве, автор упоминает *совесть*. К финалу образ героя становится трагичным, и это, прежде всего, отражается в его речи. Из нее исчезают уменьшительно-ласкательные формы, которые являлись отличительным, чрезвычайно важным свойством его высказываний на протяжении всего романа. Исчезает из речи лицемерное сюсюканье, елейность, пустословие, столь характерные для него прежде. Но, к сожалению, этот авторский прием полностью выпадает из перевода, поскольку переводчик не отразил особенности речи Иудушки как на протяжении всего романа, так и в его финале,

и в его интерпретации изменения в речи героя, столь важные в развитии его образа, не прослеживаются.

Еще одной проблемой является передача в переводе «говорящих» имен и фамилий героев, а также их прозвищ. Употребляя в своих произведениях прием антономазии, Щедрин следует традиции русской сатирической литературы. И надо отметить, что подобные имена представлены в его творчестве чрезвычайно богато. Причем у Щедрина встречаются разные типы «говорящих» фамилий. Например, *Брудастый, Угрюм-Бурчеев, Грустилов, Прыщ, Негодяев* и многие другие имеют вполне определенное значение, а принцип создания таких фамилий, как *Беневоленский, Микаладзе, Фердыщенко*, качественно иной — они, во-первых, указывают русскому читателю на определенное историческое лицо, которое подразумевается (*Беневоленский — Сперанский* и т. д.), во-вторых, нередко создают юмористический эффект своим звучанием (*Кшепшицюльский* и т. п.). Понятно, что подобные имена, фамилии и прозвища (чего стоит, например, прозвище Порфирия Головлева!) имеют огромное значение в идейно-художественной системе произведений, поэтому и вопрос их адекватной передачи в переводах приобретает особую значимость.

В армянских переводах все имена и фамилии переданы способом транслитерации. Рассмотрим, например, ставшее нарицательным прозвище главного героя романа «Господа Головлевы». Иудушка — это прозвище Порфирия Головлева, данное ему еще в детстве братом Степаном. За исключением финальных страниц автор на протяжении всего произведения именно так называет своего героя. Понятно, какое огромное значение приобретает прозвище для понимания образа героя. В армянском переводе прозвище передано в транскрипции. Переводчик счел необходимым в комментариях пояснить его семантику. Нам представляется, что в подобном комментарии необходимости не было, так как Иуда является известным библейским персонажем, и имя его давно стало нарицательным. Но переводчик отказался от употребления армянского варианта (армянское звучание имени с армянским уменьшительным суффиксом), что, на наш взгляд, было бы уместнее в армянском переводе романа. Как отмечает В. С. Виноградов, «транслитерированные имена собственные наряду с остальными реалиями являются теми немногими элементами перевода, которые сохраняют определенное национальное своеобразие в своей словесной звуковой форме»[4]. Но в рассматриваемом примере национальное своеобразие связано только с русским суффиксом субъективной оценки, который может быть неизвестен армянскому читателю.

Некоторые упущения в армянских переводах произведений сатирика связаны, как нам кажется, с боязнью переводчика отойти от буквы подлинника, со стремлением к точности на уровне отдельных элементов текста, что, к сожалению, часто приводит к не вполне адекватному пере-

воду произведения в целом. Следует также учесть, что армянские переводы произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина были осуществлены в 50-е годы прошлого столетия и с тех пор остаются единственными в своем роде. При всей ценности этих переводов, в свете современных требований теории перевода сегодня они представляются несколько устаревшими, и многие переводческие задачи, связанные с творчеством великого сатирика, могут быть по-новому решены в новых переводах.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Салтыков-Щедрин М. Е.* Собрание сочинений: В 20 т. М.: Художественная литература, 1978. Т. 8. С. 423.

[2] *Павлова И. Б.* Художественные обобщения Щедрина о судьбах русского самодержавия // Шестидесятые годы в творчестве М. Е. Салтыкова-Щедрина / отв. ред. Г. Н. Ищук. Калинин: Изд-во КГУ, 1985. С. 67.

[3] *Макашин С. А.* Головлевы: люди и призраки // Наследие революционных демократов и русская литература. Саратов.: Изд-во Саратовского университета,1981. С. 29.

[4] *Виноградов В. С.* Лексические вопросы перевода художественной прозы. М.: Изд-во Московского университета, 1978. С. 124.

Atanesyan, A. S.

Yerevan State University, Armenia

ON THE PROBLEM OF TRANSLATION OF WORKS BY MIKHAIL SALTYKOV-SHCHEDRIN INTO ARMENIAN.

The article deals with some problems of translating the works by M. E. Saltykov-Shchedrin into Armenian. Translation tasks are presented related to the interpretation of the finals of the novels “The Golovlyov Family” and “The History of a City”, the problems of translation of meaningful names and nicknames in the works of the great satirist are considered.

Keywords: satire; translation tasks; image; proper names.

Брыкова Александра Андреевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

a.brykova@spbu.ru

НАРРАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОРИГИНАЛЬНОЙ И ПЕРЕВОДНОЙ ВЕРСИИ «СТАЛИНСКОГО НОСА» Е. ЕЛЬЧИНА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ

В статье представлен сопоставительный анализ оригинального текста повести Е. Ельчина «Сталинский нос» (Breaking Stalin's Nose) и его перевода на русский в аспекте способов передачи внутренней речи, модально-экспрессивного и бытового плана текста. Отмечаются отличия, свидетельствующие о меньшем соответствии оригинального текста принципу остранения, поднимается вопрос о возможности реализовать социально-историческую проблематику средствами литературы для детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: детская литература; Е. Ельчин; «Сталинский нос»; нарративные стратегии; тактики перевода.

Современная детская литература привлекает все больше внимания литературоведов и лингвистов, так как заставляет задуматься о ряде первостепенных вопросов жанрового и нарративного характера, касающихся функций детской литературы, границ ее адресности, тематики и способов текстовой и художественной организации. Наиболее интересными в этом плане представляются тексты на так называемые социально-исторические темы, потому что, с одной стороны, подобных произведений и в российской, и в зарубежной литературе становится все больше, особенно в зыбких границах так называемой young adult. С другой — социальная и в первую очередь историческая тематика, в силу своей неоднозначности, как представляется, сложнее всего может быть реализована художественными средствами, доступными детской литературе. При этом нельзя не отметить, что и социальные, и исторические вопросы, бесспорно, являются крайне важными в контексте воспитательной функции детской литературы, в том числе в контексте проблемы формирования коллективной идентичности, для которой осмысление сложных исторических эпох абсолютно необходимо.

Ситуация значительно усложняется, если речь заходит о произведении, адресованном не просто ребенку, но ребенку-представителю другой культуры, носителю другого языка, т. е. человеку, удаленному от реалий описываемой в тексте эпохи не только хронологически, но и культурно. К таким книгам, например, относится повесть Евгения Ельчина «Сталинский нос», первоначально написанная по-английски, изданная в Америке в 2011 году под названием «Breaking Stalin's nose» и в 2012 году удостоенная престижной детской премии Newbery (и ряда других премий).

Сюжет «Сталинского носа» строится вокруг мальчика Саши Зайчика, живущего в Москве и мечтающего стать пионером (именно об этом

он пишет в письме товарищу Сталину в первой главе повести). Однако всё меняется, когда отца мальчика по ложному доносу соседа по коммунальной квартире «забирают» на Лубянку, а сам мальчик становится сыном врага народа. При этом завязкой основного конфликта, как следует из названия, является не арест отца (в его ошибочности Саша уверен), а случайно отбитый Сашей нос бюста Сталина — оплошность, в которой Саша не решается признаться и за которую страдают сначала его одноклассник, а потом и учительница.

В синхронно-тематическом плане «Сталинский нос» вписывается в ряд таких книг, как «Сахарный ребенок» О. Громовой и «Дети ворона» Ю. Яковлевой, в формально-историческом обнаруживает много явных и неявных тематических и жанровых перекличек и с произведениями для взрослых («Нос» Н. В. Гоголя, «Один день Ивана Денисовича» А. И. Солженицына, ряд зарубежных антиутопий), и с произведениями для детей и подростков (вплоть до «Властелина колец» Дж. Толкина).

«Сталинский нос» многими исследователями называется одной из первых книг для детей, посвященных осмыслению проблемы Большого террора, или 37-го года, как его принято именовать в контексте исторической памяти. Одновременно с этим, насколько можно судить по работам исследователей и отзывам русскоязычных читателей-взрослых, читавших перевод книги, сделанный Е. Ельчиным совместно с О. Бухиной (вышел в 2013 году в издательстве «Розовый жираф»), книга вызывает диаметрально противоположные эмоции: кто-то считает книгу пародией на советскую действительность, кто-то, отмечая важность поднятой темы, указывает на излишнюю гиперболичность повествования, упрекая автора в неуважении к читателю-ребенку, которому сложный исторический сюжет подают в максимально упрощенной, черно-белой гамме. Кто-то, напротив, считает выбранную нарративную стратегию единственно возможной с учетом потенциального читателя[1].

Вопрос о потенциальном читателе наиболее значим для описания — и прогнозирования — нарративного и жанрового инструментария конкретного текста, что связано с особенностями социально-коммуникативного взаимодействия детей разных возрастных групп.

Возраст главного героя, с которым так или иначе должны ассоциировать себя читатели, позволяет отнести книгу к произведениям для младшего школьного возраста[2]: для него характерно совмещение игровой и образовательной деятельности[3], а в плане морально-этическом — переход от коллективной к индивидуальной морали и ответственности[4]. Эти психологические особенности ребенка довольно точно переданы в повести: Саша мечтает стать героем, как папа, соотносит все свои действия и убеждения с пионерскими максимами, однако не лишен и определенной способности к рефлексии.

Все перечисленные особенности сюжета и психологии героя, наложенные на историко-тематическую канву повести, позволяют говорить о приеме остранения, реализованном в оригинальном и переводном, русском, тексте несколько по-разному, несмотря на то что совместный перевод Е. Ельчина и О. Бухиной максимально приближен к оригиналу и не является ни авторской обработкой, ни авторским пересказом.

При этом уже само название повести — «Сталинский нос» — смещает акцент с действия (английский герундий *breaking*) на объект и те интертекстовые связи, которые оно явно актуализирует (по крайней мере, в сознании читателя-взрослого). В то время как использование герундия в оригинальном названии, как представляется, маркирует завязку конфликта, который мыслится Сашей как более значимое событие, чем арест его отца.

Привлекают внимание и синтаксические приемы, регулярно появляющиеся в тексте перевода и отсутствующие в тексте оригинале. Речь, в первую очередь, идет об эллиптических предложениях с опущенным сказуемым и, как следствие, активном использовании тире, становящегося функционально сильным пунктуационным знаком, призванным добавить нарративу разговорности и отразить стремительность действий и мыслей главного героя, свойственную детям его возраста:

> *I took the carrot to the kitchen window, climb a warm radiator, and look down into the courtyard to see if my dad is coming* (с. 9)[5].
>
> *Я беру морковку — **и к окну**, на теплую батарею. **Гляжу** во двор, не идет ли папа* (с. 16).

В свою очередь, жесткие синтаксические структуры английского языка, накладывающие очевидные ограничения и на использование тире, и на эллипсис, несколько меняют нарративный ритм, делая его более повествовательно-размеренным.

Еще одной важной особенностью нарратива перевода, не всегда обнаруживающей параллели в оригинальном тексте, становится последовательная фиксация главного героя не только на событийной стороне сюжеты, но и на собственных ощущениях, эмоциональном состоянии и причинах тех или иных своих поступков. На синтаксическом уровне эта особенность внутренней речи выражается путем включения устойчивых разговорных выражений (*Тут такое началось!*), риторических вопросов *(А действительно, что?*) и т. п. При этом в оригинальном тексте повести отдельные нарративные структуры, отсылающие к эмоциям, оценкам и выводам героя, часто бывают устранены:

> *I **know** the Pioneers never get involved in fights, but **before I know what I'm doing**, I join in and try to separate them* (с. 101).
>
> *Я **понимаю**, что по правилам пионерам не полагается вмешиваться в драки, но **тут дело серьезное, убьет Вовка Нину Петровну**. Кидаюсь разнимать* (с. 108).

С точки зрения способов передачи педагогического (шире — воспитательного) дискурса, который ожидаемо составляет неотъемлемую часть повести, текст обнаруживает две особенности. Первая — наличие архетипических нарративных маркеров реализации концепта власти[6] (директивные конструкции в речи учителей, негативные оценки учеников, снижающие их социальный статус, — например, слово *criminals* в оригинальном тексте). Одновременно с этим обнаруживаются и исторический маркированные элементы педагогического дискурса: если, например, речь заходит об описании сталинской коммунистической идеологии, принципов организации быта и социального взаимодействия в школе — подготовка к вступлению в пионерскую организацию, упоминание песни «*Как хорошо в стране советской жить*» (в оригинальном тексте «*A Bright Future is Open to Us*») и т. д.

С точки зрения переводческих стратегий и нарративных практик показательным являются способы реализации модально-оценочного плана педагогического дискурса, который в оригинальном тексте реализован с помощью более экспрессивных лексем (существительных и прилагательных: *vicious act of terrorism — ужасная диверсия*), с участием маркеров императивной модальности:

> *The triangle of simple red cloth that every Pioneer* ***must wear****...* (с. 15)
>
> *Треугольник простой красной материи, который* ***носят*** *все пионеры...* (с. 21)

Подобный экспрессивные маркеры появляются и во внутренней речи героя, что позволяет отнести их к маркерам речи автора, с одной стороны — усложняющим нарратив, с другой — делающим его с точки зрения морально-этических оценок более эксплицитным:

> *IT'S DINNERTIME, so the kitchen is crowded. Forty-eight* ***hardworking, honest*** *Soviet citizens share the* ***kitchen and single small toilet*** *in our communal apartment we call komunalka for short* (с. 5).
>
> *Время к ужину, на кухне полно народу. В нашей коммуналке живут сорок восемь* ***честных*** *советских граждан. На всех —* ***одна кухня и одна уборная*** (с. 11).

Передача реалий советского быта, как представляется, становится одной из основных сложностей оригинального текста, потому что предполагает работу с тем, что, очевидно, незнакомо потенциальному англоговорящему читателю. Показательно, что в качестве основного способа передачи тех или иных реалий в текстовом плане выбирается транслитерация (*komunalka*), реже — дословный перевод (*enemy of people*) с минимальными текстовыми комментариями[7]. Отдельные советские речевые особенности, по понятными причинам, остаются и вовсе не отраженными в оригинальном тексте (так, полностью отсутствует упоминание о кличке соседа по коммуналке — *Щипачева / Стукачева*, который во оригинальном тексте назван просто *Stukachev*), но последовательно воспроизводятся в переводе:

I wish he [Stukachev] *would leave us along and go to his own room, even though I know* ***how crammed it is in there*** *with his wife, three little kids and mother* (с. 14).

Ну чего привязался? Я знаю, конечно, почему он в свою комнату не хочет. У них ***квадратных метров мало****, а семья большая — он, жена, трое малышей и старенькая бабуля* (с. 20).

Таким образом, сопоставительный анализ стратегий перевода и оригинального текста повести Е. Ельчина «Сталинский нос» показывает, что в случае с произведениями, вписывающимися в сложный социально-исторический контекст и адресованными изначально представителям другой культуры, автор так или иначе вынужден идти по пути упрощения, непоследовательно реализуя прием остранения. Одновременно с этим размытый читательский адрес повести заставляет задуматься о соответствии жанрового и нарративного инструментария текстов, условно ориентированных на детей младшего школьного возраста, выбранной теме, о возможности создать психологически и исторически достоверный образ эпохи, и тем самым заложить фундамент для самостоятельного осмысления времени, плотно ассоциированного с коллективной травмой, в более старшем возрасте.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Более подробно об этом см.: *Суверина Е. В.* История ненависти. «Неудобное» прошлое в рассказах для детей // Преподаватель XXI век. 2015. № 3. С. 302–3015; *Черняк М.* Эффект узнавания реальности в современной прозе для переходного возраста // Детские чтения. 2013. № 2. С. 136–151; *Ткачук А. А.* Гротескные образы истории и работа с травмой в современной детской литературе (на примере книг Е. Ельчина «Сталинский нос» и Ю. Яковлевой «Дети ворона») // Уральский филологический вестник. 2020. № 1. С. 152–160.

[2] Возраст главного героя можно реконструировать лишь условно, исходя из того что в пионеры обычно принимали в 3 классе. В этом отношении показательно и сильное варьирование возраста потенциального читателя: М. Черняк (см.: *Черняк М.* Указ. соч.) относит повесть к литературе для подростков, в каталоге РНБ читательский адрес определен как книга для старшего школьного возраста.

[3] См. подробнее: *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

[4] *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребёнка / пер. с фр. В. Большакова. СПб.: Академический Проект, 1997. 480 с.

[5] Здесь и далее оригинальный текст цитируется по: *Yelchin E.* Breaking Stalin's Nose. New-York: Henry Holt and Co., 2011. 154 p.; русский текст: *Ельчин Е.* Сталинский нос. М.: Розовый жираф, 2013. 172 с. Здесь и далее в скобках страницы по указанным изданиям.

[6] *Щербинина Ю. В.* Педагогический дискурс: типическое и архетипическое // Наука и школа. 2010. № 2. С. 36–40.

[7] Необходимо отдельно отметить, что в современных условиях гибридных способов передачи информации оригинальный текст повести следует рассматривать и в контексте сайта, посвященного настоящей повести (http://breakingstalinsnose.com/), где бытовые реалии прокомментированы более подробно и сопровождены чёрно-белыми фотографиями, которые, как представляется, призваны создать иллюзию исторической достоверности и реальности существования героев.

Brykova, A. A.

Saint Petersburg State University, Russia

NARRATIVE STRATEGY OF THE ORIGINAL AND TRANSLATED VERSION OF EVGENY YELCHIN'S "BREAKING STALIN'S NOSE" IN THE SOCIAL AND HISTORIC CONTEXT

The article represents the comparative analysis of the original text of Evgeny Yelchin's "Breaking Stalin's Nose" and its Russian translation — inner speech level, modal, expressive and historical levels. The difference between the original and translated texts demonstrates that in the original text the technique of "estrangement" isn't used consistently because of possible discrepancy of children's literature main features and complexity of social and historical questions.

Keywords: children's literature; Evgeny Yelchin; "Breaking Stalin's Nose"; narrative strategies; translation techniques.

Гавранчич Милина

Университет в Нови-Саде, Сербия

milina.gavrancic@ff.uns.ac.rs

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ УГОЛОВНОГО ПРАВА С СЕРБСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Настоящая статья посвящена специфике перевода терминов уголовного права с сербского на русский язык. Дается обзор основных понятий с освещением отдельных аспектов функционирования лексики уголовного права в контексте перевода. Рассматриваются основные термины, характерные для тематики уголовного права, которые подкрепляются примерами терминологических единиц на сербском языке и их переводом на русский. Отмечаются особенности данной тематики и трудности, с которыми переводчики сталкиваются.

Ключевые слова: юридический перевод; юрислингвистика; уголовное право; особенности перевода; контекстуальный анализ; переводческие приемы.

Перевод юридических текстов в современной теории и практике перевода представляется сложным процессом, который требует тщательного изучения как права в целом, так и его отдельных отраслей. Одной из областей права, вызывающей особый интерес у юрислингвистов, представляется уголовное право. Уголовно-правовая терминология представляет собой широкое понятие, требующее тщательного внимания и особого подхода специалистов, работающих с текстами данной тематики. Термины, используемые в уголовном праве, предназначены для описания правовых понятий, связанных с преступными деяниями, назначением наказания и применением каких-либо мер. Таких терминов в данной области права много, и они широко используются в различных как по форме, так и по содержанию текстах и документах.

Для успешного выполнения таких переводов необходимо глубокое понимание особенностей уголовного права и уголовной терминологии в исходном языке и языке перевода. Нельзя также забывать, что «умение использовать в устной и письменной речи юридические термины для обозначения соответствующих правовых понятий <…> свидетельствует о способности будущих специалистов мыслить правовыми категориями и овладеть профессиональным юридическим языком»[1], что, бесспорно, относится как к специалистам юридических профессий, так и к юрислингвистам и переводчикам юридической терминологии.

Несмотря на то что современные переводчики проявляют значительный интерес к сравнительному изучению юридической терминологии, сопоставительный анализ уголовного права как комплексного раздела права требует более глубокого и обширного анализа.

При проведении данного исследования использовались методы семантического, словообразовательного и контекстуального анализа.

Материал исследования — 100 уголовно-правовых терминов на сербском языке, выбранных на основании комплексного анализа Уголовного кодекса Республики Сербии / *Кривични законик Републике Србије*[2] и их перевод на русский язык. Особое внимание уделялось переводческим приемам, определению эквивалентности единиц и закреплению универсального и специфического компонентов. Цель анализа — комплексное рассмотрение терминов уголовного права и определение общеправовых принципов (серб. «*општа правна начела*») в современном русском и сербском языках.

В отличие от других отраслей права, в уголовном праве регулируются, главным образом, отношения, связанные с нарушением общественного порядка и безопасности. Уголовное право содержит ряд принципов, направленных на защиту прав и свобод человека, в том числе принцип презумпции невиновности, право на обжалование приговора, запрет на самосуд и пытки, а также гарантии права на защиту и адвокатскую помощь. Все эти принципы указывают на комплексность терминологии и специфику, которую переводчик должен учитывать при работе с уголовной тематикой.

В уголовном праве используется множество терминов, которые служат для обозначения правовых понятий, связанных с совершенными деяниями. Исходя из этого, основным фокусом при проведении настоящего исследования стало выделение терминологических единиц, используемых для выражения преступного действия / бездействия. Особое внимание уделялось контекстуальному значению отдельных уголовно-правовых терминологических единиц. К примеру, сербский термин «*кривично дело*» в широком смысле следует переводить как «*преступное деяние*» или «‘*уголовное правонарушение*». Сразу заметим, что термин «*дело*», который в сербском языке характерен не только для юридической тематики, переводится как «*деяние*», что подтверждается юридическим термином «*противправно дело*» (рус. «*противоправное деяние*»). В некоторых случаях терминологическую единицу «*кривично дело*» следует переводить как «*уголовное преступление*», при этом следует отметить еще один термин, используемый наряду с данным термином, — «*прекршај*», имеющий в русском языке эквивалент «*проступок*». Принципиально важно, что в русском языке уголовное «*правонарушение*» представляется более широким понятием, включающим в себя «*преступление*» (правонарушение, которому присуща высокая степень социальной опасности) и «*проступок*» (правонарушение, которое характеризуется меньшей степенью опасности, чем уголовное преступление). С другой стороны, в сербском языке представлены термины «*прекршај*», то есть «*дело учињено из нехата*» (рус. «*правонарушение, совершенное по небрежности / неосторожности*») и «*кривично дело*», то есть «*дело учињено са умишљајем*» (рус. «*правонарушение, совершен-*

ное умышленно»). Следовательно, рассмотренные термины закреплены как в сербском, так и в русском языках, однако в контексте толкований в законодательствах этих двух стран их переводы не представляются эквивалентными.

Возвращаясь к термину «*дело*», заметим, что он закреплен и в других примерах, таких как «*кажњиво дело*» (рус. «*наказуемое деяние*»), «*забрањено дело*» (рус. «*запрещенное деяние*»), «*дело малог значаја*» (рус. «*преступление небольшой тяжести*»), «*дозвољено дело*» (рус. «*допустимое деяние*»), «*сузбијање кривичних дела*» (рус. «*пресечение преступлений*»), «*покушај кривичног дела*» (рус. «*покушение на преступление*»), «*обележја кривичног дела*» (рус. «*признаки уголовного правонарушения*»), «*тешко дело*» (рус. «*тяжкое преступление*») и др. Все эти примеры демонстрируют неоднозначность перевода какого-либо термина (здесь — серб. «*дело*») и необходимость рассмотрения каждой терминологической единицы отдельно. В данном случае наиболее важным представляется соблюдение эквивалентности в целях точной передачи информации — содержания и целого ряда смысловых оттенков, которые не всегда могут быть выражены одним и тем же словом на языке перевода.

Казалось бы, вопрос о переводе сербского термина «*дело*» на русский язык исчерпан, и переводчику с русского на сербский также стоит переводить на сербский русский термин «*деяние*» как «*дело*». Это, несомненно, верно, однако здесь тоже следует учитывать некоторые тонкости. В сербской юридической системе имеется еще термин-гипероним «*чињење*», в семантике которого закреплено понятие «*кривично дело*». Если в предыдущем примере термин можно переводить несколькими способами, то в данном случае термин «*чињење*» следует переводить только как «*деяние*». Сущность вышеизложенного сводится к важности проведения контекстуального анализа, т. к. приведенные терминологические единицы, без сомнения, нельзя рассматривать отдельно от контекста, более того, переводчик должен владеть материей в совершенстве. Только таким образом можно гарантировать, что перевод будет наиболее точным и соответствующим исходному тексту.

При проведении анализа уголовного права в современных русском и сербском языках, отдельный интерес вызвал перевод понятия «*наказание*». Рассматривая сам термин (вне контекста), можно обозначить его эквивалент в сербском — «*казна*» или «*кажњавање*». Это подтверждается несколькими примерами — «*издржавање казне*» (рус. «*отбывание наказания*»), «*ублажавање казне*» (рус. «*смягчение наказания*»), «*изрицање казне*» (рус. «*назначение наказания*»), «*тежа казна*» (рус. «*более тяжкое/суровое наказание*»), «*ослобађање од казне*» (рус. «*освобождение от наказания*») и т. п. Наряду с этим следует отметить, что при переводе понятия «*наказание*» на сербский не во всех случаях возможно использовать термин «*казна*». Продемонстрируем на примере «*кривич-*

на санкција», эквивалентом которого в русской юридической системе является терминологическая единица «*уголовное наказание*».

Возвращаясь к комплексности сербского термина «*казна*», приведем еще несколько примеров, таких как «*казна затвора*» (рус. «*тюремное заключение*»), «*новчана казна*» (рус. «*денежный штраф*»), «*казнена евиденција*» (рус. «*сведения о судимости*»), а также примеров с лексемами-дериватами — «*сврха кажњавања*» (рус. «*цель наказания*»). Все приведенные ранее примеры указывают не только на сложности, с которыми переводчики могут столкнуться, но и на специфику, присущую юридическому переводу.

Отдельное внимание уделено понятиям, которые напрямую связаны с совершением какого-либо преступления. Первый термин, который представляется важным элементом данной части исследования, является «*умишљај*» (рус. «*умысел*»), а затем и вторая форма вины — «*нехат*» (рус. «*небрежность / неосторожность*»), которые напрямую связаны с ранее рассмотренными сербскими терминами «*кривично дело*» и «*прекршај*» (см. выше) и при переводе которых на русский язык присутствует полная эквивалентность. Специфичным же оказывается то. что эквивалентом русского термина «*преступник*» в сербском языке будет термин «*злочинац*», однако в уголовном законодательстве наиболее часто встречается еще один термин — «*учинилац*». Здесь сразу следует отметить эквивалентность в юридических системах рассматриваемых двух языков, что подтверждается наличием термина «*неурачунљиви учинилац*» (рус. «*невменяемый преступник*»).

Считаем важным выделить еще один термин, который представляется не менее важным, а именно «*радња саучесништва*» (рус. «*акт соучастия*»), но в то же время сам термин «*саучесник*» можно (в зависимости от ситуации) перевести на русский язык как «*соучастник*» или «*пособник*». Снова подчеркиваем важность проведения контекстуального анализа, то есть соблюдения первого правила, к которому переводчики прибегают при переводе какого-либо текста, в том числе юридической тематики. При осуществлении контекстуального анализа переводчик должен учитывать не только слова, но и выражения, грамматические конструкции, а также социокультурные и исторические факторы, которые могут повлиять на значение термина.

Изучение контекста помогает переводчику выбрать наиболее подходящий перевод. Это особенно важно при переводе специализированных текстов, таких как тексты уголовной тематики, где даже небольшое недопонимание термина может привести к серьезным последствиям. Такой подход к переводу, основанный на контекстуальном анализе, широко обсуждается в современной лингвистике и переводоведении. Многие исследователи акцентируют внимание на важности контекста при переводе различных текстов. Именно поэтому подчеркиваем, что понимание кон-

текста является необходимым условием для достижения точного и адекватного перевода.

В результате проведенного анализа получены практические результаты и полный, но не исчерпывающий список терминов. При переводе терминов уголовного права с сербского на русский язык переводчики и юрислингвисты встречаются с трудностями, обусловленными различиями в правовых системах и культурах этих двух народов.

На основании всего изложенного можно сделать вывод, что термины, даже если они позиционируются как эквивалентные, могут иметь разное понятийное наполнение, охватывать разные аспекты и, соответственно, использоваться по-разному в зависимости от контекста. Юридические термины рассматриваемой тематики могут иметь разные или одинаковые значения в более узком или широком смысле, и, чтобы сделать перевод максимально точным, переводчик, безусловно, должен учитывать все эти нюансы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Белоконь Н. В.* Юридическая терминология как средство развития правосознания и воспитания правовой культуры в процессе подготовки правоведов [Электронный ресурс] // Юридическая техника. 2009. № 3. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yuridicheskaya-terminologiya-kak-sredstvo-razvitiya-pravosoznaniya-i-vospitaniya-pravovoy-kultury-v-protsesse-podgotovki-pravovedov (дата обращения: 12.05.2023).

[2] Krivični zakonik Republike Srbije [Электронный ресурс] // Paragraf Lex: [сайт]. — URL: https://www.paragraf.rs/propisi/krivicni-zakonik-2019.html (дата обращения: 09.05.2023).

Gavrancic, M.

University of Novi Sad, Serbia

TRANSLATION SPECIFICS OF CRIMINAL LAW TERMS FROM SERBIAN INTO RUSSIAN LANGUAGE

The article provides an overview of the translation specifics of criminal law terms from Serbian into Russian language. Particular attention is given to certain aspects of vocabulary functioning, as well as an analysis of the main criminal law terms, which is supported by illustrative examples of terminological units in Serbian language and their translation into Russian. The results show peculiarities of the legal translation and the difficulties that translators might face.

Keywords: legal translation; legal linguistics; criminal law; translation specifics; contextual analysis; translation techniques.

Гонсалес Алехандро Ариэль

Аргентина

alexgon80@hotmail.com

К НОВОМУ ПОДХОДУ ИЗДАНИЙ РУССКИХ ТЕКСТОВ ЗА РУБЕЖОМ

В статье предлагается новый подход к изданию русских текстов (в переводе) в зарубежных странах. Автор основывает свои аргументы на двадцатилетнем опыте работы аргентинских исследователей и переводчиков русской художественной и научной литературы. Новый подход подразумевает пересмотр иерархических отношений в международной циркуляции идей.

Ключевые слова: перевод; переводоведение; работа над источниками; межкультурный диалог; международная циркуляция идей.

В статье я хотел бы кратко поделиться своим опытом перевода, подготовки для издания и собственно издания русских текстов в Аргентине и в других испаноговорящих странах. На мой взгляд, накопленный более чем за 20 лет опыт позволяет говорить о том, что в испаноязычном мире «вырисовывается» новый подход к изданию переводов русских текстов, что открывает возможность воспринимать наследство русских писателей и мыслителей и актуальность их идей *по-новому* и *по-нашему*.

Как мы знаем, русская литература, русская философия и русские социальные науки приходили в испаноязычный мир при посредничестве европейских изданий. В этом посредничестве главную роль сыграла Франция, а потом Англия, Германия и другие европейские страны; в некоторых случаях немаловажную роль сыграли и США. О том, что перевод с перевода, то есть *опосредованный* перевод, создает много проблем, не стоит уже и говорить. Каждый интуитивно понимает, что такой маршрут чреват неточностями, недоразумениями, двусмысленностями и т. д. Это — на уровне языка. Об этом уже много написано, в том числе и мной.

Здесь же меня интересует не столько языковой момент, сколько издательская или, вернее, социологическая составляющая. Долгое время вопрос, какие тексты хотим переводить, каких авторов, каким образом, в каких сериях будем их издавать и для какой целевой аудитории, решали, увы, не мы — испаноязычные читатели. Мы просто следили за тем, что пользовалось успехом и /или стало модным в таких культурных центрах, как Париж, Лондон, Берлин, и переводили это на наш язык. Такое положение дел можно было бы охарактеризовать как *полузависимое* восприятие русской культуры испаноязычными читателями. Приведу пример: в испаноязычном мире мы открыли для себя труды Михаила Бахтина и Льва Выготского только после того, как их издали в Париже и в Кэмбридже (соответственно). Как только французы и американцы их издавали, мы их переводили. Не возникало вопросов: а что именно

они перевели, являются ли их переводы полными версиями оригинала, какой источник (какое русское издание) они выбрали для перевода, какими критериями руководствовались при переводе, какие решения приняли при переводе сложных терминов и понятий, для какой целевой аудитории они издавали такие труды? Есть, конечно, вопросы еще глубже: почему именно в определенный момент французские и американские академики и издатели решили опубликовать такие труды; для каких потребностей; как эти труды вписались в их национальные традиции; как они восприняли их именно с точки зрения своих национальных традиций?

Достаточно провести сравнительный анализ некоторых изданий, которые не только наличествуют на нашем рынке, но и считаются уже почти «каноническими», чтобы убедиться в том, что до сих пор испаноязычные академики и издатели не осознавали свою позицию в международной циркуляции идей. Просто у них не возникал вопрос, насколько и царская, и советская цензура, с одной стороны, и западное вмешательство издателей, а также западная либеральная цензура, с другой стороны, повлияли на стратегию перевода и, соответственно, на восприятие определенного текста.

Например, ключевой труд Л. С. Выготского «Мышление и речь» до сих пор не был опубликован в полном объеме на английском и на французском языках. На русском языке книга вышла впервые «без купюр» в 2001 году. На испанском языке книга вышла в моем переводе лишь в 2007 году. Другой пример: знаменитая книга Льва Троцкого «Литература и революция» вышла в России — после первых двух изданий в 20-х годах — лишь в 1991 году. В моем переводе на испанский язык она появилась в 2015 году. И снова: ни на английском, ни на французском языках она до сих пор не опубликована целиком.

Результат этого очевиден: даже сегодня встречаются в книжных магазинах неполные, неаккуратные издания русских писателей и мыслителей. А именно с ними работают на университетских кафедрах!

Безусловно, этот подход к изданию русских текстов в нашей среде требует коренного переосмысления. Если он являлся плодом *иерархической структуры* международной циркуляции идей, где есть «центр» и «периферия», то новый подход должен избегать этого маршрута и обратиться прямо к источникам якобы «периферийной» культуры. Как русская «периферия» была воспринята на Западе — знаем. Задача перед нами другая: как мы, с нашей латиноамериканской «периферии», воспринимаем русскую культуру? Как «периферийная» культура относится к другой «периферийной» культуре? Что позволит избавиться от европейского и американского посредничества? Во-первых, создаются условия для прямого диалога между культурами. Во-вторых, западный взгляд становится тем, чем на самом деле является, — относительным, условным, спорным,

то есть становится просто одним из участников диалога, без всяких прерогатив и привилегий. Конечно, надо учитывать все, что на Западе было написано о России и о русской культуре, но одновременно надо понять: кто так думает, с какой позиции, с какими интересами, в оправдание или в отрицание чего; насколько этот взгляд адресован не столько русским, сколько самим западным интеллектуалам, то есть как он вписывается в национальную систему идей, частью каких внутренних дебатов он является.

Итак, какой новый подход «вырисовывается» перед нами? Чтобы его охарактеризовать, я буду ссылаться на пример работы аргентинских коллег за последние 20 лет.

Во-первых, переводы выполняются строго и исключительно с русского языка. Это предлагает читателям качественные и обновленные тексты на целевом языке. Здесь, естественно, выявляются все преимущества *неопосредственного* перевода, что отражается не только на уровне передачи содержания, но и на уровне передачи языка и авторского слога: переводчики максимально «используют» синтаксис и экспрессивные возможности испанского языка с целью воссоздания оригинала. У нас есть, на что опираться: на возобновление литературного испанского языка латиноамериканскими писателями в XX веке, когда наша литература, скажем так, достигла своего совершеннолетия и осознала свое место в международной литературной системе.

Во-вторых, переводчик изучает историю перевода и восприятия данного произведения на *своем* языке и в *своей* среде, то есть он определяет, в какую традицию впишется его работа, и устанавливает, например, есть ли полные версии данного текста в целевом языке.

В-третьих, переводчик *восстанавливает* оригинал, иногда даже и составляет его. Тщательный сравнительный и исторический анализ русских и советских изданий показывает, что в них часто присутствуют купюры, даже если издатели уверяют, что представляют читателя полную версию текста. Работа в архивах, общение с русскими специалистами позволяет установить, какие русские издания неполные, и, соответственно, «создать» оригинал на базе сравнений существующих изданий и, если это возможно, рукописей. Таким образом, за последние два десятилетия в испаноязычном мире появились полные издания, которые раньше не существовали не только на испанском языке или на западных и на восточных языках, но и на самом русском языке.

В-четвертых, переводчик сопровождает свои переводы предисловиями или вступительными статьями и снабжает их примечаниями. В этом случае его роль сливается с ролью литературного историка или критика. Здесь он, учитывая накопившуюся критическую литературу за последние десятилетия, может предложить другие «ключи» чтения.

В-пятых, переводчик с помощью виртуальных публикаций первых и прижизненных изданий произведений следит за авторской орфографи-

ей и пунктуацией оригинала, не говоря уже о поправках, которые сам автор вносил от одной версии к другой. Наличие доступа к таким изданиям открывает много возможностей для скрупулезного установления истории публикации произведения и некого археологического восстановления каждого из его изданий.

В-шестых, переводчик включает по возможности предисловия или послесловия русских критиков. Этот момент является почти «новым словом» в издании русских текстов в испаноязычном мире: он актуализирует критическую литературу о данном произведении, дает слово русским специалистам и тем самым позволяет читателю понять, как *сами* русские относятся к своей культуре, как они ее интерпретируют. Иными словами, этот момент создает условия для настоящего межкультурного диалога, ведь мы понимаем, как «другой» (в нашем случае — русские) видит себя.

Помимо нового подхода в издании печатных текстов, надо еще и упомянуть работу на цифровых платформах. У нас в Аргентинском обществе Достоевского есть два цифровых журнала: Eslavia и (в сотрудничестве с Испанским обществом Достоевского и мексиканским специалистом Хосе-Луисом Флоресом) Estudios Dostoievski. Оба журнала бесплатные и находятся в открытом доступе. Эта инициатива практически благотворительная: там мы публикуем и наши статьи, и наши переводы, берем интервью у писателей, академиков, переводчиков. Оба журнала также служат «дополнением» к печатным изданиям: мы часто публикуем в них не только рецензии, но и статьи русских критиков о тех книгах, которые мы сами перевели, что, условно говоря, делает из наших цифровых журналов некий «паратекст» печатных изданий. Потенциал цифровых платформ в издании русских текстов в переводе, мне кажется, еще далеко не исчерпан и даже не до конца изучен; пожалуй, он и недооценен.

В заключение я хочу подчеркнуть еще раз, что сегодня даны все условия, чтобы установить *взаимообогащающий диалог* между русской и латиноамериканской культурами на прочной и зрелой основе.

González, A. A.

Translator, researcher, editor, Argentina

TOWARDS A NEW APPROACH TO PUBLISHING RUSSIAN TEXTS ABROAD

The article proposes a new approach to publishing Russian texts in translation abroad. The author bases his arguments on the twenty years' experience of Argentinians researchers and translators of Russian fiction and scientific literature. The new approach implies reconsideration of the hierarchic relationships in the international circulation of ideas.

Keywords: translation; translation studies; working on sources; intercultural dialogue; international circulation of ideas.

Григорьева Любовь Николаевна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

liubov.n.grigorieva@gmail.com

ПЕРЕВОД РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ГЕРМАНИИ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ОСОБЕННОСТИ

В статье рассматриваются произведения русской детской литературы, переведенные на немецкий язык в разные периоды исторического развития в России и Германии (с учетом существования двух государств — ГДР и ФРГ). Наряду с экстралингвистическими причинами, послужившими критериями отбора литературы, анализируются также произведения некоторых из авторов, особенности использованных способов перевода и отдельные трудности, представляющие особый интерес с точки зрения теории и практики перевода.

Ключевые слова: русская детская литература; художественный перевод; перевод детской литературы с русского языка на немецкий.

Объектами изучения в данной статье выступают произведения русской детской литературы, переведенные на немецкий язык. Связанные с этим вопросы анализируются с разных позиций, как экстралингвистических, так и собственно языковых, в том числе переводческих. Так, при рассмотрении критериев отбора русской детской литературы учитываются определенные этапы исторического развития России и Германии. Далее на примере описания книг отдельных авторов исследуются не только причины их выбора в качестве объекта перевода, но и индивидуальные особенности перевода, а также возникшие в процессе работы трудности и способы разрешения отдельных переводческих проблем.

В целом с хронологической точки зрения переводы русской детской литературы на немецкий язык можно разделить на три периода — классический, советский и постперестроечный, или постсоветский.

В немецких переводах в Германии хорошо представлена классика детской литературы — произведения таких авторов, как А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, Н. В. Гоголь, А. П. Чехов и др. Конечно же, не были забыты и русские народные сказки (часто издававшиеся с прекрасными иллюстрациями И. Билибина), одной из известных переводчиц которых была немецкая писательница Элизабет Борхерс. Из авторских сказок на немецкий язык переведены все сказки А. С. Пушкина — «Сказка о царе Салтане», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», «Золотой петушок», «Сказка о попе и работнике его Балде», которые часто издаются с иллюстрациями в виде палехской живописи для придания им, видимо, большего русского колорита. Эти сказки публикуются в переводе Эрвина Вальтера, Фердинанда Лёве и ряда других переводчиков, имена которых не всегда указываются. Активно издавались также рассказы для детей Л. Н. Толстого, переведенные на немецкий язык Лотте Грюнберг. Интересен тот факт, что сказ-

ки Л. Н. Толстого (например, притча «Три сына») была предложена для интерпретации на экзамене по немецкому языку и литературе в одной из немецких гимназий. Из произведений Н. В. Гоголя в качестве чтения для детей в Германии позиционируется сборник его рассказов «Вечера на хуторе близ Диканьки», который был переведен Доротеей Троттенберг. Из рассказов А. П. Чехова в качестве классического рассказа для детей немецкой аудитории предлагается, конечно же, «Каштанка». Этот рассказ А. П. Чехова, как и многие другие, перевел Петер Урбан. Следует отметить, что в целом качество переводов русской классической литературы достаточно высокое. Наибольшие трудности вызывает перевод повестей Н. В. Гоголя из сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки», где представлено очень много культурно-специфической лексики, экзотизмов и фантастических элементов. Особое место среди переводов занимают пушкинские поэмы, отчасти уже потому, что переводчикам пришлось иметь дело не с прозой, а с поэтическим текстом, к тому же с поэзией А. С. Пушкина, которая неслучайно считается непереводимой, поскольку необыкновенная простота и легкость пушкинского стиха в переводе, как правило, теряется.

Второй период в истории отечественной детской литературы, обозначаемый обычно как советский, в немецких переводах отразился по-разному, что связано с возникновением после Второй мировой войны двух немецких государств — ФРГ и ГДР. Если в Западной Германии немецкому читателю по-прежнему оставались известными только классические произведения русской детской литературы, то в ГДР происходило активное ознакомление с книгами для детей, издававшимися в Советском Союзе. Этот новый этап в истории отечественной детской литературы начался еще до начала войны, в 1920–30-х гг. Так, в послевоенное время в ГДР были переведены идеологически маркированные книги для юношества Н. Островского («Как закалялась сталь») и А. Гайдара («Тимур и его команда»), но, наряду с ними, на немецком языке появились и лишенные политической ангажированности фантастические романы А. Волкова («Волшебник изумрудного города» и его продолжения) и сказки В. Сутеева, которые в постперестроечную эпоху пережили ренессанс и были вновь переизданы[1]. Фантастические произведения А. Волкова, как известно, представляют собой переработку романа Л. Ф. Баума «Удивительный волшебник из страны Оз», который А. Волков начал переводить, чтобы усовершенствовать свои познания в английском языке, но настолько увлекся, что подверг английский текст значительным изменениям[2]. С рукописью этой сказки ознакомились С. Я. Маршак и А. С. Макаренко и порекомендовали молодому писателю опубликовать ее под своим именем. Сказка стала необычайно популярной, и А. Волков написал ее продолжение — целую серию новых повестей. Все эти фантастические сказки вышли в Германии в виде собрания сочинений в шести томах. Их переводчиками были Ла-

зарь Штайнметц и Теа-Марианне Бобровски. Сказки В. Сутеева получили большую популярность в Германии, где они выходили вместе с иллюстрациями автора, а также предлагались в записи, где тексты сказок начитаны актрисой Катариной Тальбах.

Конечно, такие бестселлеры детской советской литературы, как трилогия Н. Носова о Незнайке тоже не была обделена вниманием в ГДР. С переводом прекрасно справилась Лизелотте Ремане. Особенно ей удалась передача говорящих имен коротышек: так, Незнайка получил в немецком языке имя «Nimmerklug», а Знайка — «Immerklug».

Несмотря на идеологическое давление, отчетливо ощущавшееся в ГДР, для перевода на немецкий язык часто отбирались те детские книги, в которых на первый план выступали бытовые проблемы жизни простых людей или взаимоотношения детей с миром природы. Примером здесь могут послужить повести Ю. И. Коринеца. Например, его роман «Володины братья» (перевод Ханса Бауманна) получил очень теплые отклики от читателей, на которых глубокое впечатление произвели приключения, подчас опасные, мальчика в тайге, где он обрел много друзей среди растительного и животного мира, которых он считает своими братьями.

Что касается последнего из выделенных периодов русской детской литературы, то в объединенной теперь уже Германии ее открыли не сразу. Следует подчеркнуть, что немаловажную роль в этом сыграли немецкие переводчики, которые, ознакомившись с творчеством отдельных современных детских писателей, с энтузиазмом принялись пропагандировать переведенные ими произведения среди издателей. В качестве примера здесь можно назвать Ханса Циммерманна, переводчика двух произведений Э. Успенского, вышедших в свет в начале 2000-х гг. При переводе книг о крокодиле Гене и дяде Федоре переводчику пришлось «поломать голову» над игрой слов, к которой так охотно прибегает в своих произведениях Э. Успенский. В немецком издательстве из Лейпцига «LeiV», специализирующемся на публикации детских книг, в последние годы вышли в свет книги для детей и о детях Л. Улицкой и Г. Машкина. Немецких издателей привлекла, прежде всего, тематика этих книг — тяжелое послевоенное время, показанное глазами детей. В повести Г. Машкина «Синее море, белый пароход» (переводчики Алена и Клаус Мёкели), включенной, кстати, в школьную программу по литературе, от лица подростка рассказывается о послевоенном времени на Сахалине, об изменившемся отношении главного героя к бывшим врагам-японцам, произошедшем под влиянием дружбы с японской девочкой. В сборнике рассказов «Истории про зверей и людей» Л. Улицкой (переводчица Ганна-Мария Браунгадт) описываются крупные и мелкие события, которые могут либо потрясти, либо осчастливить ребенка.

Выбор такой, лежащей вне мейнстрима литературы для перевода на немецкий язык обусловлен, видимо, тем, что западного читателя

вряд ли можно удивить клонированными произведениями В. Пелевина или Е. Попова, которые пишут в русле популярных на Западе течений. В то время как произведения, повествующие о простой будничной жизни людей в другой, непохожей на Германию стране, могут пробудить любопытство у немецких читателей.

Высказанные выше наблюдения над тем, *что* из русской литературы для детей переводилось и переводится на немецкий язык, носят предварительный характер и нуждаются в более детальном рассмотрении. Для этого необходимо привлечь более широкий круг переведенных авторов и глубоко проанализировать сами переводы, потому что детская литература требует от переводчика большой работы. Еще К. И. Чуковский в своем «Высоком искусстве» заметил, что «главный критерий хорошего перевода — чтобы книга читалась так, будто написана по-русски»[3], сохраняя при этом колорит той страны и культуры, откуда пришла. Именно этого и недостает подавляющему большинству современных переводов детских книг — от книг для самых маленьких до так называемой подростковой литературы. А закончить эту статью хотелось бы словами редактора немецкого издательства «LeiV» Кристины Паксманн: «Kinderbücher sind die Erinnerungen der Zukunft»[4] / «Детские книги — это воспоминания нашего будущего». Ведь прочитанные в детстве нашими родителями или нами самими книги во многом определяют нашу последующую жизнь, и не только нашу, но и жизнь последующих поколений, когда мы, становясь родителями или бабушками и дедушками, покупаем и читаем книги нашим детям и внукам.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ludwig N., Bussewitz W.* Sowjetische Kinder- und Jugendliteratur. Berlin: Kinderbuchverlag, 1981. 323 S.

[2] *Alexejewa I.* Samson, Roberto und die Helden von Muddelerde. Zeitgenössische Kinderliteratur in russischen Übersetzungen // Kultura. 2006. № 12. S. 3–9.

[3] *Чуковский К. И.* Высокое искусство. М.: Худож. лит., 1966. 834 с.

[4] *Seuß S.* Der lange Weg nach Westen [Электронный ресурс] // Deutschlandfunk: [сайт] [Köln, 2005]. — URL: https://www.deutschlandfunk.de/der-lange-weg-nach-westen-102.html (дата обращения 13.05.2023)

Grigorieva, L. N.

Saint Petersburg State University, Russia

TRANSLATION OF RUSSIAN CHILDREN'S LITERATURE IN GERMANY: MAIN TRENDS AND FEATURES

The article examines the examples of Russian children's literature translated into German at different periods of historical development in Russia and Germany (taking into account the existence of two states — the DDR and the BRD). Along with the extra-linguistic reasons that served as criteria for the selection of literature, some of the authors were chosen for this analysis based on the features of the translation methods, as well as due to various difficulties, which are particularly interesting from the translation theory and practice point of view.

Keywords: Russian children's literature; literary translation; translation of children's literature from Russian into German.

Гусман Тирадо Рафаэль,
Соколова Лариса Васильевна

Испания

rguzman@ugr.es; sokolova24@list.ru

О ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ РЕСУРСЕ ПО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЮ ДЛЯ ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ «В ПОМОЩЬ ПЕРЕВОДЧИКУ»

Овладение профессией переводчика — это сложный и творческий процесс, который требует не только знания иностранного языка и культуры, но и родных языков. Постоянно расширяющиеся мировые контакты диктуют необходимость обращения к проблемам обеспечения коммуникации на межкультурном и межъязыковом уровне. Перевод представляет собой ключевое средство, которое обеспечивает выполнение языком его функции общения, когда люди выражают свои мысли на разных языках.

Ключевые слова: перевод; цифровой образовательный ресурс; национально-культурные реалии; испанский язык; русский язык.

Общеизвестно, что переводчику нужно обладать литературным чутьем и художественным вкусом, а также постоянно совершенствовать профессиональные навыки. Стоит отметить, что развитие переводоведения стимулирует контакты культур, а в процессе диалога культур особое значение приобретает художественный перевод. Художественный перевод — это особый способ межкультурной коммуникации: поскольку художественный текст оказывается элементом, принадлежащим одновременно двум системам — исходной культуре и культуре реципиента, он не только воздействует на реципиента, но и сам испытывает влияние влияние иной культуры. Отличительная черта художественного перевода заключается в том, что при переводе имеет место столкновение двух культурных систем, которое неизбежно рождает смешение культурных тенденций. Текст перевода в тематическом и стилистическом отношении характеризуется тем, что в нем взаимодействуют две культуры. Именно благодаря художественному переводу мы имеем возможность читать произведения мировой художественной литературы на родном языке.

Поиск новых методов обучения художественному переводу обусловлен еще и важностью изучения вопросов создания эквивалентного и максимально адекватного перевода, так как процессы развития и трансформации языковых картин мира разных народов являются непрерывными и происходят постоянно в зависимости от исторических условий и развития новых технологий, которые и влияют на модель языкового восприятия мира. Именно поэтому, на наш взгляд, так важен процесс формирования переводчиков, в котором ключевую роль играют факультеты и кафедры перевода университетов.

С целью повышения уровня компетенций студентов, обучающихся на факультетах переводоведения в Испании и в странах Латинской Аме-

рики научно-исследовательская группа Гранадского университета разрабатывает цифровой образовательный ресурс «В помощь переводчику». Актуальность данного проекта заключается в том, что, несмотря на то что в крупных университетах Испании (Мадридский университет Комплутенсе, Университет Барселоны, Университет Гранады) функционируют факультеты переводоведения, в настоящее время, насколько нам известно, не существует ни одного цифрового ресурса по обучению переводу.

Мультимедийный образовательный ресурс, призванный восполнить лакуны в преподавании перевода русских литературных текстов в Испании и в странах Латинской Америки (испаноязычный мир насчитывает почти 500 млн человек), включает не только теоретические, но и практические интерактивные модули, адресованные самой широкой аудитории. Разработка и внедрение данного национально-ориентированного мультимедийного ресурса рассматривается как фактор модернизации методов преподавания дисциплины «Русские литературные тексты и перевод» и эффективной популяризации русской культуры в испаноязычной аудитории в целом. Особое внимание в данном ресурсе уделяется именно переводу литературных текстов с русского на испанский язык и с испанского на русский.

Актуальность данного проекта также состоит в том, что перевод современной русской литературы в Испании и Латинской Америке переживает сегодня свой золотой век. Например, переводы на испанский язык таких российских писателей, как Гузель Яхина («Зулейха открывает глаза») и Евгений Водолазкин («Лавр»), имели большой успех. В последнее время не только переводятся новые авторы, но и появляются многочисленные новые версии уже переведенных произведений. Русская литература дает ключ к пониманию реалий и духовных основ русской жизни, ключевых концептов русской культуры, а также помогает понять сложность нашего противоречивого современного мира.

Оригинальный стиль и язык современных русских писателей вызывают определенные трудности в процессе перевода, поэтому в нашем цифровом ресурсе «В помощь переводчику» особое внимание будет уделено особенностям перевода национальных концептов, культурных реалий и др., а также будут представлены практические модули с мастер-классами по переводу для испаноговорящих.

Данный цифровой ресурс включает теоретические и практические модули. Каждый модуль структурирован в соответствии с тематическими и методическими блоками. Новизна данного ресурса заключается еще и в том, что в него, кроме результатов теоретических и практических исследований, будут включены мастер-классы известных переводчиков Испании и Латинской Америки. Впервые будет разработан цифровой ресурс такого масштаба в области перевода исследователями и переводчиками Испании и Латинской Америки. Речь идет о созданиии элек-

тронного ресурса, который будет особенно полезен студентам и молодым переводчикам, только начинающим свой путь в области перевода Данный ресурс призван дать молодым переводчикам определенные ориентиры в сфере перевода русских литературных текстов, помочь в решении наиболее трудных проблем при переводе — например, культурных реалий, библеизмов и др.

Структура цифрового образовательного ресурса по переводу русских литературных текстов для испаноязычных студентов «В помощь переводчику»

Модуль 1 (теоретический)

1.1. Основы теории перевода
1.2. Модели и стратегии перевода
1.3. Переводческие стратегии в аспекте межкультурной коммуникации
1.4. Литературный перевод в современном мире
1.5. Актуальные проблемы литературного перевода

Модуль 2 (теоретический)

Рецепция русской литературы в испаноязычном мире

1. Рецепция русской литературы в Испании и Латинской Америке (*Э. Пардо Базан, Хосе Ортега-и-Гассет, Х. Л. Арангурен, Э. Суньига и др.*).
2. К истории переводов русской литературы на испанский язык.

Рецепция русской литературы в Испании и Латинской Америке

Часть 1. Рецепция русской литературы (Александр Пушкин, Михаил Лермонтов и Федор Достоевский в Испании и Латинской Америке).

Часть 2. О переводах русской литературы на испанский язык.

2.1. Общие характеристики
2.2. Первые переводы русской литературы на испанский язык между 1880 и 1930 годами.
2.3. Об основных тенденциях в литературном переводе с русского на испанский за последние десятилетия в Испании и в Латинской Америке.

Модуль 3 (практический)

Концептосфера русской литературы

1. Ключевые концепты русской культуры (*Истина, Правда, Добро/Зло, Красота, Совесть, Вера, Любовь, Дурак/Юродивый, Чистота/Грех, Дом/Бездомье, Тоска, Воля и др.*).
2. В помощь переводчику: Актуальные проблемы перевода национальных концептов на испанский язык в литературных текстах (*Тоска, Воля, Простор, Приволье, Надрыв и др.*).

Модуль 4 (практический). Актуальные проблемы перевода фразеологизмов и пословиц

1.Культурно языковая память фразеологизмов и пословиц.
2.Стратегии перевода русских фразеологизмов и пословиц в литературных текстах на испанский язык.

Модуль 5 (практический). Стратегии перевода «говорящих имен» в русских литературных текстах

1.Передача прагматики и семантики «говорящих имен» в произведениях Н. Гоголя на испанский язык.

2. Символика «говорящих имен» в произведениях Ф. Достоевского.
3. Комический компонент «говорящих имен» в сатирических произведениях М. Булгакова.

Модуль 6 (практический). Стратегии перевода культурных реалий в русских литературных текстах на испанский язык

1. Мастер-класс: Стратегии перевода культурных реалий в «Белой гвардии» М. Булгакова.
2. Мастер-класс: Стратегии перевода культурных реалий в произведениях Е. Водолазкина.
3. Мастер-класс: Стратегии перевода культурных реалий в произведениях А. Аверченко.

Модуль 7 (практический). Стратегии перевода библеизмов в русских литературных текстах

1. Мастер-класс: Стратегии перевода библеизмов в романе Б. Пастернака «Доктор Живаго».
2. Мастер-класс: Стратегии перевода библеизмов в произведениях И. Бунина
3. Мастер-класс: Стратегии перевода библейских реминисценций в произведениях Л. Толстого.
4. Мастер-класс: Стратегии перевода библейских реминисценций в произведениях Ф. Достоевского.

Модуль 8. Лингвокультурологические аспекты перевода цветообозначений в русской поэзии на испанский язык

1. Мастер-класс: Стратегии перевода цветообозначений в поэтических текстах С. Есенина на испанский язык.
2. Мастер-класс: Стратегии перевода цветообозначений в поэтических текстах А. Блока на испанский язык.
3. Мастер-класс: Стратегии перевода цветообозначений в поэтических текстах М. Цветаевой на испанский язык.

Данный цифровой ресурс будет размещен в открытом доступе на сайте elrusoenespana.com (официальный сайт научно-исследовательской группы «Славистика, кавказология и типология языков» Гранадского университета).

Итак, в рамках разработки данного проекта будет апробирована инновационная методическая стратегия обучения переводу, предполагающая использование цифровых технологий. Отметим, что данный цифровой ресурс призван восполнить лакуны, которые существуют в сфере преподавания перевода.

По нашему мнению, использование цифровых образовательных ресурсов при обучении переводу русских литературных текстов побуждает обучаемых к активной когнитивной деятельности, пробуждает интерес к переводу именно национальных концептов и культурных реалий, а значит способствуют популяризации русской литературы в мировом образовательном пространстве.

В качестве планируемых результатов отметим наиболее значимые:

1. Создание национально-ориентированного цифрового онлайн ресурса по переводу русской литературы для испаноговорящих стран (500 млн населения).

2. Разработка и апробация инновационной стратегии обучения переводу русской литературы, предполагающей приобщение обучаемых к иноязычной картине мира.
3. Распространение новых цифровых методов преподавания переводоведения — в частности, перевода русских литературных текстов.
4. Помощь в подготовке молодых испаноязычных переводчиков русской литературы.
5. Активизация научных исследований по переводу национальных концептов русской литературы на испанский язык.
6. Популяризация русской литературы и культуры.

Guzmán Tirado, R.; Sokolova, L. V.

Spain

ABOUT THE DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCE ON TRANSLATION STUDIES FOR SPANISH-SPEAKING STUDENTS "TO HELP THE TRANSLATOR"

The author argues that mastering the profession of a translator is a complex and creative process that requires not only knowledge of a foreign language and culture, but also native languages. Constantly expanding world contacts dictate the need to address the problems of ensuring communication at the intercultural and interlinguistic level. Translation is a key means that enables language to fulfill its function of communication when people express their thoughts in different languages.

Keywords: translation; digital educational resource; national and cultural realities; Spanish language; Russian language.

Иркова Анна Валентиновна

Кемеровский государственный университет, Россия

a.irkova@mail.ru

ОБРАТНЫЙ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ОБНАРУЖЕНИЯ ТОЧЕК СЕМАСИОЛОГИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРИРОДООХРАННЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)

Представлены результаты работы семинара «Транслятивная лингвистика» (Н. Д. Голев). Использован метод обратного машинного перевода (на английский и китайский языки) для сравнения природоохранных и экологических текстов на сходство. Выявлено, что на степень переводимости влияет тип дискурса, язык-посредник. Установлено, что более переводим экологический дискурс. Раскрыта эффективность реверсивного перевода как метода изучения языковых закономерностей.

Ключевые слова: транслятивная лингвистика; юрислингвистика; обратный машинный перевод; компьютерные программы.

В настоящей статье читателю представляются некоторые результаты работы научного семинара «Транслятивная лингвистика»[1], идейным вдохновителем и руководителем которого является доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Кемеровского государственного университета Н. Д. Голев. На сегодняшний день семинар ставит перед собой цели продвижения идей транслятивной лингвистики с опорой на компьютерные программы. Спектр задач исследовательского коллектива представлен следующими:

- *сопоставление* текстов по степени их переводимости через переводчик Google;
- *расположение* рассматриваемых текстов в порядке убывания степени переводимости;
- *выяснение* причин, по которым тот или иной текст показал максимальный и минимальный показатель схожести;
- *сравнение* степени переводимости на разные языки (в обратном машинном переводе через опосредование разных языков) для ответа на вопрос, какое влияние оказывает язык-посредник на результаты реверсивного перевода;
- *наблюдение* над «акцентами» в широком смысле, возникающими в результате перевода через обратный машинный перевод (ОМП) русского и других языков;
- *пополнение* «Словаря труднопереводимых и непереводимых слов»[2];
- *рассмотрение* специфики «антропереводов» в сравнении с «технопереводами»;
- *доказательство* возможности определения эквивалентности перевода текста через степень узнаваемости переводного текста на языке-источнике методом «Поиск в Интернете» и мн. др.

В связи с очерченными задачами интересна специфика перевода текстов с правовым и близким к нему содержанием.

В качестве источника языковых фактов использованы *природоохранный* и *экологический* дискурсы. Рассмотрены следующие тексты:

статья 1 «Общие положения» из Приложения № 2 к Постановлению Коллегии Администрации Кемеровской области о Государственном природном зака́знике «Барзасский» (от 14 октября 2009 г. № 412)[3]; статья «Государственный природный зоологический зака́зник „Барзасский“»[4]. Также в качестве материала привлекаются данные Малого академического словаря русского языка[5].

Для анализа применены такие методы, как обратный машинный перевод (на английский и китайский языки)[6] и сравнение текстов на схожесть (две программы)[7].

Результатом настоящего исследования является установленное соотношение изучаемых типов дискурса с материалами, полученными при обратном машинном переводе на два языка, для сравнения текстов на схожесть (табл. 1.).

Таблица 1. Корреляция типов дискурса с показателями компьютерных программ (ОМП, сравнение текстов на схожесть).

Тип дискурса (язык-посредник)	Природоохранный (китайский язык)	Экологический (китайский язык)	Природоохранный (английский язык)	Экологический (английский язык)
Параметр «Сходство текста в процентах, %»	31	36	62	66
Параметр «Наличие различающихся фрагментов»	113	121	88	88

Исходя из данных, представленных в таблице, видна «убыль» сходства текстов в зависимости от используемого языка-посредника при реверсивном переводе. На степень переводимости также оказывает большое влияние тип дискурса, который пропущен через машинный переводчик. В связи с тем, что рассмотренные тексты характеризуются одной тематической направленностью, многие слова появляются в них одновременно. К таковым относятся две лексемы, а именно: «заповедник» — «зака́зник» (рис. 1–4). В обратном машинном переводе они служат элементами, препятствующими однозначному толкованию.

На рисунках отмечены неоднозначные лексемы и несовпадающие фрагменты двух текстов. Следует уделить внимание анализу некоторых словарных дефиниций и их контекстной реализации (табл. 2).

Таким образом, в рамках работы семинара «Транслятивная лингвистика» раскрыта эффективность методологии обратного машинного перевода, сравнения текстов на сходство для установления языковых закономерностей. Сопоставление двух дискурсов одной тематической направленности природопользования позволило обнаружить влияние контекста и языка-посредника на степень переводимости текста. Так, более переводимым представляется экологический дискурс при исполь-

Результат сравнения: Экспортировать в Word

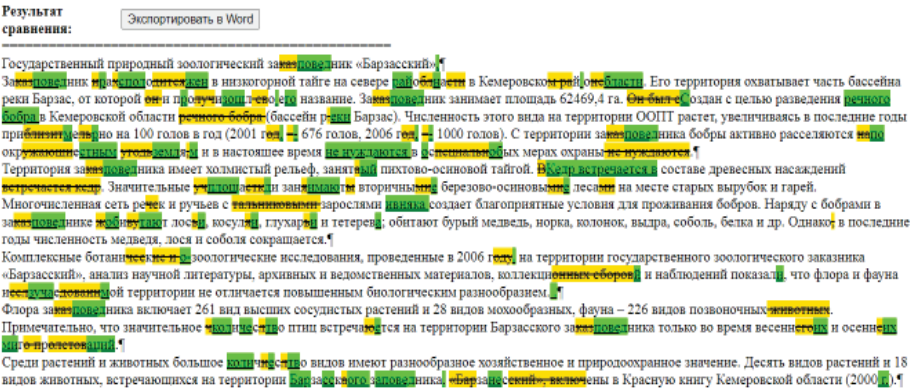
3. Режим особой охраны на территории заказповедника
3.1. На всей территории заказповедника запрещается любая деятельность, если она противоречит целям создания заказповедника или причиняет вред природным комплексам и компонентам, в том числе:
3.1.1. Охота на все виды объектов животного мира и иные виды использования животнымого мирома, за исключением охоты в целях просуществления научно-исследовательской деятельности, образовавтительной деятельности и охоты в целях регулирования численности охотничьих ресурсов.
3.1.2. Передвижение самоходнойых гусеничной тсыхи машинки (за исключением передвижения на самоходной гусеничной технике работников организаций, индивидуальных предпринимателей и граждан на самоходных гусеничных машинах при осуществлении ими сельскохозяйственного производства, строительства, реконструкции, эксплуатации объектов строительства и осуществлении ими деятельности по рубке древесины), а также вездеходовы на шинах низкого давления, снегоходовы, квадроциклоходы (за исключением передвижения на вездеходах с шинами низкого давления, снегоходах, квадроциклах по дорогам общего пользования, по дорожно-тропиночной сети, организованной в соответствии в установленном порядке дорожно-тропиночной сети, учебно-туристические и снегоходные трассы, маршруты и их использования ихе работниками организаций и индивидуальными предпринимателями при осуществлении строительства, реконструкции, эксплуатации объектов строительства, оказанияи услуг гражданам и другиным лицам, а также должностными лицами Департамента по оОхране объектов животного мира Кузбасса (далее - Департамент), Департаменте лесного комплекса Кузбасса, учреждения, органы милиции и другиные уполномоченные органовы, аварийно-спасательные формирования при непосуществлении ими своих полномочий).
3.1.3. Сплошные рубки лесных насаждений, все виды рубок лесных участков лесов в радиусе 300 м вокруг глухариных токов и все виды рубок пона лесозаготовке древесины, за исключением случаев, предусмотренных пунктом 3.4 настоящегоих Положеправия.
3.1.4. Геологическое изучение недр, разведка и добыча полезных ископаемых.
3.1.5. Проведение вЗрывныхая работа.
3.1.6. Сплав леса.
3.1.7. Разрушение нор диких животных и гнезд птиц.
3.1.8. ПускСжигание палов, выжигание растительности, за исключением контролируемых отжиговаций, проводимых в рамках проведения противопожарных мероприятий.

Рис. 1. ОМП природоохранного дискурса (английский язык).

Результат сравнения: Экспортировать в Word

3. РСпеживальные методы особойзащиты в охраны на тверритории заказоника
3.1. На всей территории заказникаООПТ запрещается любая деятельность, если она противоречит целям создания заказникаООПТ или причиняет вред природным комплексам и компонентам, в том числе:
3.1.1. Охота на все виды объектов животного мира и иные виды использования других видов животнымого мирома, за исключением охоты в целях просуществления научно-исследовательской деятельности, образовавтительной деятельности и охоты в целях регулирования численности охотничьих ресурсов.
3.1.2. Передвижение самоходной гусеничных транспортных средств (за исключением передвижения на самоходной гусеничной тсхнике, в тех случаях, работников организаций, индивидуальных и коммерческих подпринимателей и граждан при осуществлении ими сельскохозяйственногоым производством, строительством, реконструкцией, эксплуатацией объектов строительства и осуществлении деятельностью и для рубки древесины), а использующие вездеходов гусена шинных гранзистного давлеотния, ых снегоходовы, квадроциклоходы (за исключением передвижения на вездеходах, использующие шинами низкого давления, снегоходах, квадроциклах, квадроциклоходы и кроме дорогам общего пользования, на организованной в установленном порядке дорожно-тропиночной сети, учебно-ых туристических и снегоходных трассмаршрутов, а также организованных работниками организаций и индивидуальными предпринимателями при осуществлении строительства, реконструкции, эксплуатации объектов строительства, оказаниеслечения услуг гражданам и др. Услугим лицам, а также должностными лицамиие Департаментом охраны объектов животного мира Кузбасса (далее - Министерпартаменство), Департаментом лесного комплекса Кузбасса, учреждениями, органами милиции и другиными уполномоченными органовами, аварийно-спасательными формирований прими исполнеа учениях их функциями своих полномочия среди должностных лиц ведомства).
3.1.3. Сплошные рубки лесных насаждений, все виды рубок участков лесных массивах в радиусе 300 метров вокруг глухариных ток Сунсов и все виды рубок по заготовке целях древесины рубок, за исключением случаев, предусмотреказанных пунка статомье 3.4 настоящегоих Поравложения.
3.1.4. Геологическое изучение недр, разведка и добыча полезных ископаемых.
3.1.5. Проведение вЗрывныхе работы.
3.1.6. Лесных Сплав лесам.
3.1.7. Разрушение нор диких животных и гнезд птиц.
3.1.8. ПускСжигание палов, выжигание растительности, за исключениерам контролируемых отжигов, проводжимыхгания в рамках проведения противопожарных мероприятий.

Рис. 2. ОМП природоохранного дискурса (китайский язык).



Результат сравнения: Экспортировать в Word

Государственный природный зоологический заказповедник «Барзасский».
Заказповедник прамеполодится жен в низкогорной тайге на севере райобласти в Кемеровском районебласти. Его территория охватывает часть бассейна реки Барзас, от которой он и пролучилощ своего название. Заказповедник занимает площадь 62469,4 га. Он был сСоздан с целью разведения речного бобра в Кемеровской области речного бобра (бассейн реки Барзас). Численность этого вида на территории ООПТ растет, увеличиваясь в последние годы приблизитмельно на 100 голов в год (2001 год – 676 голов, 2006 год – 1000 голов). С территории заказповедника бобры активно расселяются напо окружающиестным угольземлям и в настоящее время не нуждаются в оспециальных мерах охраны не нуждаются.
Территория заказповедника имеет холмистый рельеф, занятый пихтово-осиновой тайгой. ВКедр встречается в составе древесных насаждений встречается кедр. Значительные учплощастки занимаютм вторичными березово-осиновыми лесами на месте старых вырубок и гарей.
Многочисленная сеть речек и ручьев с тальниковыми зарослями ивняка создает благоприятные условия для проживания бобров. Наряду с бобрами в заказповеднике жобитуют лосьи, косуляи, глухарьи и тетерева; обитают бурый медведь, норка, колонок, выдра, соболь, белка и др. Однако, в последние годы численность медведя, лося и соболя сокращается.
Комплексные ботанические и озоологические исследования, проведенные в 2006 году, на территории государственного зоологического заказника «Барзасский», анализ научной литературы, архивных и ведомственных материалов, коллекционных сборовй и наблюдений показали, что флора и фауна исследуемой территории не отличается повышенным биологическим разнообразием.
Флора заказповедника включает 261 вид высших сосудистых растений и 28 видов мохообразных, фауна – 226 видов позвоночных животных.
Примечательно, что значительное чколичество птиц встречаются на территории Барзасского заказповедника только во время весеннегоих и осеннеих миго пролетований.
Среди растений и животных большое количество видов имеют разнообразное хозяйственное и природоохранное значение. Десять видов растений и 18 видов животных, встречающихся на территории Барзасского заповедника, «Барзанесский», включены в Красную книгу Кемеровской области (2000 г.).

Рис. 3. ОМП экологического дискурса (английский язык).

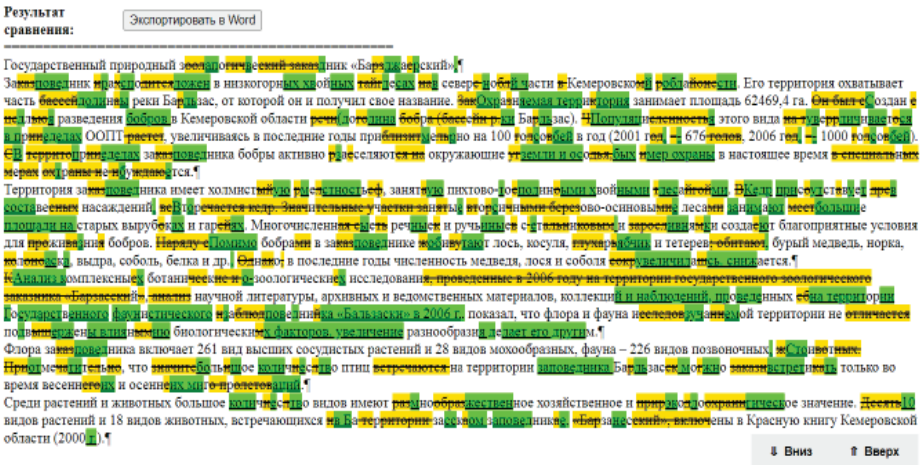


Рис. 4. ОМП экологического дискурса (китайский язык).

Таблица 2. Семасиологический анализ лексем изучаемых текстов.

Лексема	Дефиниция	Контекст
Зака́зник	Земельный (лесной, степной и т. д.) или водный участок, в пределах которого под особой охраной находятся все или некоторые виды животных, некоторые виды растительности.	Государственными природными заказниками являются территории (акватории), имеющие особое значение для сохранения или восстановления природных комплексов или их компонентов и поддержания экологического баланса[8].
Заповедник	Заповедное место (участок территории или акватории), где оберегается и сохраняется в естественном состоянии весь его природный комплекс.	Государственные природные заповедники относятся к особо охраняемым природным территориям федерального значения[9].

зовании английского языка для ОМП. При переводе природоохранного текста на китайский язык наблюдалось наибольшее семантическое отдаление переводимых текстов от исходного. Перспективы решения обозначенных вопросов видятся в расширении изучаемого материала, определении стиля машинного перевода, привлечении других систем автоматизированного перевода.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Голев Н. Д.* Транслятивная лингвистика (аспектуализированный обзор исходных положений. Часть 1. Гносеология перевода // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24. № 6 (94). С. 717–734.

[2] *Стернин И. А.* Труднопереводимые слова в переводе // Вестник педагогического опыта. 2016. № 37. С. 37–43.

[3] Положение о Государственном природном заказнике «Барзасский». Приложение № 2 к Постановлению Коллегии Администрации Кемеровской области от 14 октября 2009 г. № 412 [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технический документов: [сайт]. — URL: https://docs.cntd.ru/document/990309439 (дата обращения: 30.04.2020).

[4] Государственный природный зоологический заказник «Барзасский» [Электронный ресурс] // Экология и природные ресурсы Кемеровской области — Кузбасса: [сайт]. — URL: http://ecokem.ru/osobo-oxranyaemye-prirodnye-territorii/gosudarstvennyj-prirodnyj-zoologicheskij-zakaznik-barzasskij/ (дата обращения: 08.08.2022).

[5] Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 1. А–Й. 702 с.

[6] Google Translate [Электронный ресурс] // Google Переводчик: [сайт]. — URL: https://translate.google.ru (дата обращения: 30.04.2020).

[7] Web-инструмент. Сравнение схожести текстов [Электронный ресурс] // Ciox.ru: [сайт]. — URL: https://ciox.ru (дата обращения: 08.08.2022); Сравнение текстов онлайн [Электронный ресурс]. — URL: http://text.num2word.ru/ (дата обращения: 08.08.2022).

[8] Федеральный закон от 14.03.1995 № 33-ФЗ «Об особо охраняемых природных территориях». Статья 22 «Общие положения» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6072/5cedf95938f422a5ac75a22aac08f6c0a4c19180/ (дата обращения: 30.04.2020).

[9] Федеральный закон от 14.03.1995 № 33-ФЗ «Об особо охраняемых природных территориях». Статья 2. «Категории особо охраняемых природных территорий, особенности их создания и развития» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6072/ce98ed9bc2fc35acee2232585948a2b4bc927850/ (дата обращения: 30.04.2020).

Irkova, A. V.

Kemerovo State University, Russia

REVERSE MACHINE TRANSLATION AS A WAY TO DETECT POINTS OF SEMASIOLOGICAL TENSION (ON THE BASIS OF ENVIRONMENTAL AND ECOLOGICAL TEXTS)

The article presents the results of the seminar “Translative Linguistics” (N. D. Golev). The method of reverse machine translation (into English and Chinese) was used to compare environmental and environmental texts for similarity. It was revealed that the degree of translatability is influenced by the type of discourse, the intermediary language. It has been established that we translate ecological discourse more. The effectiveness of reverse translation as a method for studying linguistic patterns was revealed.

Keywords: translational linguistics; jurislinguistics; reverse machine translation; computer programs.

Калашников Александр Владимирович

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия

avkalashnikov@hse.ru

СТИХОТВОРЕНИЕ ИЗ ПЬЕСЫ ШЕКСПИРА «КАК ВАМ ЭТО ПОНРАВИТСЯ» ВО МНОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье изучаются переводы на русский язык стихотворения из пьесы В. Шекспира «Как вам это понравится» (анализ проводился на 9 текстах). Одна из особенностей этого стихотворения заключается в частом упоминании имени персонажа Розалинды, на основе которого образуется рифма. В переводе этот стихотворный текст должен передавать это имя, вероятно, с повторениями. На основании результатов анализа можно утверждать, что наиболее успешными являются переводы, выполненные Н. Х. Кетчером, П. А. Каншиным и Т. Л. Щепкиной-Куперник.

Ключевые слова: поэтический перевод на русский язык; Шекспир; «Как вам это понравится».

В пьесе В. Шекспира «Как вам это понравится» в аспекте рассмотрения функционирования имён собственных в литературе, помимо характеристических имён собственных как таковых, обращает на себя внимание стихотворение Орландо, обращённое к Розалинде (Rosalind). Оно находится во 2-й сцене 3-го акта пьесы. Имя Розалинда в стихотворении представляет собой эпифору, то есть повторение конечных языковых единиц. Это явление можно считать и гомеотелевтоном — видом морфемного повтора, при котором на относительно небольшом отрезке текста встречается значительное количество слов с одинаковой финальной частью. В исследовании проанализированы способы переводов фрагментов, в которых упоминается *Rosalind*. Внимание будет обращено на случаи сохранения повторения этого имени или отказа от его упоминания, на использование синтаксических конструкций и стилистических приемов. Особенность предлагаемого исследования заключается в обращении почти ко всем опубликованным на данный момент переводам этого фрагмента стихотворения, содержащего упоминание одного и того же имени собственного. С учетом того что стихотворение достаточно большое, будет проанализирована только часть, прочитанная Розалиндой:

> *From the east to western Ind, / No jewel is like **Rosalind**. / Her worth, being mounted on the wind, / Through all the world bears **Rosalind**. /All the pictures fairest lined / Are but black to **Rosalind**. / Let no fair be kept in mind /But the fair of **Rosalind***[1].

Актуальность исследования состоит в том, что особенности этого стихотворения обсуждаются в дальнейшем тексте пьесы. Это обстоятельство предусматривает внимательное отношение к переводу самого стихо-

творения. Контекст, релевантный для учета при переводе представлен следующим образом:

> *«This is the very false gallop of verses... I'll rhyme you so eight years together... it is the right butter-women's rank to market»*[2]; *«Ay, but the feet were lame and could not bear themselves without the verse, and therefore stood lamely in the verse» — «Вот настоящая иноходь стихов ... Я вам могу так рифмовать восемь лет подряд, ... настоящая рысца, какой молочницы едут на рынок»; «Да, но эти стопы хромали и без стихов не стояли на ногах, а потому и стихи захромали»*[3].

Исследователи этой пьесы утверждают, что Шекспир умышленно стремился придать стихотворению «плохое качество»[4], то есть стихотворение имеет свойства *doggerel* — стихотворения с нарушением размера и ритма.

Следует учесть, что текст должен читаться не по современным правилам чтения, а с учетом того, что эта пьеса, как и другие произведения Шекспира, создавались в период Великого сдвига гласных в английском языке XIV–XVI вв. Сочетание *-ind* произносилось преимущественно /ind/, а не /aind/, как сейчас в слове *mind*. Таким образом, современные читатели оригинала, если они не знакомы с изменениями в правилах чтения, обратят внимание на необычность чтения текста стихотворения, и будут воспринимать данный текст как устаревший или нарушающий языковую норму.

Текст оригинала состоит из четырёх предложений. Первое предложение простое, второе и третье предложения тоже простые, но содержат причастные обороты: *«her worth, being mounted on the wind»* и *«the pictures fairest lined»*. Последнее предложение стихотворение побудительное. В оригинале имя Rosalind упоминается 4 раза в 4 предложениях. Оно дается в конце каждого из предложений и соотносится с другими словами, обладающими окончанием *ind / ined — Ind, lined, mind*. Лексика в этом фрагменте преимущественно односложная и нейтральная — *wind*, *black*, *mind*.

В исследовании изучены переводы, выполненные П. И. Вейнбергом[5], Н. Х. Кетчером[6], П. А. Каншиным[7], А. Л. Соколовским[8] (переводы второй половины XIX века); Т. Л. Щепкиной-Куперник[9], В. В. Левиком[10], О. П. Сорокой[11] (переводы XX века); А. В. Флорей[12], Ю. И. Лифшицем[13] (переводы XXI века). Последние два перевода не опубликованы, но размещены в сети Интернет. Анализ переводов будет основан на исследовании синтаксических структур изучаемого стихотворения в оригинале. Такой подход позволит учесть, в какой степени текст оригинала и перевода стихотворения отличаются.

С учетом того что изучаемый фрагмент представляет собой стихотворение, оценивать его перевод по обычным характеристикам неуместно. Степень дословности между оригиналом и переводами тоже может быть меньше, чем в прозаическом тексте. При сопоставительном анализе изучаемых переводов будет учитываться число упоминаний имени

Rosalind, расположение этого имени в окончаниях строк, число строк в стихотворении, наличие лексики, обладающей экзотической, лингвострановедческой характеристикой или стилистической окрашенностью. Важно учитывать и деление на предложения, что создает параллельные конструкции.

Изучаемый фрагмент в тексте оригинала состоит из 4 предложений, каждое из которых оканчивается на Rosalind. Заметно использование отрицания *no*, прием литоты в начале и конце фрагмента: «*No jewel is like* ***Rosalind*** *... Let no fair be kept in mind*»[14]. Лексика этого фрагмента преимущественно нейтральная. В оригинале стихотворение написано хореем.

Рассмотрим стихотворение Орландо в девяти переводах:

– **П. И. Вейнберг:** *Нет среди обеих Индий /Камня краше Розалинды; / Ветер по свету разносит/ Быстро славу Розалинды; / Блеск прекраснейших портретов / Меркнет перед Розалиндой. /Позабудьте всех красавиц, Кроме милой Розалинды!*
– **Н. Х. Кетчер:** *Отъ востока до запада Индій / Нѣтъ брилліанта свѣтлѣй Розалинды, / На крылахъ своихъ по міру всему / Вѣтеръ славу разноситъ Розалинды. / И всѣ лучшія красы изображенья /Предъ ликомъ меркнутъ Розалинды; / Не храните жь въ памяти своей / Ничьего лица, кромѣ лица Розалинды.*
– **П. А. Каншин:** *Отъ востока до западной Индіи, нѣтъ драгоцѣнности, равной Розалиндѣ. Ея достоинства, несомыя вѣтромъ, гласятъ по всему міру о Розалиндѣ. Всѣ портреты, нарисованные прекрасно, черны передъ Розалиндой. Въ душѣ не должно оставаться другого образа, кромѣ красоты Розалинды.*
– **Т. Л. Щепкина-Куперник:** *Нет средь Индии красот /Перла краше Розалинды. / Ветра вольного полет / В мире славит Розалинду. /Все картины превзойдет / Светлым ликом Розалинда. /Все красавицы не в счет /Пред красою Розалинды.*
– **А. Л. Соколовский:** *Какъ ни славятся Индій рубины, — /Ярче щечки горятъ Розалины!/Бурный вихрь, пробѣгая равнины, / Вѣсть о славѣ гудитъ Розалины! / Не сравню никакой я картины / Съ красотою моей Розалины. / Пой весь міръ, слившись въ хоръ соловьиный, / Красоту лишь одной Розалины.*
– **В. В. Левик:** *Нет под солнцем и луной / Перла краше Розалинды, / Вольный ветер вслед за мной / Славит имя Розалинды. / Ни один венец земной / Не достоин Розалинды, / Меж красавиц ни одной/ Нет прекрасней Розалинды.*
– **О. П. Сорока:** *Обойди хоть целый свет, / Краше Розалинды нет. / Много дорогих камней — / Розалинда всех чудней. Пусть красавиц славят песней — Розалинда всех прелестней. / Кто сравниться может с нею? / Розалинда всех светлее.*
– **А. В. Флоря:** *Есть ли у обеих Индий / Лал, подобный Розалинде? / Средь земных Цирцей и Цинтий / Нету равных Розалинде. / Много дивных есть картин, да / Их затмила Розалинда / Взором целый свет окиньте. / Пойте славу Розалинде! / Всех земных богинь отриньте, / Поклоняйтесь Розалинде!*
– **Ю. И. Лифшиц:** *Всех богатств в долине Инда / Мне дороже Розалинда. / От Рифея и до Пинда / Всех прекрасней Розалинда. / Ровен ствол у тамаринда, / Но стройнее Розалинда. / Краше Розы, чище Линды / Светлый образ Розалинды.*

Анализ показал, что число слов в переводах варьировалась от 26 слов у П. И. Вейнберга до 39 слов у Н. Х. Кетчера. Рифма с именем Rosalind

сохранилась у большинства переводчиков только в первом предложении *Инд / Индия — Розалинда*. Имя Розалинда во всех изучаемых переводах стихов располагается в конце строк, кроме перевода О. П. Сороки. Число предложений от двух (у Н. Х. Кетчера, П. И. Вейнберга) до пяти (у О. П. Сороки, А. В. Флори). В четырёх переводах по четыре предложения, как в оригинале (у Ю. И. Лифшица, А. Л. Соколовского, Т. Л. Щепкиной-Куперник, П. А. Каншина). Ю. И. Лифшиц для приближения к оригиналу форме стихотворения использовал редкую и экзотическую лексику с окончанием *-инд*: *Пинд, тамаринд*. Экзотическую редкую лексику использовал А. В. Флоря: *лал, Цирцея, Цинтия*. В переводах заметна лексика высокого стиля, что отсутствует в оригинале.

Анализ синтаксических конструкций в переводах предложений показал, что в большинстве случаев причастные обороты не были выражены. Перевод причастных оборотов выявлен только в прозаическом переводе П. А. Каншина. Переводчик А. В. Флоря добавил предложение, напоминающее вставную конструкцию «*Взором целый свет окиньте*». Добавлялись восклицательные (Вейнберг, Соколовский) и вопросительные (Сорока) предложения. В переводе А. В. Флори есть и вопросительное, и восклицательное предложение. Последнее побудительное предложение (в оригинале) выражено в переводах Вейнберга, Кетчера, Соколовского, Сороки и Флори. В целом синтаксические конструкции, приближенные к оригиналу, представлены в переводах П. А. Каншина, Н. Х. Кетчера и Т. Л. Щепкиной-Куперник. Вместе с тем не все элементы синтаксиса оригинала сохранены в этих переводах: в переводе Кетчера не представлены причастные обороты, которые есть в оригинале; в переводе Щепкиной-Куперник отсутствует побудительное предложение. Отдельно следует отметить прозаический перевод П. А. Каншина, где синтаксические конструкции оригинала сохранены, но текст стихотворения не организован в строфы, тогда как их число должно быть 8, чтобы эта цифра соответствовала дальнейшему тексту. В переводах рубежа XX–XXI вв. — О. П. Сороки и А. В. Флори — отмечается использование разговорной лексики, что можно объяснить намерением передать не очень искусно сочинённые Орландо стихи, а также отказ от передачи понятий из текста оригинала *wind* — '*ветер*', *painting* — '*картина*'.

Анализ переводов фрагмента стихотворения с обыгрыванием имени Rosalind указывают на то, что большинство переводчиков не учитывали особенность создания рифмы с компонентом *-ind* в имени Rosalind. Это объяснимо тем, что в русском языке очень мало слов с таким окончанием, в связи с чем в переводах этот элемент стихотворения обычно не учитывался, но имя упоминалась несколько раз, как и в оригинале. Тем не менее исследуемые переводы передали необходимые компоненты оригинала, однако, как и ожидалось, некоторые из релевантных для перевода элементов были менее успешно сохранены в переводе.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Shakespeare W.* As you like it // The Pictorial edition of the works of Shakespeare in 8 volumes, ed. Ch. Knight, Vol. 2 Comedies. London: Charles Knight and Co, 1838. P. 195–266.

[2] Ibid. P. 234.

[3] *Шекспир В.* Как вам это понравится // Шекспир В. Полное собрание сочинений: В 8 т. / под ред. А. А. Смирнова. М.; Л.: Academia, 1937. Т. 1. С. 335.

[4] См. подробнее: *Dsouza L.* Shakespeare's As You Like It. New Delhi: Allied Publishers, 2009. P. 76; *David M.* Shakespeare through Letters. London: Lexington Books, 2020. P. 39.

[5] *Шекспир В.* Как вам это понравится // Полное собрание сочинений В. Шекспира в переводе русских писателей: В 3 т. / ред. Д. Михаловский. СПб.: Н. В. Гербель, 1899. Т. 1. С. 447.

[6] *Шекспир В.* Какъ вамъ угодно // Драматическія сочиненія Шекспира. М.: И. Солдатенков, 1877. Т 8. С. 125.

[7] *Шекспир В.* Какъ вамъ угодно // Полное собрание сочинений в прозе и стихах В. Шекспира: В 12 т. СПб.: Добродеев, 1893. Т. 12. С. 80.

[8] *Шекспир В.* Какъ вамъ угодно // Сочиненія Вильяма Шекспира въ двѣнадцати томахъ. СПб.: Изданіе Товарищества А. Ф. Марксъ. Т. 10. С. 106.

[9] *Шекспир В. К*ак вам это понравится // Шекспир В. Полное собрание сочинений: В 8 т. / под ред. А. А. Смирнова. М.; Л.: Academia, 1937. Т. 1. С. 335.

[10] *Шекспир В.* Как вам это нравится // Левик В. В. Избранные переводы. В 2 т. М.: Художественная литература, 1977. Т. 2. С. 335.

[11] *Шекспир В.* Как вам угодно. Комедии и трагедии. М.: Аграф, 2001. С. 220.

[12] *Шекспир В.* Как вам это понравится [Электронный ресурс] // Lib.Ru: Библиотека Максима Мошкова: [сайт]. — URL: http://lit.lib.ru/f/florja_a_w/text_0030.shtml (дата обращения: 10.05.2023).

[13] *Шекспир В.* Как вам это понравится [Электронный ресурс] // Lib.Ru: Библиотека Максима Мошкова: [сайт]. — URL: http://lit.lib.ru/l/lifshic_j_i/text_as.shtml (дата обращения: 10.05.2023).

[14] *Shakespeare W.* Op. cit. P. 234.

Kalashnikov, A. V.

National Research University Higher School of Economics, Russia

A POEM FROM SHAKESPEARE'S PLAY "AS YOU LIKE IT" IN RUSSIAN MULTIPLE TRANSLATIONS

The article studies the Russian translations of a poem from Shakespeare's "As you like it". The poem was examined in nine translations. A feature of the poem is that it repeats the name Rosalind. The target text should render the name repeatedly as well. The Russian translations under research show this and other features of the poetic text were more successfully rendered by Ketcher, Kanshin and Shchepkina-Kupernik.

Keywords: Russian poetic translation; Shakespeare; "As you like it".

Кондратьева Наталья Владимировна,
Мизирева Диана Юрьевна

Удмуртский государственный университет, Россия

nataljakondratjeva@yandex.ru; finnugor@udm.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ С РУССКОГО НА УДМУРТСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. ГОРЬКОГО)

В статье рассмотрены основные способы перевода безэквивалентной лексики с русского на удмуртский язык. Материалом исследования послужили произведения М. Горького «Дед Архип и Лёнька» (перевод М. Воронцова) и «Экзекуция» (перевод А. Бутолина), отражающие особенности становления и развития удмуртского переводоведения первой половины XX века. Выявлены основные тематические группы безэквивалентной лексики, представленные в указанных произведениях, а также определены подходы переводчиков к процессу передачи их семантических значений на удмуртский язык.

Ключевые слова: удмуртский язык; безэквивалентная лексика; М. Горький; перевод.

Одной из главных задач переводчика художественного произведения является стремление максимально точно отразить содержание исходного текста, а также сохранить адекватное художественно-эстетическое воздействие на читателя. Однако определенную сложность при художественном переводе могут представлять группы безэквивалентной лексики: структурные экзотизмы, имена собственные, случайные безэквиваленты, слова-реалии и др. В научной литературе они представлены разными дефинициями: «этнокультурная лексика», «этнокультуроведческая лексика», «слова с нулевым эквивалентом» и др. С точки зрения В. Н. Комиссарова, к безэквивалентной лексике следует относить «единицы исходного языка, которые не имеют регулярных соответствий в языке перевода»[1].

В силу отсутствия универсальных способов перевода безэквивалентной лексики, каждый переводчик выбирает свою стратегию передачи их значения в языке перевода. Это может быть транслитерация, калькирование, элиминация национально-культурной специфики, описательный перевод, перераспределение значений и др. Более того, на выбор переводческих стратегий может влиять и исторический контекст. Об этом свидетельствуют и переводы произведений М. Горького на удмуртский язык, осуществленные в первой половине XX века. Основной целью данной статьи является исследование способов передачи безэквивалентной лексики в рассказах М. Горького «Дед Архип и Лёнька» (перевод М. Воронцова) и «Экзекуция» (перевод А. Бутолина)[2]. Оба произведения на удмуртском языке были изданы в 1938 году. Важно подчеркнуть, что переводоведение как прикладная область филологических исследований в удмуртской лингвистике в этот период находилась на стадии зарожде-

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РЯИК № 21-512-23007.

ния. По-видимому, именно этим объясняется тот факт, что многие лексемы, имеющие соответствия в современном удмуртском языке, в указанных переводах звучат на языке оригинала. Например, главный герой дед Архип в переводе звучит как *дед Архип*, *дедушко Архип*. См.:

> *Ленька нырулыны кутскиз, а* ***дед Архип****, мöля улысьтыз зïбись лек вöсь луэмзэ шöдыса, умме усьыны öз быгаты* (ДАУ, с. 3). — *Лёнька задремал, а* ***дед Архип****, чувствуя тупую, давящую боль в груди, не мог уснуть* (ДАР, с. 3);
>
> ***Дедушко Архиплэн*** *восьтэт но кузь мугорыз сюлэг луо полоскаен вылаз вамен-ак выдэм* (ДАУ, с. 3). — *Костлявая и длинная фигура* ***дедушки Архипа*** *вытянулась поперек узкой полоски песка* (ДАР, с. 3).

Более того, авторы стремились буквально подходить к процессу перевода. Это, в свою очередь, приводило к высокой плотности иноязычных включений в структуре текста:

> *Со аслаз* ***либерализменыз начальствоез дразнить*** *карылïз* (ЭУ, с. 12). — *<Он>* ***дразнил начальство*** *своим* ***либерализмом*** (ЭР, с. 389).

Как уже отмечалось выше, каждый автор выбирает свою стратегию передачи безэквивалентной лексики. Так, А. Бутолин чаще всего прибегает к описательному переводу; описание, как правило, представлено в сносках:

> *Одïгез зурод улысеныз йылозяз яркыт зарни-горд* ***парчаен*** *дïсямын...* (ЭУ, с. 24). — *Один стог снизу доверху был ярко одет в золотисто-красную* ***парчу****...* (ЭР, с. 396).

В удмуртском переводе приводится также описание парчи:

> *Парча — куэм маке, буртчинлэсь лэсьтэмын, канителен (зарни но азвесь сïньыс'ёсын) куэмын, татын тыл парчалы кельшытэмын* (ЭУ, с. 24).

Имеются примеры, когда описание следует сразу за лексемой:

> *А кöче неправдаез со вера? — юаз чырткем* ***подпасок*** *(пастухлы юрттïсь) Костяшка* (ЭУ, с. 9). — *А какую неправду говорит он? — спросил бойкий* ***подпасок*** *Костяшка* (ЭР, с. 387).

В отличие от А. Бутолина, М. Воронцов избегает описательного перевода, чаще ограничиваясь включением в текст на удмуртском языке лексемы из русского языка или заимствованной единицы через русский язык:

> *А то* ***монастыре*** *кошко...* (ДАУ, с. 12). — *А то в* ***монастырь*** *уйду...* (ДАР, с. 9).

В ряде случаев представлены гипонимические или обобщенно-приблизительные переводы, например:

> *Юн зÿкыртыса, луо вылэ* ***арба*** *вуиз* (ДАУ, с. 13). — *Пронзительно скрипя, на песок въехала* ***арба*** (ДАР, с. 9).

В данном случае значение слова *арба* в сносках представлено удмуртским словом *уробо*. Имеются также примеры использования авторских неологизмов:

> *Ленька* ***плетень (кутам кенер)*** *доры мынïз но со вамен ульчае ошиськем чия (вишня) улвайёслэн сай улазы пуксиз* (ДАУ, с. 22). — *Лёнька подошёл* ***к плетню*** *и сел в тени от свесившихся через него улицу ветвей вишни* (ДАР, с. 15).

Несмотря на преобладание разных стратегий перевода, представленных разными авторами, тематические группы безэквивалентной лекси-

ки, встречающиеся в текстах, являются универсальными. Среди них доминируют следующие группы слов:

а) названия профессий:

Бубиз, ***коновал****, кузпаллы сётйз сое* ***слесарьлы*** *Ока шур вылысь затонэ* (ЭУ, с. 10). — *Отец,* ***коновал****, выдал ее замуж за слесаря в затон на Оке* (ЭР, с. 387);

— Эге! — вазиськиз одйгез ***паромщик'ёс*** *пӧлысь, киоссэ шароварезлэн карманъёсаз пыдло донгыса* (ДАУ, с. 16). — *Эге! — ответил один из* ***паромщиков****, глубоко засунув руки в карманы шаровар* (ДАР, с. 10);

Влас Белкин шедьтйз сыче ***адвокатэз****, кудйз Дубовкалэсь судья ужъёссэ бесплатно нуылйз* (ЭУ, с. 12). — *Влас Белкин нашел* ***адвоката****, который вел дела Дубовки бесплатно* (ЭР, с. 389);

б) названия средств передвижения:

Паромез *витьыса, соос кыкназы ик меч ярдурлэн сайулаз выдйзы но кема чалмыт учкизы соослэн пыдъёсссы дортй Кубаньлэн жог кошкись но пож тулкымъёсыз шоры* (ДАУ, с. 3). — *Ожидая* ***паром****, они оба легли в тень от берегового обрыва и долго молча смотрели на быстрые и мутные волны Кубани у их ног* (ДАР, с. 3);

Юн зӧукыртыса, луо вылэ ***арба*** *вуиз* (ДАУ, с. 13). — *Пронзительно скрипя, на песок въехала* ***арба*** (ДАР, с. 9);

в) названия оружия, инструментов:

Кинжалзы *ышем, уть тон, да ныльзы кышетсэ ыштэм, ну и нориськизы асьме борды*!.. (ДАУ, с. 35). — ***Кинжал*** *пропал, вишь ты, да платок девчонка потеряла, ну, они и навалились на нас!..* (ДАР, с. 23);

Соку ик со сьӧры тэтчыса вуиз урядник Сашура Кошин, цыган кадь сьӧд маке, восьтэт но туж важной воин лыз очкиен, паллян урдэсаз ***сабляез****, бур палаз чехолын зӧкос* ***револьверез****, щегольской сапегъёсызлэн каблукъёсыз вылын шпораосын* (ЭУ, с. 12). — *Тотчас вслед за ним прискакал урядник Сашура Кашин, тёмненький, как цыган, сухощавый и чрезвычайно важный воин в синих очках, с* ***саблей*** *на левом боку, с толстеньким* ***револьвером*** *в чехле на правом, со шпорами на каблуках щегольских сапог* (ЭР, с. 389);

г) название одежды:

Дэремезлэн пертчем гадь мурес улысьтыз но пельпумаз небрежно дйсям ***чоха*** *улысьтыз шундыя сутйськем гонэсь вылтырыз адзиське* (ДАУ, с. 13). — *Из под расстёгнутой рубахи и* ***чохи****, небрежно накинутой на плечи, виднелось волосатое, загорелое на солнце тело* (ДАР, с. 9);

— Эге! — вазиськиз одйгез паромщик'ёс пӧлысь, киоссэ ***шароварезлэн*** *карманъёсаз пыдло донгыса* (ДАУ, с. 16). — *Эге! — ответил один из паромщиков, глубоко засунув руки в карманы* ***шаровар*** (ДАР, с. 10);

д) меры веса:

Дорын ке шуид — отын ***пудзэ*** *ньыльдон копейкаен но даже полтинаен котьку вузаны луоз а татын нокин но уг басьты* (ДАУ, с. 19). — *Дома — там можно всегда продать по сорок копеек и даже по полтине* ***за пуд****, а здесь никто не покупает* (ДАР, с. 13);

е) названия предметов быта:

Казак ог вить вамышъем азьпалазы мынэ, ***трубка тамак*** *кыске, бодыеныз арыкман люгыосты шуккылэ но соос шоры уг но берытскылы* (ДАУ, с. 32). — *Казак шёл впереди шагов на пять, курил* ***трубку****, обивал палкой головки репейника и не оборачивался на них* (ДАР, с. 22);

Трубкаезлэн чубукеныз *омыре донгыса, Серах букыртэ* (ЭУ, с. 21). — *Тыкая в воздух чубуком трубки, Серах гудел...* (ЭР, с. 394);

ж) названия продуктов питания, напитков:

Горилка *уг нуиськы* (ДАУ, с. 16). — *Не везу* ***горилки*** (ДАР, с. 12) и др.

В рамках данной статьи представлены лишь наиболее частотные тематические группы слов, которые можно отнести к безэквивалентной лексике. Важно подчеркнуть, что принципы перевода исследуемых лексем в начале XX века существенно отличаются от принципов, сформировавшихся к началу нынешнего столетия. Если для М. Воронцова и А. Бутолина важной оказывалась стратегия буквального перевода, то современные переводчики ориентируются на ревербализацию, под которой принято понимать процесс поиска таких средств выражения смысла текста, которые «способны передать самые тонкие оттенки мысли автора и вызвать у читателя перевода чувства, аналогичные тем, которые испытывает читатель подлинника»[3]. Однако проблематика новых стратегий является перспективой дальнейших научных изысканий в области удмуртского переводоведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Комиссаров В. Н.* Теория перевода. М.: Прогресс, 2010. 89 с.

[2] Далее указываются страницы по изданиям со следующими условными обозначениями: ДАУ — *Горький М.* Дед Архип но Лёнька / пер. М. Воронцова. Ижевск: Удмуртгосиздат, 1938. 48 с.; ДАР — *Горький М.* Дед Архип и Лёнька. Рассказ. М.: Детская литература, 1975. 32 с.; ЭУ — *Горький М.* Экзекуция / пер. А. С. Бутолина. Ижевск: Удмуртгосиздат, 1938. 49 с.; ЭР — *Горький М.* Экзекуция. // Горький М. Собрание сочинений: В 30 т. Т. 17. М.: Худ. лит., 1952. С. 384–410.

[3] *Фененко Н. А.* Две стратегии перевода реалий // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 1. С. 125.

Kondratyeva, N. V.; Mizireva, D. Yu.

Udmurt State University, Russia

FEATURES OF TRANSLATION OF NON-EQUIVALENT VOCABULARY FROM RUSSIAN INTO UDMURT (BASED ON THE WORKS BY MAXIM GORKY)

The article discusses the main ways of translating non-equivalent vocabulary from Russian into Udmurt. The research material consists of Maxim Gorky's stories "Grandfather Arkhip and Lenka" (translated by M. Vorontsov) and «Execution» (translated by A. Butolin), reflecting the peculiarities of the formation and development of Udmurt translation studies in the first half of the 20th century. The main thematic groups of non-equivalent vocabulary presented in these works are identified, the approaches of translators to the process of transferring their semantic meanings into the Udmurt language are determined.

Keywords: Udmurt language; non-equivalent vocabulary; Maxim Gorky; translation.

Луна Артеага Ирина Петровна

Независимое издательство «Поклонка Эдиторес», Колумбия

lunairina@hotmail.com

АВТОРСКАЯ ПУНКТУАЦИЯ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ В ПЕРЕВОДАХ НА ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК

В исследованиях и обсуждениях художественных переводов редко затрагивается тема пунктуации, поскольку принимается за общепринятое правило факт адаптации текста к правилам пунктуации принимающего языка. После завершения перевода текст поступает в издательство на допечатную обработку, включающую работу корректора, который в большинстве случаев не знаком ни с языком оригинала, ни с индивидуальными стилистическими особенностями его автора. Первоочередной задачей корректуры является подготовка законченной работы к печати в том виде, в каком она должна отвечать стилистическим, грамматическим, орфографическим и пунктуационным правилам родного языка будущих читателей. Тем не менее, в случае переводов некоторых писателей и поэтов соблюдение этого правила не всегда оправдано. Яркий пример тому — проза и поэзия Марины Цветаевой в переводах на испанский язык некоторых переводчиков — в частности, мексиканский переводчицы Сельмы Ансиры.

Ключевые слова: художественный перевод; поэзия; проза; пунктуация; авторская пунктуация; тире.

Экспрессивная функция языка обретает в письменной и устной речи многочисленные вербальные и невербальные средства выражения, среди которых языковеды указывают на грамматические категории, определенный лексический корпус (междометия), элементы просодии (ударение, интонацию) и пунктуацию, особенно если предметом исследования становится художественный текст, который преставляет собой целостную и завершенную структуру.

Каждая из этих структур заключает в себе смысловое и эмоциональное ядро, «эмоционально-смысловую доминанту»[1], а также периферию, созданную, в том числе, и путем использования невербальных, или паралингвистических, средств — носителей дополнительной семантической и эмоциональной информации. Это своего рода «обертоны смысла»[2], важнейшим из которых является пунктуация.

Традиционно считается, что знаки препинания передают на письме синтаксические отношения между членами предложения и предложениями в тексте, но это далеко не вся их смысловая и стилистическая нагрузка. В художественных текстах, поэзии или прозе, они зачастую используются автором с целью придания большей выразительности высказываниям, динамики повествованию или же для выявления подтекста, истинных намерений и чувств автора, его или ее замысла.

Индивидуальные предпочтения, которые некоторые авторы отдают тем или иным знакам препинания, послужили основанием для появления такого понятия, как «авторская пунктуация»[3]. Более того, их частотность и, самое главное, отклонение от прескриптивных или

общепринятых норм позволяет говорить об авторской манере письма. Классическим примером этого явления в русской литературе стало творчество Марины Цветаевой, которому посвящены многочисленные статьи литературоведов[4] Особое внимание привлекает один знак — тире, «усиленная запятая»[5], стилистически маркированное средство, отражающее интенсивность, напряженность, даже неожиданность последующей части информации. Тире «дробит» высказывание, создает паузу, приближает письменную речь к устной, к декламации: *Юность — любить, / Старость — погреться: / Некогда — быть, / Некуда деться*[6].

Авторская пунктуация М. Цветаевой сохраняется и в ее переводах пяти поэм великого испанского поэта Федерико Гарсиа Лорки. Сравним оригинал на испанском языке с его великолепным переложением на русский:

> «Гитара»
> *Llora monótona / como llora el agua, / como llora el viento / sobre la nevada. / Es imposible / callarla.*
> *Гитара плачет, / как вода по наклонам — плачет, / как ветра над снегами — плачет, / не моли ее / о молчанье!*[7]
>
> «А потом…»
> *Los laberintos / que crea el tiempo, / se desvanecen. / (Sólo queda / el desierto.)*
> *Прорытые временем / лабиринты — / исчезли. / Пустыня — / осталась*[8].

А вот пример перевода поэзии М. Цветаевой талантливейшим дуэтом — Сельмой Ансира и Франсиско Сеговиа:

> «Молитва»:
> *Ты дал мне детство — лучше сказки / И дай мне смерть — в семнадцать лет!*[9]
> *Me diste una niñez — mejor que un cuento / Dame la muerte — a los diecisiete años*[10].

Как видим, переводчики — носители языка — сохранили тире, отличительную черту авторской пунктуации М. Цветаевой, несмотря на то что данный случай не соответствует правилам его употребления с точки зрения пунктуации испанского языка. В испанском языке роль этого знака препинания очень ограничена и сводится к следующим случаям:

1) ввод прямой речи перед репликой каждого из участников разговора;
2) аналогично предыдущему правилу — для введения комментариев повествователя в воспроизведении прямой речи;
3) обособление вводных слов и предложений в середине главных предложений; с той же функцией могут употребляться запятые и скобки, при этом по своей обособляющей семантической нагрузке тире сильнее запятой и слабее скобок[11].

Лурдес Ромеро приводит в своей статье таблицу с указанием дополнительных, собственно стилистических значений знаков препинания, в том числе и тире — «разграничение существенного и второстепенного», но отмечает также, что «тире почти обречено на исчезновение в связи с использованием современных текстовых процессоров»[12].

Учитывая вышесказанное, можем заключить, что, сохранив авторскую пунктуацию в переводе поэзии, переводчики проявили похвальную

«смелость», которая, скорее всего, была продиктована их стремлением заставить испаноязычного читателя пойти навстречу автору (если перефразировать слова Фридриха Шлейермахера), максимально приблизить его к творчеству великой русской поэтессы, облегчить новое прочтение ее произведений в условиях совершенно иной культуры.

Отметим тем не менее, что не все переводчики находят нужным прибегать к цветаевской «наглядности» выразительных средств. Так, испанский поэт и переводчик Хесус Гарсиа Габальдон предпочитает следовать общепринятым правилам, что ничуть не умаляет его мастерства:

> «Стихи к Блоку»:
> *Имя твое — ах, нельзя! — / Имя твое — поцелуй в глаза /.../ С именем твоим — сон глубок*[13].
> *Tu nombre, ¡ah, es innombrable! / Tu nombre, un beso en los ojos, /.../ Con tu nombre el sueño es profundo*[14].

Поэзия — особый мир, в котором фатическая функция языка обретает особенно явственные очертания, в том числе благодаря пунктуации — искусству превращать акустический образ, присутствующий в нашем сознании, в зрительный и закреплять его на письме в виде знака препинания. А как обстоят дела с прозой, допускающей меньше отклонений от нормативного употребления? Речь ведь идет о «прозе поэта»[15], своеобразного понятия, прочно закрепленного за цветаевским творчеством. Воспринимают ли испаноязычные читатели употребление тире как сознательное отступление от нормы с целью противопоставления, оказания эффекта замедленного кадра, эмфазы, неожиданности или умолчания? Для прояснения этого факта и проверки на практике некоторых предположений силами нашего предприятия был проведен опрос испаноязычных информантов — носителей языка — по анкете, составленной следующим образом.

В первую часть анкеты вошли пять предложений, взятых из переводов трех прозаических произведений М. Цветаевой — «Мать и музыка», «Черт», «Искусство при свете совести»[16] (перевод Сельмы Ансиры, удостоенный премии ReadRussia), воспроизведенных без знаков препинания. Опрошенным предлагалось их внести в зависимости от установленных норм и содержания фрагментов.

Во второй части анкеты опрошенным предлагалось сравнить свой вариант пунктуации с пунктуацией переводчика и опубликованного варианта (Paisaje caprichoso de la literatura rusa: El diablo, El arte a la luz de la conciencia; Mi madre y música).

Третья часть анкеты содержала следующие вопросы:

> Какой знак препинания чаще встречается в предложенных текстах? Ответы: тире — 8; запятая — 3; в одном случае — тире, союз «у» и запятая.
>
> Правильно ли его употребление? Ответы: правильно — 6; неправильно — 3 (в одном случае указано «грубое нарушение правил пунктуации»); неправильно — 3 (указано «злоупотребление тире»).

Какое семантическое или экспрессивное значение имеет этот знак? Ответы: обособление членов предложения; «дробление» фразы; выражение контрастности повествования; воспроизведение устной речи в письменной; указание на необходимость выдержать паузу; эмфаза.

Каким, по вашему мнению, могло быть намерение автора или переводчика употребить этот знак? Ответы: облегчить понимание авторского замысла; создать видимость диалога; привлечь внимание читателя; усилить экспрессивность и придать ритм тексту, интимный характер повествованию, эмоциональность и драматический динамизм.

Понимание этих фрагментов стало лучше, хуже или не изменилось? Ответы: лучше — 7; не изменилось — 3; хуже — 2; имели место такие ответы, как «лучше, но в некоторых случаях смысл ускользает», «в некоторых случаях лучше, а в некоторых хуже».

Уровень образования: высшее образование, гуманитарные науки (литература, педагогика, художественный перевод); возрастная группа: от 20 до 49 лет, 80% — от 20 до 30 лет.

Результаты опроса и заключение. Как видим, восприятие тире в переводах цветаевской поэзии на испанский язык Сельмой Ансирой далеко не однозначно, но в большинстве случаев совпадает с восприятием произведений на родном, русском языке, поэтому инициативу переводчицы следует поддерживать и поощрять.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кудряшова Ф. С.* Экспрессивная пунктуация в художественном тексте. Вестник Башкирского университета. 2014. Т. 19. № 13. С. 909.

[2] Там же.

[3] *Кудряшов Ю. В.* Авторская пунктуация. Вестник МИТУ-МАСИ. 2018. № 1. С. 61.

[4] См., например: *Оболенская Ю. Л.* Федерико Гарсиа Лорка в переводах Марины Ивановны Цветаевой. Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2015. № 5. С. 99–109; *Саакянц А.* Проза Марины Цветаевой [Электронный ресурс] // Марина Ивановна Цветаева: [сайт]. — URL: http://tsvetaeva.lit-info.ru/tsvetaeva/kritika/saakyanc-proza-cvetaevoj.htm (дата обращения: 30.04.2023); *Rivero Franyutti A.* Un anglicismo en la puntuación del español actual // Inventio. 2020. № 16 (38). P. 1–10.

[5] *Кудряшова Ф. С.* Указ. соч. С. 911.

[6] *Цветаева М.* Тише, хвала… [Электронный ресурс] // Культура.РФ: [сайт]. — URL: https://www.culture.ru/poems/35344/tishe-khvala (дата обращения: 30.04.2023).

[7] *Гарсиа Лорка Ф.* Песня хочет стать светом… СПб.: Азбука-классика, 2004. С. 56–57.

[8] Там же. С. 60–61.

[9] *Цветаева М. И.* Поручаю ветру: стихотворения. М.: Летопись, 1998. С. 25.

[10] *Tsvietáieva M.* Versión de Selma Ancira y Francisco Segovia. La selección de Poemas sueltos, obra editada por la Universidad Autónoma de Nueva León y la Capilla Alfonsina [Электронный ресурс] // Taller Igitur: [сайт]. — URL: https://tallerigitur.com/poesia/poemas-de-marina-tsvietaieva-rusia-1892-1941-traduccion-de-selma-ancira-y-francisco-segovia/2301/ (дата обращения: 30.04.2023).

[11] Ortografía de la lengua española: Edición revisada por las Academias de la Lengua Española [Электронный ресурс] // rae.es: [сайт]. — URL: https://www.rae.es/sites/default/files/1ortografia_espanola_2010.pdf (дата обращения: 30.04.2023).

[12] *Romero L.* Lo individual y lo colectivo en la puntuación [Электронный ресурс] // Social Science Open Access Repository: [сайт]. — URL: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/60694 (дата обращения: 30.04.2023).

[13] *Цветаева М. И.* Указ. соч. С. 12.

[14] *Tsvietáieva M.* Campamento de cisnes. Versos a Blok. Poesía elegíaca. Traducción, prólogo y notas: Jesús García Gabaldón. Sílaba Editores, 2020. P. 135.

[15] *Канищева Е. В.* Поэтика прозы М. Цветаевой [Электронный ресурс] // Пушкинские чтения. 2014. № 19. С. 185–194. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-prozy-m-tsvetaevoy (дата обращения: 30.04.2023).

[16] Paisaje caprichoso de la literatura rusa. Antología de Selma Ancira. Fondo de Cultura Económica, 2012. P. 257, С. 328; *Tsvietáieva M.* Mi madre y la música. Traducción de Selma Ancira. Acantilado, 2012. P. 21.

Luna Arteaga, I. P.

Independent Publishing House Poklonka Editores, Colombia

AUTHOR'S PUNCTUATION BY MARINA TSVETAEVA IN SPANISH TRANSLATIONS

The author argues that in studies and discussions of literary translations, the topic of punctuation is rarely touched upon, since it is accepted as a generally accepted rule that the text adapts to the punctuation rules of the receiving language. After the translation is completed, it goes to the publishing house for prepress processing, including the work of a proofreader, who in most cases is not familiar with either the original language or the individual stylistic features of its author. The primary task of proofreading is to prepare the finished work for publication in the form in which it must meet the stylistic, grammatical, spelling and punctuation rules of the native language of future readers. However, in the case of translations of some writers and poets, this rule is not always justified. A vivid example of this is the prose and poetry of Marina Tsvetaeva translated into Spanish by some translators, in particular, the Mexican translator Selma Ancira.

Keywords: literary translation; poetry; prose; punctuation; author's punctuation; dash.

Луппов Максим Андреевич

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия

maksimluppov@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДБОРА ИЕРОГЛИФИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ, ВКЛЮЧЕННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ КНР)

В условиях активного развития отношений между Россией и Китаем, повышения уровня межкультурного диалога и культурного потребления необходимо обращать внимание на языковое взаимодействие дружественных государств, в том числе в аспекте перевода. В данной статье проведен анализ иероглифических единиц, используемых при переводе и транскрипции русских имен собственных в русских произведениях. Выявлены основные показатели частотности использования иероглифов и вариативности их подбора.

Ключевые слова: русский язык; китайский язык; иероглифика; русская литература; ономастика.

Российско-китайские отношения, начавшиеся три столетия назад, в современном мире переживают активный подъем, что служит стимулом для развития межкультурного диалога на всех уровнях государств. В результате такого тесного сближения возникает закономерный вопрос: на каком языке должен происходить данный межкультурный диалог? Ввиду явной возможной необъективности возвышения одного языка над другим в процессе межкультурного диалога двух стран, становится понятно, что диалог, в рамках достижения взаимоуважения и взаимного признания, должен вестись на обоих языках, что показывает необходимость двустороннего перевода письменных материалов.

Неотъемлемым аспектом переводческой работы является перевод имен собственных с языка перевода на целевой язык. В рамках перевода с русского языка, принадлежащего к индоевропейской языковой семье, на китайский язык, принадлежащего к сино-тибетской языковой семье, различия в письменных системах создают большое количество трудностей, одной из которых является вариативность подбора иероглифических единиц при переводе или транскрипции. В. Ф. Щичко в своей работе приводит яркие примеры вариативности подбора иероглифов[1]. Одним из примеров является фамилия Сталин. Она имела четыре транскрипционных написания: 斯太林 (Сыдалинь), 史达林 (Шидалинь), 史丹林 (Шиданьлинь), 史太林 (Шитайлинь). В итоге утвердилась в форме斯大林 (Сыдалинь). Вторым примером является фамилия Гоголь с формами транскрипционной записи 果歌里 (Гогэли), 鄂郭里 (Эголи), 郭戈里 (Гогэли), 歌郭礼 (Гэголи), и утвердившейся в итоге果戈里 (Гогэли).

Другой трудностью перевода имен собственных в литературных произведениях является фиксирование определенного образа, связанного с данным именем в рамках определенного контекста. А. З. Черняк в своей работе указывает на трудность экспликации значения имени собственного через отсылку к контексту в случаях недостаточной информативности[2]. Соответственно, при отсутствии стандартизации написания определенного имени, уровень минимальной информативности для адекватного восприятия имени собственного будет выше.

Как отмечает С. Кан, гармоничный перевод, согласно концепции переводческого пространства, предполагает синергетическое приращение культурного значимых смыслов[3]. При этом проведенное С. Кан исследование в отношении особенностей перевода «говорящих фамилий» в произведении А. П. Чехова «Лошадиная фамилия» показывает, что только 16,5% фамилий в данном произведении переведено с сохранением юмористического эффекта, остальные создают трудности в восприятии и понимании имени собственного реципиентом, что вызвано, в том числе, особенностью подбора иероглифических единиц.

Учитывая описанное выше, становится понятно, что подбор иероглифических единиц при переводе имен собственных в произведениях русской литературы на китайский язык имеет ряд неисследованных аспектов. Учитывая особенности когнитивных аспектов, можно сказать, что у китайских читателей происходит закрепление определенного *семиотического образа* за *визуальным иероглифическим образом* переведенного русского имени собственного. Для того чтобы в переводческой и педагогико-методической работах использовать вариации имен с нужной коннотацией, необходимо понять особенности подбора иероглифических единиц.

Целью данной работы является исследование особенностей подбора иероглифических единиц в переводах русских литературных произведений, включенных в общеобразовательную программу КНР[4], на китайский язык. Методы, использованные в данной работе, включают в себя контент-анализ произведений и компаративное рассмотрение иероглифических единиц (в сравнении друг с другом, а также с русскими слогами). Исследование проведено на материале 24 произведений русской литературы, из которых было получено 117 русских имен и 499 иероглифических единиц.

В результате анализа полученных данных можно утверждать, что из 499 иероглифов, использованных в переводе русских имен собственных, уникальными являются 154. При сравнении показателей частотности уникальных иероглифов были получены также данные среднестатистического количества частотности использования иероглифических единиц и отграничены те, которые встречаются три раза, при этом 75 уникальных иероглифических единиц использованы единично, 25 уникальных иероглифов используется дважды (табл. 1).

Таблица 1. Показатели частотности использования иероглифов в переводах русских имен собственных.

№ п/п	Наиболее частотные иероглифы	Кол-во использований	№ п/п	Наименее частотные иероглифы	Кол-во использований
1	里	17	1	丁	1
2	夫	16	2	丹	1
3	伊	15	3	京	1
4	卡	15	4	仑	1
5	尔	15	5	佩	1
6	凡	12	6	依	1
7	娜	12	7	傻	1
8	瓦	12	8	先	1
9	克	11	9	公	1
10	拉	11	10	兴	1

Сравнивая используемые иероглифы для различных слогов имен собственных, можно заметить определенную унификацию выбора иероглифических единиц для транскрипции определенных девяти слогов (табл. 2). В то же время имеется вариативность выбора иероглифов для шести других слогов (табл. 3). Оставшиеся группы слогов и способы их транскрипции иероглификой встречаются в единичных вариантах, вследствие чего данные не поддаются четкой структуризации.

Таблица 2. Устойчивые формы транскрипции русских слогов в именах собственных.

№ п/п	Русский слог	Китайский иероглиф
1	а	阿
2	ан	安
3	гри	格
4	и	伊
5	ка	卡
6	ма	马
7	ми	米
8	ю	尤
9	я	雅

Таблица 3. Русские слоги с вариативными формами транскрипции в именах собственных.

№ п/п	Русский слог	Китайский иероглиф
1	ва	瓦, 凡, 华
2	е	耶, 叶
3	са	萨, 珊,
4	та	丹, 达
5	ри	林, 琳, 莉
6	ле	殖, 辽, 列, 利, 廖

В процессе анализа полученных данных, было замечено, что многие формы имен в китайском языке не адаптируются. К примеру, имя *Варвара* / 瓦尔瓦拉в формах *Варька, Варя* имеют схожую форму записи с *Варвара*, и только форма *Варюша* имеет особую форму транскрипции — 瓦留莎. Имя *Иван* /伊万 имеет два варианта транскрипции для формы *Иван-*

ка / 伊凡 и 伊万卡и *Ванька* / 瓦尼加 и 万卡, при этом *Ванюшка* и *Ванятка* имеют схожую форму транскрипционной записи — 凡纽希加.

Имя *Алексей* / 阿列克塞для форм *Лексей* и *Леня* имеет одну форму транскрипции — 阿殖克塞, *Лексей* имеет две формы записи / 阿殖克塞 и 阿列克塞. При этом данные три формы имени в своих китайских вариантах сохраняют иероглиф 阿, отвечающий за транскрипцию слога «а», также как и в транскрипциях форм *Олеша* и *Олешка* / 阿辽沙 и 阿辽会卡, в то время как имя *Ленька* имеет совершенно другую форму записи — 辽尼卡.

Гендерное разделение или обозначение принадлежности имени к мужчине или женщине в иероглифическом аспекте в некоторых именах и их вариациях отсутствуют. Стоит отметить женские имена, имеющие в своем составе слоги «на», «ни», «я», так как они могут использовать иероглифы «娜», «妮», «娅» соответственно. В данных иероглифах можно заметить наличие составной части «女», обозначающей женщину. Выбор данных иероглифов четко прослеживается в таких именах собственных, как Евгения / 叶鞭格妮娅, Жанна / 桑娜), Наталья / 娜塔莉娅, Пелагея / 佩拉格娅, Петровна /彼德萝芙娜. Данное правило, однако, не соблюдается в следующих именах — Мария / 马丽亚, Марфа / 马尔法, Танька / 丹尼加. В то же время гендерное разделение в именах, которые могут относиться к лицам и мужского, и женского пола, отсутствует.

Как показало исследование, иероглифика, используемая при переводе и транскрипции русских имен, имеет большую вариативность и не всегда следует определившимся нормам. Помимо различий в выборе иероглифов для одинаковых слогов в различных именах, формы одного и того же имени могут не иметь других вариаций, что может приводить к стилистическим упущениям. Гендерное различие при употреблении иероглифических единиц не всегда маркируется, что может приводить к неправильному восприятию при недостаточной информативности текста.

Полученные данные доказывают необходимость дальнейшего исследования особенностей подбора иероглифических знаков при переводе русских имен собственных на китайский в рамках корпусного контент-анализа с большим объемом данных, а также социологического анализа — с целью выявления особенностей экспликации значений имен собственных в процессе аудио-визуального взаимодействия, так как китайский язык, благодаря богатству иероглифических знаков, предоставляет широкие возможности закрепления новых семантических единиц (посредством комбинирования иероглифов) и их адекватного восприятия даже при минимальной информативности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Щичко В. Ф.* Китайский язык. Теория и практика перевода. М.: Восточная книга, 2010. С. 30.

[2] *Черняк А. З.* Семантика собственных имен как философская проблема // Эпистемология и философия науки. 2016. Т. 49. № 3. С. 70–87.

[3] *Кан С.* Когнитивная метафора в ономастическом пространстве художественного текста при переводе // Русистика без границ. 2020. Т. 4. № 1. С. 91–101.

[4] См.: *Ли Л., Маркасова Е. В., Чжан Ж. и др.* Русская литература в школьной программе КНР // Детские чтения. 2017. Т. 11. № 1. С. 119–132; Иу цзяоюй юйвэнь кэчэн бяочжунь [Стандарты учебных программ по языку и литературе в учреждениях обязательного образования] / Чжунхуа жэньминь гунхэ гоцзяо юйбу [Министерство образования КНР]. Пекин: Бэйцзин шифань дасюэ чубань цзитуань [Изд-во Пекинского пед. ун-та]. С. 58–64 (义务教育语文课程标准 / 中华人民共和国教育部.北京: 北京师范大学出版集团, 2022. 页58–64; на китайском языке).

Luppov, M. A.

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
National Research University Higher School of Economics, Russia

CHARACTERISTICS OF CHARACTER SELECTION IN THE PROCESS OF TRANSLATING RUSSIAN PROPER NOUNS INTO CHINESE (ON THE EXAMPLE OF LITERATURE INCLUDED IN THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE PRC)

The author argues that in the current context of rapidly developing relations between Russia and China, along with the increased levels of intercultural dialogue and cultural consumption between two friendly nations, it is imperative to focus on the linguistic interaction between them, including the translation. This paper presents an analysis of the Chinese characters used in the translation of Russian proper nouns in translations of Russian literary works. The study highlights the key indicators such as frequency and the variability of the Chinese characters' usage.

Keywords: Russian; Chinese; characters; Russian literature; onomastics.

Новакова Кристина

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

novak.kristi@gmail.com

УСТНЫЙ ФОЛЬКЛОР В ТВОРЧЕСТВЕ Н. В. ГОГОЛЯ И ЕГО ПЕРЕВОД НА СЛОВАЦКИЙ ЯЗЫК

Фразеологизмы как культурный феномен в прошлом часто называли непереводимыми. В современном переводоведении этот тезис считается устаревшим. Важную роль при выборе процедуры перевода играет эквивалентность выражения. Статья посвящена классификации и характеристике отдельных способов передачи фразеологизмов с языка оригинала на язык перевода. Анализу в ней подвергаются словацкие версии рассказа Н. В. Гоголя «Ночь перед рождеством».

Ключевые слова: художественный перевод; словацкий язык; Гоголь; фразеология; эквивалентность.

В. Н. Телия называет фразеологию, то есть набор фразеологических единиц (ФЕ) в языке, зеркалом, в котором отражается национальное сознание определенной лингвокультурной общности[1]. Значение ФЕ, принадлежащих определенному языку, культуре, нации, для носителя другого языка, культуры или представителя другой нации часто остается скрытым из-за разного менталитета. Этот факт в прошлом привел к появлению тезиса о непереводимости ФЕ, который, однако, утратил свою актуальность в современном переводоведении. Один из важнейших представителей словацкой теории перевода А. Попович констатирует, что «для теории интересны не перечни непереводимых фактов, а скорее альтернативные предложения по реализации спорных участков. При этом теория должна учитывать, что перевод действительно не всегда <…> вполне возможен. С другой стороны, теория и практика не должны капитулировать перед этим фактом»[2].

Следует отметить, что ФЕ, несмотря на различные «альтернативные предложения» по их переводу с одного языка на другой, по-прежнему занимают лидирующие места в воображаемом рейтинге непереводимости. Кроме того, с точки зрения переводческой практики, необходимо учитывать еще один важный аспект — идентификацию ФЕ в тексте оригинала. Основным фактором, затрудняющим этот процесс, является несоответствие между многословным воплощением ФЕ и ее целостным единым значением. Такую диспропорцию можно считать прямым следствием фразеологизации, в процессе которой происходит десемантизация отдельных компонентов фразеологизма, и словосочетание приобретает образный характер.

Образность (метафоричность или иносказательность, переносность значения, семантическая транспонированность) является одним из основных свойств фразеологизмов[3]. Отметим, что, согласно современным

исследованиям, образность не является универсальным свойством фразеологизмов (поскольку не все ФЕ обладают образностью) и сама по себе недостаточна для выделения фразеологизма, ее нельзя считать просто обычным факультативным признаком[4]. Образность традиционно связывают с мотивированностью, т. е. взаимосвязью между семантикой фразеологизма в целом и семантикой его компонентов. Именно на этом аспекте основана классическая классификация фразеологизмов В. В. Виноградова 1947 года, которая (с некоторыми изменениями) используется по сей день. В ней выделяются три основных типа ФЕ — фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания (при этом мотивированность их значения семантикой отдельных компонентов возрастает в направлении от сращений к сочетаниям[5]).

Именно из приведенной выше классификации исходят и российские теоретики перевода при разработке принципов перевода фразеологизмов. Перевод фразеологических сращений, значение которых никак не мотивировано значением отдельных компонентов и может быть определено только на основе этимологического анализа, по мнению Я. И. Рецкера, требует комплексной трансформации[6]. Это верно в том случае, если в языке перевода нет фразеологического эквивалента с соответствующей стилистической и экспрессивной окраской[7]. Комплексной трансформацией можно также считать лексический перевод, т. е. использование однословного эквивалента. Напротив, фразеологические единства, которые в какой-то степени мотивированы значением компонентов, Я. И. Рецкер предлагает переводить с использованием образных оборотов[8].

Необходимость сохранения образности при переводе подчеркивает также В. Н. Комиссаров, поскольку задача ФЕ состоит не только в передаче определенной информации, но и в том, чтобы вызывать эмоции и стимулировать воображение читателя[9]. В то же время автор перечисляет три способа перевода фразеологизмов, которые зависят от эквивалентности переводимого выражения, — фразеологический эквивалент, фразеологический аналог, калька.

С точки зрения сохранения специфики оригинала, использование в переводе фразеологического эквивалента, т. е. формально и семантически идентичного выражения, является оптимальным[10]. Однако по объективным причинам эта цель часто недостижима. Фразеологических эквивалентов, которые, как правило, принадлежат к набору интернациональной фразеологии, относительно немного. Большинство фразеологизмов имеют этнокультурное происхождение. Тем не менее, в разных языках могут существовать фразеологизмы, имеющие разный компонентный состав, но идентичное значение. Таким образом, они выражают одну и ту же идею, используя разные образы. В данном случае речь идет о фразеологическом аналоге[11].

При нулевой эквивалентности переводчик может калькировать фразеологизм, чтобы сохранить образность выражения. Однако при таком способе перевода необходимо быть уверенным, что образность переводимого фразеологизма достаточно прозрачна (мотивированна), для того чтобы читатель перевода смог понять ее смысл[12].

Одной из важнейших проблем перевода художественной литературы, в нашем случае повести «Ночь перед Рождеством», является сохранение стиля. Стиль Н. В. Гоголя характеризуется употреблением большого количества фразеологизмов. При анализе рассказа мы выявили в тексте 51 ФЕ. В качестве материала для анализа мы взяли два существующих словацких перевода сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки».

Впервые он был на словацком языке опубликован в 1942 году в переводе З. Есенской. Второй, и на данный момент последней словацкой версией является перевод Д. Легутовой 1989 года. Сравнивая русский оригинал с двумя словацкими переводами, мы исходили из гипотезы о том, что более старая версия содержала бы большее количество буквализмов, и это предположение подтвердилось. Следует подчеркнуть, что переводчица З. Есенска не могла опираться на переводческую теорию, какой мы ее знаем на данный момент, поэтому в ее версии рассказа несколько переводческих решений носят, так сказать, интуитивный характер.

В тексте мы находим несколько дословных переводов ФЕ, которые, по современным стандартам, считались бы ошибочными:

> *Так это ты, сука, — сказала дьячиха, подступая к ткачихе, — так это ты, ведьма,* ***напускаешь ему туман*** *и поишь нечистым зельем, чтобы ходил к тебе?* (239)[13]. — *Tak to ty, suka, — začala diakova žena a približovala sa k tkáčke, — tak to ty, bosorka,* ***púšťaš na neho hmlu*** *a pojíš ho nečistými zelinami, aby chodil k tebe?* (1, 155)[14]
>
> *Черт между тем* ***не на шутку*** *разнежился у Солохи* (217). — *Čert sa medzitým u Solochy rozcítil* ***nie na žart*** (1, 129).

Вполне вероятно, что переводчица не идентифицировала ФЕ в оригинальном тексте, и, хотя калькирование является одним из устоявшихся способов передачи ФЕ, эти примеры нельзя считать оптимальным переводом.

Д. Легутова предпочла семантический эквивалент сохранению образности и перевела фразеологизм нефразеологическим выражением *mámiš mu zmysly* (2, 142) [15]. В поисках адекватного решения необходимо учитывать конкретную коммуникативную ситуацию. В другом случае Д. Легутова употребила антоним и перевела фразеологизм *не на шутку* свободным словосочетанием *celkom vážne* (букв. ‘вполне серьезно’). В связи с чертом еще употребила глагол *rozohniť sa* (букв. ‘воспламенять’), тем самым обогатив словацкий текст ассоциациями (чёрт, ад, огонь), которые не встречаются в оригинале:

> ***Čert sa*** *za ten čas u Solochy* ***celkom vážne rozohnil*** (2, 121).

На наш взгляд, это решение является творческим и его можно считать компенсацией каламбура, который мы находим в исходном тексте несколькими страницами ранее:

> *Тут* ***чёрт****, подъехавши* ***мелким бесом****, подхватил ее под руку и пустился нашептывать на ухо то самое, что обыкновенно нашептывают всему женскому роду* (204).

Каламбур основан на синонимии слов *чёрт* и *бес*. В славянской мифологии сверхъестественные существа были расположены иерархически, причем самое низкое положение занимали *мелкие бесы* (чертята). Русский фразеолог В. М. Мокиенко объясняет происхождение словосочетания *рассыпаться мелким бесом* тем фактом, что от чертей, занимающих более низкие должности, ожидалось, что они будут вести себя уважительно. В то же время он отмечает, что Н. В. Гоголь в данном предложении соединил прямое (мелкий бес) и переносное (покладистость) значение выражения *мелким бесом*, поскольку чёрту пришлось «опуститься» до лести, чтобы понравиться ведьме[16]. С точки зрения перевода, это чрезвычайно сложный элемент, поскольку в идеале переводчик должен поддерживать в переводе как каламбуризацию, так и фразеологичность конструкции. Мы не находим такого варианта ни в переводе З. Есенской, ни в переводе Д. Легутовой. В словацких текстах отсутствует образность, потому что переводчицы сосредоточились только на сохранении экспрессивности:

> *Tu* ***čert pricapŕľal, poobšmietal sa****, chytil ju popod pazuchu a poď jej šepkať do ucha to isté, čo obyčajne šepkávajú všetkým ženským osobám* (1, 115); *Vtedy* ***sa k nej čert líškavo priplichtil****, chytil ju popod pazuchu a už jej aj šušotal do ucha presne to, čo sa obyčajne šepká všetkým ženám* (2, 110).

Тем не менее семантика была сохранена, соответственно, переводчицы достигли основной цели перевода.

Однако передача фразеологизмов не всегда бывает проблематичной, особенно если в языке перевода есть фразеологический эквивалент, например:

> *Ты ж когда-то братался с покойным батьком, вместе хлеб-соль ели и* ***магарыч пили*** (242). — *Veď si sa ty kedysi bratal s nebohým ňaňkom, spolu ste chliebsoľ jedli a* ***oldomáš pili*** (1, 158); *Veď kedysi s mojím otcom ste boli jedna ruka, z jednej misky ste jedávali a nejeden* ***oldomáš*** *spolu* ***vypili*** (2, 145).

ФЕ с идентичной семантикой и образностью обычно относятся к интернациональной фразеологии. Поэтому приведенный пример можно рассматривать как исключение, учитывая, что слово *магарыч* пришло в русский язык из арабского, а слово *oldomáš* заимствовано из венгерского языка.

Эквивалентность фразеологизмов является главным фактором при решении вопроса об их переводе с языка оригинала на язык перевода. В целом принцип заключается в том, что фразеологизм заменяется фра-

зеологизмом, хотя такой прием не всегда возможен по объективным причинам. Сравнение рассказа Н. В. Гоголя «Ночь перед рождеством» с его словацкими версиями показало, что большинство из 51 фразеологизма не были сохранены в переводе, хотя мы наблюдали общее стремление обеих переводчиц передать фразеологизм через фразеологизм там, где словацкий язык позволял им это сделать. В данном исследовании мы представили наглядные примеры оптимального, а также неадекватного перевода ФЕ на словацкий язык.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 9.

[2] *Popovič A.* Teória umeleckého prekladu. Bratislava: Tatran, 1975. P. 14.

[3] *Ološtiak M.* O frazeologickej motivácii lexikálnych jednotiek // Slovenská reč. 2011. № 1–2. P. 11.

[4] Ibid.

[5] *Mlacek J.* Slovenská frazeológia. Bratislava: SPN, 1984. P. 70–72.

[6] *Рецкер Я. И.* Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. М.: Р. Валент, 2007. С. 149.

[7] Там же.

[8] Там же. С. 148.

[9] *Комиссаров В. Н*. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. С. 170.

[10] Там же. С. 172–173.

[11] Там же. С. 173–174.

[12] Там же. С. 174.

[13] Здесь и далее примеры приводятся по изданию: *Гоголь Н. В.* Полное собрание сочинений: В 14 т. / гл. ред. Н. Л. Мещеряков; АН СССР, Ин-т литературы (Пушкин. дом). М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1937–1952. Т. 1. С. 103–316. В скобках указывается страница.

[14] Здесь и далее примеры приводятся по изданию: *Gogoľ N. V.* Večery na dedinke neďaleko Dikaňky / prel. Zora Jesenská. Liptovský sv. Mikuláš: Tranoscius, 1942. 249 p. В скобках настоящее издание обозначено «1», далее указывается страница.

[15] Здесь и далее примеры приводятся по изданию: *Gogoľ N. V.* Večery na dykaňskom laze. Myrhorod. Petrohradské príbehy. Bratislava: Tatran, 1989. 568 p. В скобках настоящее издание обозначено «2», далее указывается страница.

[16] *Мокиенко В. М.* Образы русской речи: Историко-этимологические и этнолингвистические очерки фразеологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. С. 174–175.

Nováková, K.

Saint Petersburg State University, Russia

ORAL TRADITION IN THE WORKS OF N. V. GOGOL AND ITS TRANSLATION INTO THE SLOVAK LANGUAGE

The author argues that idiomatic expressions, as cultural phenomena, were often considered untranslatable in the past. In modern translation studies this theory has become obsolete. Equivalence plays an important role in choosing a particular translation method. The article is devoted to the classification and characteristics of different ways of transferring phraseological units from the original language to the target language. It analyzes the two Slovak versions of N. V. Gogol's story "The Night Before Christmas".

Keywords: literary translation; Slovak language; N. V. Gogol; phraseology; translation equivalence.

Нургали Кадиша Рустембековна,
Сиряченко Виктория Владимировна

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Казахстан

nurgalik1@mail.ru; vikalife020894@gmail.com

РАССКАЗ А. П. ЧЕХОВА «ЧЕЛОВЕК В ФУТЛЯРЕ» НА КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ

В рамках настоящей статьи рассматриваются особенности перевода рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре» на казахский язык. В статье определены основные сложности и проблемы при переводе лексики и фразеологии исходного текста. С этой целью были использованы сравнительно-типологический и описательно-аналитический методы исследования. В ходе анализа авторы отмечают внимание переводчиков к авторскому стилю, стремление сохранить и передать его в тексте перевода.

Ключевые слова: художественный перевод; переводческие трансформации; перевод реалий; сравнительный анализ перевода; русская литература в Казахстане.

Перевод представляет собой сложный когнитивный процесс, который связан с двумя основными функциями — восприятием текста оригинала и его воспроизведением на языке перевода. Предметом лингвистической теории перевода является научное описание процесса перевода как межъязыковой трансформации, то есть преобразования текста на одном языке в эквивалентный ему текст на другом языке[1]. Принадлежность переводимого текста к художественному произведению становится отличительной чертой художественного перевода. Художественным переводом называется вид переводческой деятельности, главная задача которой заключается в порождении на языке перевода речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на читателя[2].

На сегодняшний день общепризнанным является факт того, что язык не существует вне культуры и что культура ведёт в языке самостоятельное существование[3]. Единицы языка являются отражением культурного компонента народа, единицы лексической системы становятся основным инструментом номинации. На основе сопоставительного анализа лексико-семантических систем языков становится возможным выделить присущие им лингвоспецифические явления. Данные явления представляют собой культурно маркированную лексику, обозначающую реалии.

Перевод реалий становится сложной задачей, потому как переводчику, помимо предметного содержания, необходимо передать их историческую и национальную окраску. Сложность заключается еще и в том, что ни в лингвистике, ни в методике, ни в переводоведении нет достаточно четких критериев определения реалий и совершенно не изучена специфика языковых единиц, которые обозначают эти реалии[4]. Само понятие

«перевод реалии» является условным, поскольку, если говорить о непереводимости, то именно реалии, как правило, и непереводимы[5].

В данной работе представлен сопоставительный анализ переводов с русского языка на казахский язык рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре» (перевод в сборнике под ред. И. Джансугурова (1932), а также более поздний перевод Ж. Ысмагулова в сборнике 2009 года). В рассказе довольно часто встречаются этнографические реалии. В основном, они представлены лексическими единицами, именующими объекты быта. В некоторых случаях в казахской культуре нет точных соответствий, поэтому переводчики вынуждены производить замены для передачи смысла оригинального текста. Часто с этой целью был использован **уподобляющий перевод** — способ перевода, при котором иноязычная реалия передается привычными словами на языке перевода. Например:

Реалия «Молебен» (рассказ «Человек в футляре»)

А. П. Чехов: Если кто из товарищей опаздывал на ***молебен***, или доходили слухи о какой-нибудь проказе гимназистов, или видели классную даму поздно вечером с офицером, то он очень волновался и всё говорил, как бы чего не вышло.

Перевод (сборник 1932 года): Eger (ж)oldastarьnь(ң) biri ***du(г)a(г)a*** (перев. — *намаз, молитва*) kecige qalsa, ne gemnazija oqьtuvcьlarьnь(ң) tentektigi tuvralь øsek estilse, ne tərbijeci əjeldirdi(ң) əpeser men tynde qьdьr(ғ)anь kəzge tysse, o(ғ) an uvajьm kire bastajtьn; bunь(ң) aja(ғ)ь bir demege so(ғ)ьp (ж)yrmese ne qьlsьn, dej beretin.

Перевод (сборник 2009 года): Егер жолдастарының бірі ***дұғаға***[*] (перев. — *намаз, молитва*) кешігіп қалса немесе гимназистер бір тентектік жасапты деген сыбыс құлағына тисе немесе біреулер класс мұғалімінің түнделете офицермен жүргенің көрдік десе, бұл соған қатты абыржып, осыдан бір шатақ шығып кетпесін деп зар илейді.

В русской культуре *молебен* — краткая церковная служба[6]. Вариант перевода на казахском языке — *дұға*, использованный обоими переводчиками, имеет значение ‘намаз, молитва’[7]. Данные понятия находятся в одном семантическом поле, поэтому у читателя текста перевода не возникает проблем с пониманием.

В следующем предложении переводчики также передают русскоязычную реалию посредством уподобляющего способа перевода, однако используют различные лексические единицы казахского языка:

Реалия «Духовенство» (рассказ «Человек в футляре»)

А. П. Чехов: Наши дамы по субботам домашних спектаклей не устраивали, боялись, как бы он не узнал; и ***духовенство*** стеснялось при нем кушать скоромное и играть в карты.

Перевод (сборник 1932 года): Bizdi(ң) tərbijeci əjelder sembi kyni quratьn savь(ғ)ьn da qura almajtьn boldь; ol bilip qojma dep qorqatьn boldь. Onь(ң) kəzince qarta ojnav(ғ)a icip, (ж)evge molda — ***qo(ж)alar*** (перев. — *ходжа*) da qajmь(ғ)atьn.

Перевод (сборник 2009 года): Ақыры біздің бикелер сенбі күндері үйде спектакль қоюды тоқтатты, сол естіп қалар деп қорқады, ***дині адамдар*** (перев. (дослов.) — *вероисповедающие люди*) да ол отырғаш жерде ораза бұзар дәм татудан, карта ойнаудан қалды.

Духовенство — служители религиозного культа[8] у христиан. В сборнике 1932 года использован вариант перевода *ходжа* (*қожа*) — ‘человек, ведущий свое происхождение от миссионеров ислама’[9]. Ж. Ысмагулов в своем переводе предлагает вариант *дині адамдар* (букв. ‘вероисповедающие люди’). Оба варианта понятны читателям перевода и передают смысл оригинального текста. Сложность с пониманием может возникнуть далее по тексту рассказа при переводе реалий, связанных с религиозным постом:

Реалия «Пост / постное / скоромное» (рассказ «Человек в футляре»)

А. П. Чехов: ***Постное*** есть вредно, а ***скоромное*** нельзя, так как, пожалуй, скажут, что Беликов не исполняет ***постов***, и он ел судака на коровьем масле, — пища не ***постная***, но и нельзя сказать, чтобы ***скоромная***.

Перевод (сборник 1932 года): ***Oraza tama(г)ьп*** (перев. — *постная пища*) (ж) ev zьjan, ***(ж)ирьпь tamaq*** (перев. — *скоромная пища*) (ж)evge bolmajdь; Belijkipti(ң) ***oraza*** (перев.– *пост, ураза*) men (ж)umьsь (ж)oq degen sөz bola ma dep, sarь maj(ғ)a quvьr(ғ)an balьq (ж)ejtin. Bul әrijne ***oraza tama(г)ь*** da emes, ***(ж)ирьпь*** da ***tamaq*** emes qoj.

Перевод (сборник 2009 года): ***Қара тағам*** (перев. (дослов.) — *черная пища*) — зиян ***ораза бұзар тамақ*** (перев. (дослов.) — *пища, нарушающая пост* (*постное голодание*)) ішуге тағы болмайды, өйткені біреу болмаса біреу айтып жүрер, Беликов ***ораза*** (перев. — *пост, ураза*) ұстамайды екен деп, сондықтан ол сиырдың майына қуырып көксерке балық жейтін, пәленжей ***қара тағам*** емес, бірақ анық ***ораза бұзар*** да ***дәм*** емес.

Понятие *пост* во всех мировых религиях означает время, когда верующие добровольно отказываются от привычных повседневных режимов питания. Однако пост у мусульман и христиан имеет существенные различия. У христиан *пост* — период времени, в который церковью предписывается воздержание в пище[10]. В этот период разрешено употребление только постной пищи (*постный*) — не содержащей молочного и мясного (растительный или рыбный)[11]. Употребление пищи скоромной строго под запретом (*скоромный* — запрещенный церковными правилами к употреблению во время постов — молочный, мясной)[12]. В исламе пост называется *ураза* (*ораза*). В период уразы употребление пищи и воды запрещается только в светлое время суток (от рассвета до заката). После захода солнца употребление пищи разрешается без каких-либо ограничений в два приема. Такое различие становится огромной трудностью для переводчиков при передаче представленного предложения на казахский язык.

В переводе из сборника 1932 года приведены варианты, которые являются эквивалентными оригинальным понятиям. Несмотря на это, читатель перевода, не обладающий фоновыми знаниями об особенностях поста у христиан, может не понять замысел автора оригинального произведения. Во втором варианте переводчик использует уподобляющий способ перевода, тем самым пытаясь сделать его более понятным для казахоязычной аудитории. Он вводит понятие *қара тамақ* (букв. ‘черная пища’) и дает ему определние *ораза бұзар тамақ* (букв. ‘пища, нарушающая пост

(постное голодание)’). Таким образом, переводчик пытается объяснить читателю, что у христиан нарушением поста является употребление в пищу определенных продуктов. Однако это уводит его от стилистики оригинального текста, в котором постная пища противопоставляется скоромной, что сопряжено с потерей национальной семантики.

Примеры потери национальной семантики можно обнаружить в обоих переводах: так, *фуражка* и *колпак* передаются в переводе 1932 года одним понятием *қалпақ* — наиболее распространенный мужской головной убор у казахов[13]. Данная потеря может стать причиной недопонимания у читателя перевода, почему Коваленко и Беликов надевают один и тот же головной убор и в доме, и на улице. С другой стороны, вариант заимствования, посредством транскрипции, использованный в переводе Ж. Ысмагулова — *фуражка*, с сохранением национального колорита оригинального текста, также может привести к непониманию у читателя, недостаточно хорошо знакомого с русской культурой. В данном случае обращение к описательному переводу видится более продуктивным.

В случае обращения к **описательному переводу**, значение реалии может быть передано рядом слов казахского языка. В этих случаях содержание реалии передается читателю в виде описания. В качестве примера можно привести следующие варианты перевода реалий:

Реалия «Фуфайка» (рассказ «Человек в футляре»)

А. П. Чехов: Он носил темные очки, ***фуфайку***, уши закладывал ватой, и когда садился на извозчика, то приказывал поднимать верх.

Перевод (сборник 1932 года): Ol qara kəzildirik, ***toqьta (ж)ип kəjlek*** (перев. — *шерстяная вязаная рубашка*) kijetin, qula(ґ)ьna maqta tь(ґ)atьn, arbakecke otьra qalsa, arbasьnь(н) kyjmesin kətertip alatьn.

Перевод (сборник 2009 года): Көзіне қара көзілдірік салып, үстіне ***күпәйкі*** киеді, екі құлағын мақтамен бітейді, ал күймеге отыра қалса, шатырын көтертіп қояды.

Фуфайка — теплая вязаная рубашка без рукавов или с рукавами, одеваемая вниз для тепла или надеваемая сверху[14]. Переводчик в сборнике 1932 года применил описательный метод перевода и перевел *фуфайку* посредством словосочетания *тоқыма жүн көйлек* (букв. ‘шерстяная вязаная рубашка’), так как на момент выполнения перевода данный элемент гардероба в казахской культуре отсутствовал. В результате описания читателю перевода становится понятно назначение данного предмета одежды. В более позднем переводе Ж. Ысмагулов использует заимствованый вариант *күпәйке*, созданный в казахском языке посредством транслитерации оригинального слова и который может быть понятен не каждому читателю.

В первом случае происходит исчезновение реалии как таковой. В этом отношении второй варинат перевода видится более удачным, помогает читателю углубиться в атмосферу оригинального рассказа. Не стоит также забывать, что второй вариант перевода был выполнен в более поздний период, когда *фуфайка* как предмет мужского гардероба

стала известна среди населения Казахстана, а слово *күпәйке* вошло в повседневный обиход.

Интерес представляет перевод должности старого Прокофия:

Реалия «Денщик» (рассказ «Человек в футляре»)

А. П. Чехов: Женской прислуги он не держал из страха, чтобы о нем не думали дурно, а держал повара Афанасия, старика лет шестидесяти, нетрезвого и полоумного, который когда-то служил в ***денщиках*** и умел кое-как стряпать.

Перевод (сборник 1932 года): Əjel qьzmetker ustav(ғ)a, (ж)urt өsekke ta(ң)a ma dep, Aranasьj qarttu ustajtьn; apanasьj alpstь(ң) icinde, moskynem, (ж)arьm — estev; bir kezde ***At qosuvcь*** (перев. — *ямщик*) bolьp, sonan onь — munь pisire alatьn (ж) ajь bar…

Перевод (сборник 2009 года): Афанасий деген аспазшысы бар, алпысты алқымдаған шал, әрдайым масаңдау жүретін шала есті кісі, бір кезде ***қосшы*** (перев. — *прислужник*) болып істегені бар, сондықтан әйтеуір нобайлап болса да ас пісіре алады.

Денщик — солдат, назначавшийся к офицеру в качестве прислуги[15]. При переводе на казахский язык Ж. Ысмагулов прибегает к приему генерализации и предлагает вариант *қосшы* — прислужник[16]. В отличие от своего коллеги, переводчик сборника 1932 года использует вариант *атқосшы* — ямщик[17]. Согласно словарю Д. Н. Ушакова, ямщик — возница, кучер на почтовых, ямских лошадях[18]. Очевидно, что список обязанностей у денщика и ямщика существенно отличается, ямщик — это должность другого порядка, в обязанности которого не входит приготовление пищи, в отличие от денщика, который, помимо прочего, занимается приготовлением пищи для офицера. Вариант перевода *атқосшы* является некорректным и приводит к возникновению недопонимания у читателя.

Речь главных героев произведения осложнена использованием фразеологизмов, которые также можно отнести к категории реалий. Перевод данных единиц требует не столько передачи формы высказывания, сколько его смысла. Например:

«Не девица, а мармелад» (рассказ «Человек в футляре»)

А. П. Чехов: А она уже не молодая, лет тридцати, но тоже высокая, стройная, чернобровая, краснощекая, — одним словом, ***не девица, а мармелад***, и такая разбитная, шумная, всё поет малороссийские романсы и хохочет.

Перевод (сборник 1932 года): … al, Bəri(ң)ke (ж)as emes, otьz(ғ)a (ж)aqьndap qal(ғ) an, biraq, oda uzьn bojlь, tul(ғ)alь, qasьq kөzi qara qattaj, eki beti almadaj. Ne kerek, ***kьz emes, qьzыl alma*** (перев. — *не девица, а красное яблоко*).

Перевод (сборник 2009 года): Ал қарындасы жасы келіп қалған отыздар шамасындағы қыз, ол да ұзын бойлы, сымбатты, қастары қара, екі бетінің қаны тамған қысқасы, ***қыз емес қып-қызыл анар дерсін*** (перев. — *не девица, а красный гранат*), өзі және сайқамазақ, сөзшен, ылғи малоресей романстарын айтып, сақылдап күледі де жүреді.

В данном случае переводчики сохраняют конструкцию исходного фразеологизма, но предлагают варианты сравнения красоты девушки,

более присущие восточной культуре. В первом случае *қызыл алма* — ‘красное яблоко’, во втором *қып-қызыл анар* — ‘красный гранат’.

«Вытащить из дому клещами» (рассказ «Человек в футляре»)

А. П. Чехов: Директорша берет в театре ложу, и смотрим — в ее ложе сидит Варенька с этаким веером, сияющая, счастливая, и рядом с ней Беликов, *маленький, скрюченный,* ***точно его из дому клещами вытащили.***

Перевод (сборник 1932 года): Derektirdi(ң) bəjbicesi tьjatьrdan bir lo(ж)ь alьpt: qarap tursaq, onь(ң) lo(ж)ьsьnda Bəre(ң)ke otьr, mьnadaj (ж)elpyvici bar, kө(ң) ili sonca *bir kөncigen adam.* ***Yjinen tistevik ben suvьrьp cь(г)ar(г)andaj ijmijip*** (перев. — *словно из дома клещами вытащили*), onь(ң) canьnda qarcadaj (ғ)ana Belijkip oьtr.

Перевод (сборник 2009 года): Директордың әйелі дереу театрдың ложасын сатып алды, енді бір қарасақ — соның ложасында жаны жайлауға қонғандай, жүзі бал-бұл жанып, ажарынан қуаныш ұшқындап Варенька отыр да қасында кіпкішкентай болып құжырайған Беликов көрінеді, ***үйінен біреу сүйреп шығарғандай*** *ұнжырғасы түсіп кетіпті* (перев. — *унылый, как-будто его кто-то насильно вытащили из дома*).

В сборнике 1932 года переводчик приводит вариант полного соответствия в казахском языке, передающий и форму, и содержание оригинального фразеологизма. Во втором варианте переводчик использует описательный вариант перевода, однако при этом использует казахский фразеологизм *ұнжырғасы түсу — приходить в уныние* (букв. ‘падать его духу (повесит голову)’[19]).

Другим примером адекватного перевода фразеологизма с русского языка на казахский язык в тексте рассказа «Человек в футляре» А. П. Чехова служит следующий пример:

«Ходить на головах» (рассказ «Человек в футляре»)

А. П. Чехов: Им остается только ***ходить на головах***!

Перевод (сборник 1932 года): Oqьtuvcь belesepet minip ***(ж)yrgennen basqa tyk de qalmajdь*** (перев. — *ничего не остается кроме как ходить на головах*)!

Перевод (сборник 2009 года): Олар ***төбелерімен жүретін болады*** (перев. — *они будут ходить по потолку*) ғой әрі-беріден соң!

Красноречива и пестра речь Михаила Саввича, который является представителем украинского народа и очень часто переходит на родной язык. В этом случае переводчики сталкиваются с ситуацией «перевода в переводе», когда, помимо перевода русской речи, необходимо передать и речь украинскую:

А. П. Чехов: Уеду, а вы оставайтесь тут со своим Иудой, ***нехай вин лопне.*** Или он хохотал, хохотал до слез, то басом, то тонким писклявым голосом, и спрашивал меня, разводя руками:

— ***Шо он у меня сидить? Шо ему надо? Сидить и смотрить.***

Перевод (сборник 1932 года): Sender mьna sur (ж)ьlandarь(ң) men qalьp (ж)etise ber(ң)nder dejtin. Kejde qarqьldap, ne cegi tyjilgence qьjqьldap kylip, eki ьjь(ғ)ьn kөtere qunьsьp, eki qolьn (ж)ajьp menen surajtьnь bar:

— ***Anav osь bizdikinde, nemenege otьr? Osь(г)an ne kerek eken? (Ж)alpьja otьrьp, melcijedi de qaladь dejtin.***

Перевод (сборник 2009 года): Кетемін, ал сіздер мына өздеріңіздің малғұндарыңызбен қала беріңіздер, ***нехай вин лопне*** (Іші кепкір).

Немесе ол қарқылдан келіп күледі, біресе жуан дауысымен гүжілдеп, біресе дауысын жіңішкертіп шыр-шыр етіп көзінен жас аққанша күледі де екі алақанын жайып, менен қайта-қайта сұрайды:

Шо он у меня сидить? Шо ему надо? Сидить и смотрить (Бұл маған неге келеді? Не ізден келеді? Келеді де бақырайын отырады).

Переводчики по-разному преодолевают трудности, с которыми они столкнулись при переводе данного отрывка текста. В сборнике 1932 года переводчик переводит фразы на казахский язык, тем самым утрачивается национальный колорит речи героя. Ж. Ысмагулов оставляет речь Михаила Саввича в оригинальном варианте, однако в конце сборнике читатель может найти примечание, в котором представлен перевод фраз на казахский язык, что в данном случае является хорошим вариантом. Сохранена задумка автора оригинального произведения. Еще одним удачным примером перевода на казахский язык речи Михаила Саввича служит передача вежливого обращения *покорнейше прошу*:

А. П. Чехов: — Садитесь, *покорнейше прошу*, — проговорил Коваленко холодно и нахмурил брови; лицо у него было заспанное, он только что отдыхал после обеда и был сильно не в духе.

Перевод (сборник 1932 года): — (Ж)о(ғ)аґь сь(ґ)ь(н)ьz, otьґь(н)ьz (перев. — *проходите, присаживайтесь*), dedi Kəbəlenke, salqьn cьraj men qaba(ґ)ьn tyjip; onь(н) beti bar(ж)ьqtav kərinedi, tamaqtan son, dem alьp (ж)atsa kerek.

Перевод (сборник 2009 года): — Отырыңыз, жоғары шығыңыз (перев. — *присаживайтесь, проходите*), — деп Коваленко жақтырмаған сыңғай таныта күңк етіп, қабағын шытады, қатты ұйқыдан беті-көзі ісініп кеткен, жаңа ғана оянса керек, өзінен-өзі қыңырайып отыр екен.

Само обращение в казахском варианте опускается, но оба переводчика предлагают понятный казахоязычному читателю вариант *отырыңыз, жоғары шығыңыз*. Помимо того, что используется притяжательное окончание *–ыңыз*, которое в казахском языке используется во 2-м лице с местоимением *Вы* (уважительное обращение), также переводчики добавляют слово *жоғары*[20], которое означает приглашение пройти и присесть на почетное место, которое в казахской культуре всегда предоставляется гостю, тем самым выражается почтение и уважение к нему. Такое обращение к Беликову в тексте перевода указывает на доброжелательный настрой Коваленко к его гостю в начале их разговора, что соответствует смыслу оригинального произведения.

Проведенный анализ переводов рассказа А. П. Чехова «Человек в футляре» помог выявить наиболее приемлемые переводческие решения и способы преодоления трудностей в процессе перевода оригинального текста на казахский язык. В первую очередь, необходимо отметить, что оба переводчика первостепенное внимание уделяют передаче идеи оригинального произведения, но при этом стараются сохранить авторский стиль, чего им удается достичь в разной степени. Так, Ж. Ысмагу-

лов в своем переводе сохраняет оригинальные высказывания Вареньки и Михаила Коваленко в тексте перевода, что позволяет ему в большей степени сохранить авторский стиль произведения, сделать упор на национальный колорит главных героев рассказа. В обоих переводах в большинстве своем сохранены структура предложений и организация самого текста, однако подбор лексики у переводчиков отличается. Оформление текста перевода в сборнике 1932 года и синтаксическая организация несколько отличаются от модели оригинального произведения. Переводчик часто использует перестановки, членение сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, что не всегда передает оригинальную структуру произведения и может производить иной эффект на читателя. Перевод Ж. Ысмагулова в бóльшей степени соответствует организации оригинального текста. Оба переводчика сумели передать сюжет, охарактеризовать главных героев, донести основную мысль произведения, однако достигают этого при помощи разных способов и приемов перевода. Переводы воспринимаются как полноценные художественные тексты, функционирование языковых средств и их эстетическое воздействие на читателя сохраняются. Большинство реалий и их значений передано в обоих текстах перевода. Целостное восприятие оригинального произведения сохраняется, переводы передают основную мысль и авторскую идею оригинала.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бархударов Л. С.* Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории переводов. М.: Междунар. отношения, 1975. 239 с.

[2] *Комиссаров В. Н.* Общая теория перевода: Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых. М.: ЧеРо : Юрайт, 2000. 132 с.

[3] *Телия В. Н.* Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 288 с.

[4] *Томахин Г. Д.* Реалии — американизмы: Пособие по страноведению. М.: Высш. школа, 1988. 239 с.

[5] *Соболев Л. Н.* О переводе образа образом // Вопросы художественного перевода: сб. статей. М.: Советский писатель, 1955. С. 256–297.

[6] Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова [Электронный ресурс] // Фундаментальная электронная библиотека. РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ФОЛЬКЛОР: [сайт]. — URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/32/us4e6211.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 13.03.2023).

[7] Казахско-русский словарь [Электронный ресурс] // Иностранные языки для всех. Словари онлайн: [сайт]. — URL: https://classes.ru/all-kazakh/dictionary-kazakh-russian-term-6757.htm (дата обращения: 13.03.2023).

[8] Толковый словарь русского языка... — URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/05/us181511.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 13.03.2023).

[9] Казахско-русский словарь [Электронный ресурс] // Sozdik.kz: [сайт]. — URL: https://sozdik.kz/ru/dictionary/translate/kk/ru/кожа/ (дата обращения: 13.03.2023).

[10] Толковый словарь русского языка... — URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/05/us181511.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 13.03.2023).

[11] Там же. — URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/16/us364107.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 13.03.2023).

[12] Там же. — URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/18/us423118.htm?cmd=0&istext=1(дата обращения: 13.03.2023).

[13] Казахско-русский словарь [Электронный ресурс] // Classes.ru. Иностранные языки для всех. Словари онлайн: [сайт]. — URL: https://classes.ru/all-kazakh/dictionary-kazakh-russian-term-11979.htm (дата обращения: 13.03.2023).

[14] Толковый словарь русского языка... — URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/21/us4b2717.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 13.03.2023).

[15] Там же. — URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/05/us168815.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 13.03.2023).

[16] Казахско-русский словарь [Электронный ресурс] // АКАДЕМИК: [сайт]. — URL: https://translate.academic.ru/қосшы/kk/ru/ (дата обращения: 13.03.2023).

[17] Там же. — URL: https://translate.academic.ru/атқосшы/kk/ru/ (дата обращения: 13.03.2023).

[18] Толковый словарь русского языка... — URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/32/us4e6211.htm?cmd=0&istext=1 (дата обращения: 13.03.2023).

[19] Фразеологизмы и устойчивые словосочетания «У, Ұ» [Электронный ресурс] // Казахский язык. Просто о сложном: [сайт]. — URL: https://kaz-tili.kz/text/textpfr17u.htm (дата обращения: 13.03.2023).

[20] Казахско-русский словарь [Электронный ресурс] // Sozdik.kz: [сайт]. — URL: https://sozdik.kz/ru/dictionary/translate/kk/ru/жоғары/ (дата обращения: 13.03.2023).

Nurgali, K. R; Siryachenko, V. V.

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

CHEKHOV'S SHORT STORY "THE MAN IN A BOX" IN KAZAKH: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE TRANSLATION OF REALITIES

The article focuses on the peculiarities of translating Anton Chekhov's story "The Man in a Box" into the Kazakh. The article identifies the main difficulties in the translation of the vocabulary and phraseology of the source text. Therefore, comparative-typological and descriptive-analytical research methods were used. The authors of the article note the translators' attention to the author's style and their desire to preserve and convey it in the text of the translation.

Keywords: literary translation; translation transformations; translation of realities; comparative analysis of translation; Russian literature in Kazakhstan.

Обухова Елена Сергеевна,
Шуканов Никола

Университет им. Свв. Кирилла и Мефодия в Скопье,
Республика Северная Македония

oes@mail.ru; nikola_ohrid@hotmail.com

УНИВЕРСАЛЬНОЕ, НАЦИОНАЛЬНОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ В ТЕКСТЕ ПЕРЕВОДА РОМАНА И. ИЛЬФА И Е. ПЕТРОВА «ДВЕНАДЦАТЬ СТУЛЬЕВ» НА МАКЕДОНСКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена особенностям перевода романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» на македонский язык. В тексте рассматриваются имеющиеся на Балканах переводы, обсуждается значение времени их издания и необходимость переиздания в других славянских странах. Также рассматриваются моменты, которые могут быть непонятны читателям, и то, как можно сделать текст понятнее без потери смысла, игры слов и его особенного колорита.

Ключевые слова: И. Ильф и Е. Петров; роман «Двенадцать стульев»; перевод на македонский язык; славянские языки; перевод лексики; перевод фразеологизмов.

В течение последних нескольких лет переводчикам русской литературы приходится непросто по целому ряду причин: опасение издателей за самих себя, боязнь читателей того, что о них подумают, но, тем не менее, настоящие литературные шедевры находят и должны продолжать находить путь к любителям русского слова.

Нами (Н. Шуканов и Е. Обухова) сделан перевод романа «Двенадцать стульев» на македонский язык, изданный в декабре 2021 года. Это произведение И. Ильфа и Е. Петрова можно с уверенностью назвать классикой русской литературы XX века. Роман переиздавался в России не менее 200 раз и переведен на множество языков мира. На македонский язык эта книга еще не переводилась. В 1946 году в Македонии был переведен только роман «Золотой теленок» (пер. Э. Чучкова)[1]. Переводы романа в соседних Сербии и Болгарии были сделаны тоже довольно давно. Первый сербский перевод был сделан в 1946 году И. М. Пешичем и В. Драгоевичем, второй — в 1969 году Н. Николичем и М. Йовановичем, а болгарский перевод — Д. Загоровым в 1937 году Современных переводов в этих странах также нет. В Болгарии многократно осуществлялось переиздание одного и того же текста. Это увеличивает актуальность перевода текста на македонский язык, так как он был сделан по новому изданию, в которое были возвращены не только фрагменты, но и целые главы, удаленные по требованию цензуры.

Следует отметить, что не все переводы на Балканах делаются добросовестно. Нередко перевод осуществлялся не с исходного русского, а с уже переведенного хорватского, сербского или другого текста. Это легко подтверждается ошибками, которые переносились из одного пе-

ревода в другой. Кроме того, часты случаи использования другого перевода в качестве канвы, так как лексика южнославянских языков часто совпадает, что упрощает переводчику работу над поиском тех или иных слов. Именно в связи со сказанным новый перевод может послужить основой и для новых переводов на другие славянские языки.

Перевод романа «12 стульев» — по-настоящему сложная задача для переводчика по целому ряду причин. Роман по праву называют «Энциклопедией советской жизни 20-х годов» (см. Ю. Щеглова). Но книга вобрала в себя не только черты, особенности быта и другие элементы 20-х годов, но и лексику конца XIX века, на который приходится детство и юность Кисы Воробьянинова. В связи с этим книга снабжена весьма объемным материалом, находящимся в комментариях. Только сноски, используемые в издании, с которого делался перевод (издание 2001 года, примечания Б. Е. Галанова), насчитывают 135 позиций, а информация, содержащаяся в них, охватывает исторические пласты, начиная с библейских времен и заканчивая 20-ми годами XX века. При этом для македонского читателя оказалось необходимым добавить еще 93 сноски, что говорит о большой лексической сложности и насыщенности текста.

Достаточно привести всего несколько примеров слов, для пояснения которых потребовались сноски:

> *«Бронеподро́стки — подростки, принятые на работу на забронированное для выходцев из рабочего класса место»* (555)[2].

Переводчики сделали здесь дословный перевод без сокращения:

> *Резервирани младинци — младинци, вработени на места резервирани за оние кои потекнуваат од работничката класа* (538)[3].

Данная лексема сложна вдвойне. Во-первых, она непонятна, если ее сократить по аналогии с русской, во-вторых, слово *подросток* как таковое в македонском языке отсутствует. Есть слово *младинец*, которое переводится, скорее, как '*юноша*'.

Весьма сложными для перевода являются архаизмы (*туальденор, лунный жилет, ондуляция, астролябия* и др.), которые встречаются читателю уже на первой странице. При этом количество устаревших лексем возрастает в некоторых отрывках буквально в прогрессии (рассказ о выпивке с использованием устаревших мер объема, переведенных на македонский язык как *ведро* или через лексему *бинлак*, обозначающую большую бутыль для спиртного).

То же касается терминологии из разных областей, которых в романе встречается немало: начиная от лексики канцелярий (*контора пишет — писарницата пишува*), железной дороги (*вокзал, полоса отчуждения* и др. — *железничка станица*, *неутрална зона*), описания парохода и деятельности портовых рабочих (*дебаркадер, буксир, сходни — пловечко пристаниште, реморкер, мовчиња за качување* и др.),

аптечной лексики как таковой (*клоповар, клистирные кружки — варач на дрвеници, шолји за клистирање* и др.), растений (*араукария, криптомерия — араукарија, криптомерја* и др.) и заканчивая описанием шахматного турнира (*проходная пешка — промовиран пион* и др).

Вторым сложным моментом для добросовестных переводчиков является проблема цитирования, особенно если речь идет о стихотворных переводах. Мир художественной литературы, представленный в книге, невероятно богат. Здесь встречаются имена античных персонажей (Антиной, Гекуба и др., особенно в цитатах классиков XIX века), библейских героев, а также отрывки из стихотворений, прозаических произведений и опер известных и малоизвестных авторов (К. М. Фофанов, Р. Глиэр, Ф. Рабле, В. А. Редер, О'Генри, А. К. Толстой, М. П. Арцибашев и др.). Конечно, не все эти произведения переведены на македонский язык, поэтому не имеет особого смысла искать уже переведенную одну строку, но все же если речь идет о целом стихотворении, здесь лучше воспользоваться уже имеющимся переводом, как это произошло с отрывком из поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник», переведенным Э. Клетниковым[4].

Такой богатый литературный фон поднимает вопрос перевода имен. Стоит отметить, что некоторые из них являются авторскими или несут смысловую нагрузку, которую крайне нежелательно потерять при переводе. В первую очередь это касается имени одного из главных героев — Кисы Воробьянинова. Здесь и прозвище Киса, и фамилия по сути абсолютно непереводимы. Существует версия, что Киса — это прозвище, составленное из первых букв имен авторов (К — Катаев (Евгений Петров), И — Ильф, С — псевдоним Валентина Катаева (Саббакин)). Но в переводе такую игру слов (тем более не подтвержденную) запечатлеть было невозможно, в связи с чем имя было переведено как Маче (дословно *киса, кошечка*). Существует и второе значение прозвища Киса — *мошна, кошелек с деньгами*[5], но охватить при переводе оба значения не представляется возможным. Тем более, что предложенный перевод для македонского читателя является естественным (обращения *Маче*, *Мацо* к людям обоего пола). Фамилия Воробьянинов могла бы переводиться (*Воробей* по-македонски *Врабец*, а *Киса* — кошка, которая бегает за воробьями), но такой перевод не имел бы смысла, в связи с чем фамилия оставлена без перевода, равно как и в переводах на сербский и болгарский языки.

Особенно интересно индивидуально-авторское начало проявляется при создании названий различных учреждений или газет (*ежедневник «Станок» — дневен весник «Машина»*; *«Гигроскопический вестник» — «Хигроскопен весник»*). Многие из них являются весьма труднопереводимыми. Например, *«Работник булки»*. При его дословном переводе теряется смысл, и поэтому перевод был сделан как *«Пекарски работник»* (т. е. *работник пекарни*).

Не менее сложным является перевод русских реалий, в том числе из литературных произведений, опять же косвенно связанных с Воробьяниновым. Остап называет Кису *коньком-горбунком*. Для перевода этого выражения было выбрано выражение *самовилско коньче*, которое переводится как '*конек фей*'. Это сделано в связи с тем, что имеется в виду не маленький горбатый конь, а конь волшебный. И здесь снова возникает проблема с отсутствием перевода произведения П. Ершова «Конек-горбунок» на македонский язык.

Некоторые названия литературных произведений также довольно сложно перевести. К примеру, название поэмы А. С. Пушкина «Песнь о Вещем Олеге». В данном случае нужно было учесть уже сложившуюся традицию, так как произведение уже было переведено на македонский язык, в связи с чем перевод звучит так — «Песна за мудриот Олег». Понятие *вещий* здесь не охвачено и, вероятно, можно было придумать и более логичный вариант, но в данном случае уже имеющийся перевод сам дал нужное слово.

Роман богат фразеологизмами, причем многие фразы стали крылатыми именно благодаря роману И. Ильфа и Е. Петрова, и часто носители русского языка используют их, не зная источника. Фразеология македонского и русского языков во многом близка, так как имеется немало славянских эквивалентов, тем не менее некоторые из них довольно сложно перевести эквивалентным фразеологизмом. При этом проблема перевода фразеологизмов существенно усугубляется тем фактом, что македонско-русского или русско-македонского фразеологического словаря на настоящий момент не существует. Небольшие комментарии, конечно, можно встретить в Русско-македонском словаре Н. Чундевой[6], но их совершенно недостаточно для работы с фразеологическими единицами, которыми богато украшен роман.

Пример совпадающих в македонском и русском языках фразеологизмов:

> *Гром среди ясного неба раздался через пять минут — Пет минути подоцна се раздаде гром од ведро небо.*

Примеры фразеологизмов, которые переводятся фразеологизмом с тем же значением, но другим по форме: *Пан или пропал* (см. «Пан или пропал. Выбираю пана, хотя он и явный поляк»). Сравним перевод:

> *Или со срмен елек или во длабок ендек. Јас го одбирам елекот иако е доста износен.*

В данном случае из-за того, что перевод не является аналогичным, пришлось изменить и часть контекста:

> *Или в расшитом жилете, или в глубокий овраг. Я выбираю жилет, хотя он и изрядно поношен.*

Примеры труднопереводимых фразеологизмов часто встречаются в речи самих героев — например, Остапа Бендера. Это фразы:

Может, тебе ещё дать ключ от квартиры где деньги лежат? — Можеби уште да ти го дадам клучот од станот, каде што се наоѓаат парите?; *Лед тронулся, господа присяжные заседатели! — Мразот тргна, господа поротници!* (96).

Выражение *лед тронулся* обозначает движение льда весной на реке, а само значение фразеологизма — ‘начало работы, когда нечто сдвинулось с мертвой точки’. Аналогичного фразеологизма в македонском языке нет, поэтому переводчики перевели его по смыслу: *Мразот тргна* — букв. ‘лед пошел, тронулся’ и в другом отрывке *мразот почна да се топи* — ‘лед начал таять’.

Фразеологизм *гадюка семибатюшная*, уже ставший редким в России, переведен как *змиино копиле*. Казалось бы, здесь меняется род, отчего фразеологизм звучит в переводном контексте не так смешно, как в оригинале, но это не имеет значения, так как в македонском языке слова среднего рода одинаково можно отнести как к существам мужского, так и женского пола. В данном случае фразеологизм заменен аналогичным фразеологизмом, что является идеальным вариантом для перевода. А слово *копиле*, которое можно перевести как *незаконнорожденный, ублюдок* и др., по сути является эквивалентом слова *семибатюшная* (то есть та, у кого семь отцов, а значит, настоящий отец неизвестен).

Невозможно обойти вниманием и рассуждение гробовых дел мастера Безенчука о смерти, в котором представлено сразу несколько фразеологизмов: *сыграть в ящик, приказать долго жить, перекинуться, протянуть ноги, дать дуба и гигнуться*.

См.:

«Се смета ако вие не дај Боже умрете, дека сте *скокнале в сандак*. А ако е некој трговец, од поранешниот трговски еснаф тој значи *ги затворил очите*. А ако некој е од понизок слој, чистач на пример или некој селанец, за него велат *скинал конци* или *ги оптегнал копитата*. Но кога умираат оние најмоќните, железничките кондуктери или некој од раководството, се смета дека *се преселуваат во вечноста*. ...

... Јас сум малечок човек. Ќе речат: „*Му чукна часот на Безенчук*“» (47).

Некоторые фразы являются для персонажей, их использующих, своеобразной визитной карточкой. Так это происходит, например, с Безенчуком, постоянно повторяющим *туды ее в качель*, что очень сложно перевести на македонский язык. В данном случае переводчики использовали фразеологизм *гром да го мавне* (букв. ‘пусть его ударит молния’), так как именно это сочетание используется как бессмысленная фраза-паразит, выражающая недовольство говорящего.

Таким образом, универсальное мы находим среди общих для македонского и русского языков лексем, индивидуальное часто встречается в создании юмористических названий, а национальный колорит ярче всего проявляется во фразеологии романа. И все эти особенности обязательно необходимо учитывать при переводе, чтобы не только создать у читателя адекватное восприятие романа, но и наилучшим образом отобразить реалии, сделав их понятными для македонской картины мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Златното теле / пер. Е. Чучков. Државно книгоиздателство на Македонија, 1946. 366 с.

[2] Здесь и далее русский текст цитируется по изданию: *Ильф И., Петров Е.* Двенадцать стульев. М.: Детская литература, 2017. 560 с. В скобках указывается страница.

[3] Здесь и далее текст перевода цитируется по изданию: *Илф И., Петров Е.* Дванаест стола. Скопје: Прозарт-медиа, 2021. 546 с. В скобках указывается страница.

[4] *Пушкин А. С.* Одбрани дела. Во пет тома. Скопје: Наша книга, 1986. Т. 2. С. 235.

[5] См.: *Кузнецова Т. Б, Борисова Т. Г., Гурова Ю. Н.* Антропонимы в романе И. Ильфа И Е. Петрова «Двенадцать стульев» как средство формирования сатирического начала в романе // Colloquium-journal. 2019. С. 39–40.

[6] *Чундева Н., Најческа-Сидоровска М., Накев С.* Руско-македонски речник. Скопје: Печатница БОНА, 1997. 990 с.

Obukhova, E. S.; Shukanov, N.

Cyril and Methodius University in Skopje, the Republic of North Macedonia

UNIVERSAL, NATIONAL AND INDIVIDUAL IN THE TEXT OF THE TRANSLATION OF THE NOVEL «THE TWELVE CHAIRS» BY I. ILF AND E. PETROV INTO MACEDONIAN LANGUAGE

The article is devoted to the peculiarities of the translation of the novel by I. Ilf and E. Petrov «The Twelve Chairs» into the Macedonian language. The text examines the translations available in the Balkans, discusses the significance of the time of their publication and the need for reprinting in other Slavic countries. It also discusses points that may not be clear to readers, and the possibilities to make the text clearer without losing the meaning, wordplay and its special style.

Keywords: I. Ilf and E. Petrov; the novel «The Twelve Chairs»; translation into Macedonian language; Slavic languages; translation of phraseological units.

Овсянникова Светлана Владимировна

Государственный университет просвещения, Россия

s_ovsyannikova@mail.ru

СТИХОТВОРЕНИЯ АННЫ АХМАТОВОЙ В ПЕРЕВОДАХ ДЖЕЙН КЕНЬОН: СМЫСЛОВЫЕ И РИТМИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ

В статье рассматриваются переводы на английский язык трех «классических» стихотворений Анны Ахматовой, сделанных известным американским поэтом Джейн Кеньон (Jane Kenyon) (1947–1995). Анализируется выбор переводческих стратегий и языковых средств, которые были ею использованы, делаются выводы о высоком качестве поэтического перевода, сумевшего передать не только особенности ахматовской образной структуры, но и ритмическое своеобразие ее поэзии.

Ключевые слова: Анна Ахматова; перевод на английский язык; Джейн Кеньон; поэтический перевод.

В творчестве и судьбе Джейн Кеньон (Jane Kenyon (1947–1995)), американского поэта, эссеиста и переводчика, лирика Анны Ахматовой сыграла особую роль. В течение нескольких лет Дж. Кеньон переводила стихотворения Ахматовой с русского на английский, опубликованные под заглавием «Twenty Poems of Anna Akhmatova» (1985)[1], и отстаивала важность поэтического перевода как искусства, которым, на ее взгляд, должен заниматься каждый поэт. По ее собственному признанию в интервью 1993 года Дэвиду Брандту (David Brandt) в ответ на вопрос, к каким писателям она возвращается — буквально — «за наслаждением и вдохновением», Джейн ответила, что больше всего ее волновали Джон Китс, Анна Ахматова, Элизабет Бишоп, Роберт Лоуэлл, Джеффри Хилл и Антон Чехов. Уже после смерти Джейн, ее супруг, поэт Дональд Холл (Donald Hall) подготовил к печати ее стихотворения, эссе, ахматовские переводы, интервью, собранные им в книгу «A Hundred White Daffodils»[2], где в вступительном слове он отметил, какое место в жизненном и творческом пространстве Джейн Кеньон занимала Анна Ахматова: она действительно стала ее музой. Образ Анны Ахматовой, ее личность и поэтический мир помогал переводчице бороться с тяжелой болезнью, преодолевать депрессию и находить в себе силы жить и работать.

Если посмотреть на стихотворения А. Ахматовой, отобранные Дж. Кеньон для перевода, то обращает на себя внимание тот факт, что все это примеры ранней лирики из поэтических сборников «Вечер», «Четки», «Белая стая» и «Подорожник», которые в содержательном плане — своими образами, мотивами и темами — сущностно близки переводчице. Всего ею было переведено и опубликовано 20 стихотворений, каждое из которых по-своему является синтезом поэтического вдохновения с мастерством и тщательной работой переводчика. Однако процесс создания нового поэтического текста отнюдь не безмятежен.

В предисловии к изданию Джейн Кеньон делится с читателями своими наблюдениями и переживаниями, отмечая, что «процессу перевода сопутствуют разочарования». И первое, что является основанием для этого, — неизбежная потеря красоты формы оригинального стихотворения («losing the formal perfection of the Russian verses» (7) / «потеря совершенства формы русских стихов»[3]), обусловленная различиями в возможностях двух языковых систем. Этому переводчик старался сопротивляться. Поэтому переводы Джейн Кеньон — это максимально приближенные к оригиналу по эстетическому восприятию стихотворения, которые она определяет как «free-verse version of rhymed and metered poems» (7) / «свободную версию рифмованных стихотворений с размерами».

Первое стихотворение сборника «Память о солнце в сердце слабеет...» пронзительно печально. У А. Ахматовой оно звучит как гимн угасания всего живого перед приходом зимы, это время умирания чувств и безнадежности, неосуществленности мечты о счастье. Отсюда и его метрическая, ритмическая форма с чередованием монотонных, протяжных четырехстопных нечетных строк и коротких двустопных строк дольника, с эффектом внезапности, возникающим из-за переноса. Дж. Кеньон следует за рисунком формы оригинала, но внутри строк меняет привычный порядок слов в английском — смещает акцент с последнего слова в длинной строке, что дает дополнительный импульс переносу.

The memory of sun weakens in my heart,
grass turns yellow,
wind blows the early flakes of snow
lightly, lightly.
Already the narrow canals have stopped flowing;
water freezes.
Nothing will ever happen here —
not ever!
Against the empty sky the willow opens
a transparent fan.
Maybe it's a good thing I'm not
your wife.
The memory of sun weakens in my heart.
What's this? Darkness?
It's possible. And this may be the first night
of winter. (1911)

Переводчик пытается удержать энергию строф заданным внутренним ритмом, что особенно ярко проявляется в последних укороченных строках, заключающих в себе семантические доминанты: *not ever* / 'никогда', *your wife* / 'ваша жена', *of winter* / 'зимы', что ритмически соответствует оригиналу. Вообще переводческую стратегию Джейн Кеньон можно определить как стремление к созданию единого гармоничного целого, характеризующегося большой точностью в передаче единства формы и содержания.

Своим восприятием переводческого ремесла Джейн Кеньон делится в уже ранее упомянутом интервью 1993 года Дэвиду Брандту (David Brandt). Она называет сам процесс перевода «неудобным делом»: «Translation is an uncomfortable business», не стесняясь признаться, что буквально сражалась с Ахматовой: «I struggled with Akhmatova, struggled not to change her images in particular» (179) / «Я боролась с Ахматовой, боролась именно за то, чтобы не изменить ее образы». Точность в передаче образов — таков стратегический переводческий выбор Джейн Кеньон. Когда невозможно одновременно быть верным форме и образу, она признает, что жертвовала формой ради образа, потому что образ — это величайшее сокровище лирической поэзии. «I have sacrificed form for image. Image embodied feeling, and this embodiment is perhaps the greatest treasure of lyric poetry. In translating, I mean to place the integrity of the image over all other considerations» (7) / «Я пожертвовала формой ради образа. Образ воплощал чувство, и это воплощение, пожалуй, величайшее сокровище лирической поэзии. При переводе — я имею в виду, надо ставить целостность образа выше всех остальных соображений».

Смысловая и эстетическая информация переводимого текста одинаково значимы для Джейн Кеньон, и в этом можно убедиться на примере стихотворения «Как белый камень в глубине колодца...», где смысловыми доминантами становятся образы белого камня — *a white stone,* глубокого колодца — *a deep well*. Существующий в оригинале «скорбный рассказ» в переводе звучит как *a melancholy tale,* а «дивные печали» — как *glorious sorrows.*

Like a white stone in a deep well
memory lies inside me.
I cannot and will not fight against it:
it is joy and it is pain.
It seems to me that anyone who looks
into my eyes will notice it immediately,
becoming sadder and more pensive
than someone listening to a melancholy tale.
I remember how the gods turned people
into things, not killing their consciousness.
And now, to keep these glorious sorrows alive,
you have turned into my memory of you. (1916)

«Ты превращен в мое воспоминание», — таков финал ахматовского стихотворного признания. Но, видимо, осознавая некоторую неопределенность объекта — *my memory* / ‘мое воспоминание’, переводчик добавляет, конкретизируя, — *my memory of you*, что придает стихотворению монументальную законченность.

Как справедливо было отмечено С. Ф. Гончаренко, «желание во что бы то ни стало воспроизвести все формальные особенности подлинника (стилистический буквализм) вредит адекватности восприятия (прагматической адекватности). Между тем, при переводе лирики чаще всего задача

переводчика и состоит в том, чтобы воспроизвести впечатление, оставляемое подлинником»[4]. И это как раз то, что удается Джейн Кеньон в случае с переводом стихотворения Анны Ахматовой «Есть в близости людей заветная черта...», посвященного литературному критику Н. В. Недоброво.

N. V. N.
There is a sacred, secret line in loving
which attraction and even passion cannot cross, —
even if lips draw near in awful silence
and love tears at the heart.
Friendship is weak and useless here,
and years of happiness, exalted and full of fire,
because the soul is free and does not know
the slow luxuries of sensual life.
Those who try to come near it are insane
and those who reach it are shaken by grief,
So now you know exactly why
my heart beats no faster under your hand. (1915)

Казалось бы, в этом переводе больше, чем в предыдущих, отступлений от оригинала, начиная уже с первой строки, где переводчик уточняет двумя подряд стоящими прилагательными *sacred* / 'святой, священный' и *secret* / 'тайный' объект речи *line* / 'линия', 'черта', но в целом именно это стихотворение на английском производит впечатление по-настоящему ахматовского звучащего лирического признания, и в этом проявляется мастерство переводчика.

В творческой манере Анны Ахматовой особенно высоко Джейн Кеньон ценила точность и краткость лирического высказывания: «As we remember Keats for the beauty and intensity of his shorter poems, especially the odes and sonnets, so we revere Akhmatova for her early lyrics — brief, perfectly made verses of passion and feeling» (3) / «Как мы помним Китса за красоту и насыщенность его коротких стихов, особенно од и сонетов, так мы чтим Ахматову за ее раннюю лирику — краткие, прекрасно сделанные стихи страсти и чувства». И именно им Джейн Кеньон посвятила последние годы своей творческой жизни.

Анну Ахматову трудно отнести к авторам, часто переводимым на английский язык. Однако не прекращающиеся и по сей день попытки публикаций в Интернете различных по качеству переводов молодых и не очень переводчиков, упражняющихся в достижении идеала, все больше подтверждают мысль, высказанную когда-то В. А. Жуковским: «Переводить стихотворца может только один стихотворец...».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Twenty Poems of Anna Akhmatova / Translated from the Russian by Jane Kenyon with Vera Sandomirsky Dunham. Eighties Press and Ally Press, 1985. 53 p.

[2] *Kenyon Jane.* A Hundred White Daffodils. Essays, Interviews, the Akhmatova Translation, Newspaper Columns, and One Poem. Minnesota: Graywolf Press, 2000. 224 p. Далее приводятся цитаты по настоящему изданию, в скобках указана страница.

[3] Здесь и далее перевод автора статьи. — *С. О.*

[4] *Гончаренко С. Ф.* Поэтический перевод и перевод поэзии: константы и вариативность [Электронный ресурс] // Самиздат: [сайт]. — URL: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/poetic-transl.shtml (дата обращения: 29.03.2023).

Ovsyannikova, S. V.

State University of Education, Russia

ANNA AKHMATOVA'S POEMS IN JANE KENYON'S TRANSLATIONS: SEMANTIC AND RHYTHMIC DOMINANTS

The article examines the translations into English of three well-known poems by Anna Akhmatova, made by the famous American poet Jane Kenyon (1947–1995), analyzes the choice of translation strategies and language tools that she used, draws conclusions about the high quality of poetic translation, who managed to convey not only the features of Akhmatova's figurative structure, but also the rhythmic originality of her poetry.

Keywords: Anna Akhmatova; translation into English; Jane Kenyon; poetic translation.

Пенчева Антония Иванова

Университет национальной и мировой экономики, Болгария

apencheva@unwe.bg

ОСВОЕНИЕ ТЕРМИНОВ В ОБЛАСТИ ЧАСТНОГО БАНКОВСКОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Процессы глобализации в современном мире охватывают все значимые сферы жизнедеятельности людей, оказывая влияние не только на экономическое и политическое состояние стран, но и на развитие их языков. Эти процессы находят выражение и в банковском деле. Банковские продукты предлагаются в основном на английском языке, однако расширение ареала их предложения предполагает поиск адекватных терминологических эквивалентов на других языках. В лексическое пространство русского языка входит множество специализированных терминов из английского языка, для которых до недавнего времени не было эквивалентов. В статье на аутентичном материале английского и русского языков проводится сопоставительное исследование графического и грамматического освоения терминов частного банковского обслуживания и предпринимается попытка их систематизации.

Ключевые слова: графическое освоение; грамматическое освоение; банковские термины; частное банковское обслуживание; русский язык.

В настоящее время терминология финансовой и экономической сфер является одной из самых употребительных, и такая популярность обусловлена, в первую очередь, глобализацией финансовой системы и усилением ее влияния на все стороны жизни общества.

Предметом данного исследования является терминосистема банковского дела, которая в тематическом плане представляет собой одну из групп специальной экономической лексики. Терминология частного банковского обслуживания имеет англоязычное происхождение. Известно, что для заимствований иностранных терминов существуют две причины — лингвистические и экстралингвистические. *Лингвистические причины* вызваны необходимостью заполнить лексические лакуны, связанные с отсутствием денотата в принимающем языке (т. е. отсутствием собственно русских или болгарских терминов для определенных понятий)[1], стремлением к унификации терминосистемы банковской науки на всех языках, стремлением к «речевой экономии». К *экстралингвистическим* можно отнести глобализационные тенденции во всех сферах экономической жизни, «признание передовой роли западных стандартов банковской деятельности»[2].

В настоящей статье остановимся на формировании терминологической системы частного банковского обслуживания — *private banking* — и рассмотрим графическую и граматическое структуру терминов и их бытование в русском языке.

В соответствии с лексикографическими источниками, *Private Banking* означает ‘financial services and advice that are offered to a bank’s

richest customers, for example on how to invest their money'[3]. Другими словами, частное банковское обслуживание тесно связано с управлением активами. Специалисты *Private Banking* помогают физическим лицам инвестировать свои деньги в обмен на комиссионные и сборы. «Профессионализация человека невозможна без овладения речевой компетентностью сотрудников банков, которая выражается в умении логично и ясно донести информацию, использовании правильных речевых приёмов для привлечения внимания аудитории, реализации коммуникационных стратегий в условиях служебного общения»[4]. С одной стороны, можно предположить, что языковая личность профессионалов банковской сферы сформирована, т. е. они владеют профессиональной терминологией. С другой стороны, неспециалисты в этой области, использующие банковские услуги, затрудняются в понимании специфической терминологии. Книги, из которых эксцерпирован материал для настоящего исследования, предназначены для ориентации клиентов, прибегающих к услугам частного банковского обслуживания[5].

Л. П. Крысин считает, что для вхождения слова в систему заимствующего языка необходимы такие условия, как «а) графемно-фонетическая передача иноязычного слова средствами заимствующего языка; б) соотнесение его с определенными грамматическими классами и категориями; в) семантическая самостоятельность слова, отсутствие дублетных синонимических отношениий с словами, существующими в языке-заимствователе»[6]. На примерах терминологии private banking рассмотрим особенности освоения терминов в русском и болгарском языке.

1. Графическое освоение.

Поскольку англоязычная банковская терминология заимствуется только в последние десятилетия, а заимствованная банковская лексика структурно неоднородна, модели графического освоения еще не устоялись. Наблюдения показывают, что в русском языке термины используются в графическом оформлении оригинала, нередко параллельно с переводом. Приведем несколько примеров:

Private banking: *Просто о **Private Banking**; **Private banking**, или **частное банковское дело**, — это привлекательная отрасль, переживающая период бурного роста; Основные составляющие: **Private Banking** & Wealth Management.*

Wealth buckets: *Для сегментации клиентской базы большинство банков используют **wealth buckets** (так называемую **категоризацию клиентов по богатству**).*

Execution-only account: *Вам могут открыть счет **execution-only** (только для выполнения ваших заказов), который < ...>.*

Частотность графического оформления с частичным сохранением заимствованного термина, написанного латиницей, в русском языке достаточно высокая. Ю. В. Балакина, Е. М. Висилицкая отмечают, что «гибридное написание часто встречается в сложных словах, где одна из основ в кириллице, в то время как остальные сохраняют латинское на-

писание»[7]: ***Private-банки*** *извне;* ***Private-банки*** *конкурируют не только друг с другом, но и с* ***fntech-компаниями****, интернет-брокерами, интернет-банками, коммерческими банками и финансовыми консультантами, работающими в интернете.*

Наиболее обширна группа терминов частного банковского дела, освоенных в русском языке, приемом транслитерации. Графическое оформление термина в принимающем языке нередко фиксирует звуковой образ слова, т. е. наблюдается транслитерация без каких бы то ни было структурных «добавлений» при соблюдении фонетической и графической нормы и грамматического оформления:

Brand: *Бренд.*
Trader: *Трейд**ер**.*
Hedge funds, leverage: ***Хедж-фонды*** *отличаются от инвестиционных фондов тем, что используют* ***леверидж****, или кредитное плечо (то есть берут средства взаймы.*

Для русского языка очень характерен смешанный тип освоения, включающий транслитерацию и перевод:

Concierge services: *Будь то эксклюзивная кредитная карта, выпускаемая для избранного круга клиентов, использование* ***консьерж-службы*** *<…>.*

Ассимиляция терминов частного банковского обслживания, для которых отсутствуют соответствующие слова, отражающие значение англоязычных терминов, происходит с помощью описательного перевода:

Securities lending: *Займ под залог ценных бумаг.*
High water mark: *Максимальная чистая стоимость активов фонда.*
Due diligence: *Всестороннее исследование юридической и финансовой деятельности фондов.*
Portfolio management: *Управление портфелем ценных бумаг.*
Private equity funds: *Есть еще два других инструмента коллективных инвестиций:* ***хедж-фонды*** *и* ***фонды прямых инвестиций*** *(private equity).*

Последний пример демонстрируют смешаный тип написания, включающий перевод и транслитерацию.

2. Грамматическое освоение.

Грамматическое освоение включает оформление терминов морфологическими средствами заимствующего языка (склонение имен): *offshore banks — офшорн**ые** банк**и**; client segmentation — сегмента**ция** клиент**ов**.*

Грамматический род терминов при освоении подчиняется определенным критериям. Ю. В. Балакина, Е. М. Висилицкая обращают внимание, что существительные английского языка на немой *-е* относятся в русском к мужскому роду как существительные с основой на твердый согласный: *offshore — офшо**р**; service — серви**с**; leverage — леверид**ж***[8]. Термины, оканчивающиеся на твердый согласный, также относятся к словам мужского рода, заканчивающимся на твердый согласный: *segmen**t** — сегмен**т**; banke**r** — банки**р** / банке**р**; managemen**t** — менедж-*

мент / мениджмънт. Отглагольные существительные на *-ing* в русском языке нередко становятся словами среднего рода с помощью соответствующего суффикса *-ирование*: *financing — финансирование*; *planning — планирование.*

При помощи суффикса *–ция* оформляются в женском роде термины, окачивающиеся на *-tion* в английском языке: *segmentation — сегментация; jurisdiction — юрисдикция; consolidation — консолидация; reduction — редукция* и др.

Обращает на себя внимание высокая словообразовательная активность хорошо освоенных (т. е. действующих достаточно продолжительное время в данной терминологической системе) заимствованных терминов, например при образовании прилагательных в составе многокомпонентных терминов: *offshore — офшорный (банк, счет, компания, юрисдикция)*; *transaction-based fees — транзакционные сборы (комиссии); credit rating — кредитный рейтинг; onshore — оншорный (банк, рынок).*

Проведенное исследование позволяет заключить, что, с одной стороны, большая часть заимствованных терминов области частного банковского обслуживания в русском языке ассимилируется графически частично и функционирует в профессиональной литературе более чем в одном варианте, т. к. нет прочно установившйся модели усвоения, тогда как для узкоспециализированных терминов применяется прием описания. С другой стороны, высокая грамматическая освоенность и словообразовательная активность, образование терминосочетаний с заимствованной банковской лексикой свидетельствует о ее активной ассимиляции в русском языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Балакина Ю. В., Висилицкая Е. М.* Англоязычные заимствования экономической тематики в вербальном лексиконе русской языковой личности в период глобализации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 30.

[2] *Магочи Н.* Специальная банковская лексика: основные исторические этапы процесса формирования и некоторые особенности современного состояния // Studia Slavica. 2014. 59 (1). С. 86.

[3] Cambridge Business English Dictionary [Электронный ресурс] // ReadeBooks.me: [сайт]. — URL: https://readebooks. me/cambridge-business-english-dictionary/ (дата обращения: 30.03.2023).

[4] *Федорова А. В.* Английская и русская терминологические системы банковской сферы: дис. … канд. филол. наук / Московский государственный областной университет. Москва, 2015. С. 146.

[5] Материалом исследования послужили следующие издания: *Bahovski P.* How to choose a Private Bank Publishing House Iztok–Zapad, 2014. 152 с.; *Баховски П.* Как выбрать Private Bank. Citibank, 2016. 154 с.

[6] *Крысин Л. П.* Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 44–45.

[7] *Балакина Ю. В., Висилицкая Е. М.* Указ. соч. С. 31.

[8] Там же. С. 32.

Pencheva, A. I.

University of National and World Economy, Bulgaria

ASSIMILATION OF TERMS IN THE FIELD OF PRIVATE BANKING IN RUSSIAN LANGUAGE

The author argues that processes of globalization in the modern world cover all significant areas of people's lives. They influence not only the economic and political state of countries, but also their language acquisition. These processes find expression in banking. Banking products are offered mainly in English, but the expansion of their offer range involves the search for adequate terminological equivalents in other languages. The vocabulary of the Russian language includes many specialized terms from the English language for which there were no equivalents until recently. The report, based on authentic material in English and Russian, conducts a comparative study of the graphical and grammatical assimilation of the terms in private banking services and attempts to systematize them.

Keywords: graphical assimilation; grammatical assimilation; banking terms; private banking; Russian language.

Разумовская Вероника Адольфовна

Сибирский федеральный университет, Россия

veronica_raz@hotmail.com

КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ НАРРАТИВЕ: ВОПРОСЫ ВОСПРИЯТИЯ И ПЕРЕВОДА

Статья посвящена вопросам репрезентации и рецепции культурной памяти в художественном нарративе, организованном в соответствии с жанром семейной саги. Книга М. Степановой «Памяти памяти», определяемая автором как «романс», стала материалом исследования. События в поликультурном контексте рассматриваются и интерпретируются с позиции категории нарративности. Нарративные стратегии и конвенции текста, обусловленные культурными приоритетами и доминантами и имеющие тесную связь с репрезентируемой автором культурной памятью, генерируют авторский «идионарратив», гипотетически определяемый как потенциальная единица перевода.

Ключевые слова: художественный нарратив; «идионарратив»; культурная память; остранение; единица перевода.

Широко используемое в современном гуманитарном дискурсе, но при этом так и не получившее однозначного понимания, понятие нарративности, в первую очередь, предполагает последовательное изложение событий и отражает как внутреннее, так и внешнее изменения[1]. В построении нарратива важнейшее значение имеет точка зрения повествования. Точка зрения традиционно задается «носителем изложения»[2], в роли которого выступает сам автор или представляющий его в художественном тексте нарратор, она неотделима от нарратора и определяет как организацию нарратива, так и восприятие повествования его читателями. В настоящем исследовании рассматривается повествование, которое представлено в художественном произведении. Интерпретация описываемых событий, образующих художественный нарратив, осуществляется через такие нарративные понятия, как последовательность, реализуемость и достоверность, обусловленные, однако, художественным вымыслом автора. Несмотря на существующие очевидные различия в понимании явления нарративности, ее категориальный статус, а также принадлежность к разряду культурных феноменов и объектам дискурсивной деятельности не вызывают сомнения[3]. Бесспорным является включение нарративности в динамическую и антропоцентрическую парадигму гуманитаристики.

Знаковым именем современной русской литературы и, соответственно, культуры стала поэт, прозаик, переводчик и эссеист Мария Степанова, особенностью текстов которой признается трудность их однозначного отнесения к одному из основных видов организации художественной речи — к прозе или к поэзии. Существует мнение, что относительно художественных текстов М. Степановой следует говорить не как о поэзии и прозе, а как о поэзии и «не-поэзии». Именно комплементарная представленность про-

зы и поэзии в художественных текстах, а также темы, к которым обращается в своем творчестве автор, позволяет выделить уникальный вид художественного нарратива — «идионарратив» М. Степановой.

В качестве нарративного фокуса своих произведений М. Степанова часто выбирает память, что, в свою очередь, позволяет говорить о художественном нарративе памяти. Наиболее ярким примером такого нарратива стало произведение «Памяти памяти», повествующее об истории семьи автора. Именно история и связанный с ней феномен памяти становится содержанием нарратива указанного художественного текста[4]. Нельзя не согласиться со следующим мнением Н. Александрова, высказанном относительно текста М. Степановой: «Если <...> название „Памяти памяти“ воспринимать как память в квадрате, память, помноженную на самою себя, то обилие разнородного материала, слов и вещей, имен и образов, описаний, перечислений не просто оправдано, но необходимо следует из него <...> „Памяти памяти“ — одно из обозначений феномена постпамяти»[5]. Произведение «Память памяти» также обладает свойством нарративности и в силу того, что на уровне изображаемого мира оно обладает темпоральной структурой и излагает изменение состояния[6].

Книга, вышедшая в 2017 году, отмечена как лучшая русская проза последнего десятилетия и в 2018 году удостоена национальной литературной премии «Большая книга». В 2021 году произведение «Памяти памяти» вошло в шорт-лист престижной Букеровской премии. Литературный критик Мария Лебедева отмечает особенности нарратива писателя, события в котором организованы в соответствии с принципом «личное и общественное в их тесном взаимодействии»: «У Марии Степановой чаще значимость получают вещи и события, казалось бы, не имеющие статуса исключительности. Рядовое не возводится в абсолют, последнее не становится первым — но встает в один семантический ряд с традиционно значимым: жизнь слагается из бытовых мелочей, и обделять вниманием частное — значит отрицать и целое...»[7].

В критических обзорах представлено понимание «Памяти памяти» как «романа воспитания», в связи с чем отмечаются особенности нарратива книги и выделяются используемые автором типичные элементы романа воспитания: «...путешествия героя, его встречи с новыми местами и людьми, вещами, книгами и идеями — при переходе от первой части ко второй дополняются серией „вставных новелл“, рассказывающих о чужом опыте взаимодействия с прошлым и настоящим, с движением времени и пониманием собственного „я“ перед его лицом. В каждом из этих сюжетов находит частичное отражение ситуация рассказчицы „Памяти памяти“, а все они в целом складываются во впечатляющую галерею case studies»[8]. Именно наличие case studies и обеспечивает уникальность нарратива семейной саги М. Степановой, где читатель встре-

чается с известными деятелями культуры и науки (знаковыми именами различных эпох и культур), которых автор или члены ее семьи лично не знали, но были их современниками, или же их идеи и творчество оказали влияние на жизнь и творчество членов семьи (культурологические эссе), или определили нарративный рисунок самого произведения (концепции постпамяти и «точек памяти» М. Хирш). В семейное повествование умело вплетены прецедентными текстами различных жанров (автор широко использует прием «текст в тексте») подлинные личные документы (письма и дневники, являющиеся носителями памяти и обозначенные в произведении как «неглавы»), позволяющие считать, что в книге представлена не только исключительно семейная память, но и культурная память и травматическая постпамять ряда поколений России и всего современного мира. Описываемые в книге события выходят далеко за рамки русского культурного контекста и представляют сложное переплетение индивидуальной и коллективной памяти, создавая уникальный нарративный рисунок саги. Используемые автором коммеморативные стратегии «выводят личную историю в пространство коллективной памяти поколений и Большой Истории страны, становятся своеобразными мифологизированными сюжетами коллективного прошлого и актуальности настоящего»[9].

Несмотря на то что «Памяти памяти» представляет собой философско-документальное произведение (роман-эссе) и, соответственно, не является научным текстом, книга хорошо встраивается в широкий контекст проблематики культурной памяти, ставшей актуальной в последние десятилетия[10]. Поскольку исследования культурной памяти позволяют описать и осмыслить опыт не только отдельного человека, но и целой культуры, а нарративное изложение культурного опыта в художественных текстах представляет ценный материал для нарративного анализа, то данное обстоятельство сближает исследования культурной памяти и нарративов (среди которых значительную долю представляют нарративы художественные) и с учетом универсального принципа дополнительности (по Н. Бору) позволяет надеяться на получение в будущем важных и интересных результатах в обеих обозначенных выше областях исследований.

Культурная поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность, а также сложный нарративный рисунок художественного текста М. Степановой делают его бесспорным вызовом для читателей. В процессе рецепции информации текста для ее «успешного» и полного (насколько это возможно) декодирования и интерпретации читатели обращаются к «археологии» культурной информации и культурной памяти, устанавливают ассоциативные связи и осмысливают описываемые автором реальные и вымышленные события — ключевые единицы нарративного конструирования.

Рассматриваемый текст является несомненным вызовом и для его переводчиков.

Определяя вслед за Х.-Г. Гадамером переводчика как «сверхчитателя»[11], подчеркнем трудность прочтения и последующей межъязыковой и межкультурной трансформации текста оригинала переводчика. Отмеченная сложность перевода обусловлена как особенностями «идионарратива» произведения, так и использование автором приема остранения, предполагающего деавтоматизацию восприятия и описания предмета (в данном случае и события. — *В. Р.*) как будто вновь увиденного[12]. Если В. Б. Шкловский связывает остранение с «воскрешением слова», то в отношении «идионарратива» М. Степановой можно уверенно говорить о воскрешении события, об особой остраняющей интонации автора. Остранение в тексте оригинала диктует необходимость сохранения данного литературного приема во вторичных текстах перевода, что может достигаться использованием остранения уже как приема художественного перевода (наряду с культуроориентированными стратегиями форенизации и доместикации по Л. Венути). Остранение в переводе с методологической точки зрения понимается как комплекс стилистических приемов, направленных на создание остраненного, очужденного восприятия у читателя; актуализация вещи или события и деконтекстуализация[13].

Известный переводчик современной русской литературы на английский язык Лиза Хейден (переводы произведений Е. Водолазкина, Г. Яхиной, В. Левинталя), определяя книгу «Памяти памяти» как «метароман», также обращает внимание на объективную сложность его перевода. Тем не менее книга стала объектом перевода практически сразу после ее создания. Примечательно, что права на перевод книги приобретены издательствами более чем 30 стран. Так, в 2018 году выходит в свет немецкий перевод Ольги Радецкой («Nach dem Gedächtnis»), отмеченный в 2020 году премией «Brücke Berlin». Английский перевод книги («In Memory of Memory»), выполненный С. Дугдейл — автором переводов поэтических текстов М. Степановой, опубликован в 2021 году и в 2022 году получил награду «Lois Roth Award».

Отметим, что к настоящему моменту изучению нарратива в аспекте перевода посвящено сравнительно мало исследований. Обращение к художественному наррративу и прежде всего к авторскому нарративу (определяемому в данной работе как «идионарратив») позволяет отнести его к неоединицам художественного перевода. Учет нарративной структуры повествования о событиях должен определять выбор стратегий и приемов, которые использует переводчик. С учетом особенностей поэтического и прозаического нарратива М. Степановой (жанровой гибридности) предлагается гипотеза о существовании определенного синкретизма авторского нарратива и о возможности рассмотрения такого вида нарратива как потенциальной «гиперединицы» художественного

перевода, обнаруживающей тесную связь с культурной памятью, также имеющей статус единицы перевода[14].

Произведение «Памяти памяти» обладает большим объемом «своей» и «чужой» культурной информации и памяти, а также особенностями нарративной конструкции, что делает его значимым художественным текстом, но при этом создает трудности при его рецепции и переводе. Тем не менее, культурная и художественная ценность текста обеспечивает ему внимание читателей, критиков и переводчиков, предпринимающих успешные и далеко не всегда успешные попытки декодирования, интерпретации и перекодирования информации семейной саги. В зависимости от образования, личного опыта и эстетических предпочтений читателя декодированию подлежит различная доля информации книги, но каждое прочтение обогащает и актуализирует (ревитализирует) коллективную память читателей. «На деле же, чтобы проникнуться текстом, вовсе не обязательно знать всех творцов и держать в уме весь культурный контекст, к которому она обращается ... Можно довериться слепо той, что проводит по закоулкам культурной памяти столь уверенно, как если бы коллективная память была исключительно личной, а мировая история — индивидуальной»[15].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шмид В.* Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.

[2] *Гуковский Г. А.* Реализм Гоголя. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1959. 530 с.

[3] *Обдалова О. А., Левашкина З. Н.* Понятие «нарратив» как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности // Язык и культура. 2019. № 48. С. 332–348.

[4] *Prince G.* A Dictionary of Narratology. Lincoln: University of Nebraska Press, 2003. 126 p.

[5] *Александров Н.* Романс и китайский перечень. О книге Марии Степановой «Памяти памяти» [Электронный ресурс] // Горький Медиа: [сайт]. — URL: https://gorky.media/reviews/romans-i-kitajskij-perechen (дата обращения: 15.02.2023).

[6] *Дуринова Г. В.* Поэтический нарратив как объект лингвистики текста (поэма К. Рылеева «Войнаровский») // Современное русское языкознание и лингводидактика: сборник научных трудов, посвящённый 95-летию со дня рождения академика РАО Н. М. Шанского. М.: МФЮА, 2018. С. 159–169.

[7] *Лебедева М.* Поэтика невозможности: о текстах Марии Степановой [Электронный ресурс] // Прочтение: [сайт]. — URL: https://prochtenie.org/texts/30597 (дата обращения: 17.02.2023).

[8] *Шевеленко И.* «Памяти памяти»: романс воспитания [Электронный ресурс] // Сеанс: [сайт]. — URL: https: //seance.ru/articles/memory-memory-review (дата обращения: 23.02.23).

[9] *Зыховская Н Л., Топольская В. П.* «Памяти памяти: романс» Марии Степановой: коммеморативные стратегии взаимодействия с читателем // Челябинский гуманитарий. 2021. № 2 (55). С. 50–55.

[10] *Лотман Ю. М.* Память культуры // Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2000. С. 614–621; *Assmann J.* Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C. H. Beck, 1992. 333 s.; *Halbwachs M.* La memoire collective. Paris: PUF, 1968. 204 p.

[11] *Гадамер Х.-Г.* Язык и понимание // Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 43–71.

[12] *Шкловский В. Б.* Воскрешение слова // Гамбургский счет. М.: Советский писатель, 1990. С. 36–42.

[13] *Разумовская В. А., Валькова Ю Е.* Доместикация, форенизация и остранение в переводе: исторический аспект // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2017. № 40. С. 111–123.

[14] *Разумовская В. А.* Переводимость культурной информации и стратегии художественного перевода // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2016. № 4. С. 110–121.

[15] *Лебедева М.* Указ. соч.

Razumovskaya, V. A.

Siberian Federal University, Russia

CULTURAL MEMORY IN A FICTIONAL NARRATIVE: PERCEPTION AND TRANSLATION ISSUES

The article is devoted to the issues of representation and reception of cultural memory in a fictional narrative organized in accordance with the family saga genre. Maria Stepanova's book "In Memory of Memory", defined by the author as a "romance", became the research material. Events in a multicultural context are considered and interpreted from the perspective of the category of narrative. Narrative strategies and conventions of the text, conditioned by cultural priorities and dominants and having a close connection with the cultural memory represented by the author, generate the author's "idionarrative", hypothetically defined as a potential unit of translation.

Keywords: fictional narrative; "idionarrative"; cultural memory; estrangement; unit of translation.

Самуэлян Светлана Борисовна

Государственный университет им. В. Я. Брюсова, Армения

ssamuelyan@mail.ru

АНАХРОНИЗМ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА, ИЛИ О СЛОЖНОСТЯХ ПРИ МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ПЕРЕВОДЕ

В работе предпринята попытка проанализировать некоторые приемы достижения комического эффекта на основе диалогов из популярной советской кинокомедии «Иван Васильевич меняет профессию» Л. Гайдая. Автор статьи обращается к некоторым примерам юмористических контекстов из фильма и представляет лингвостилистический анализ применения анахронизма как одного из наиболее сложного для переводчика приема создания комического эффекта.

Ключевые слова: средства создания комического; реплика; контекст; анахронизм; мультимедийный перевод.

Юмористическая коммуникация и средства создания комического относятся к достаточно сложным, специфическим объектам лингвостилистических и междисциплинарных исследований. В последние десятилетия появилось много трудов, посвященных различным аспектам юмористической коммуникации, ее жанрам и видам, способам достижения комического эффекта. Исследователи отмечают, что, несмотря на большое количество разноаспектных исследований, наука до сих пор не располагает удовлетворительной теорией юмористического и комического[1].

В нашей работе мы предприняли попытку проанализировать некоторые приемы достижения комического на основе диалогов из популярной советской кинокомедии «Иван Васильевич меняет профессию» Л. Гайдая (1973). Благодаря блестящей игре прекрасных актеров, высокопрофессиональным панорамным и павильонным съемкам, богатым костюмам и искрометному юмору фильм любим и популярен по сей день, а многие фразы из него стали крылатыми и легли в основу многих мемов. Достаточно вспомнить некоторые из них:

> *«Икра заморская..., баклажанная!»; «Как челобитную царю подаёшь?!»; «Положь трубку!»; «Эх, красота-то какая! Лепота!»; «Я требую продолжения банкета!»; «Тьфу на вас еще раз!»; «Оставь меня, старушка, я в печали»; «Я артист больших и малых академических театров»; «И тебя вылечат, и тебя тоже вылечат... и меня вылечат»; «И все-то ты в трудах, все в трудах, великий государь, аки пчела»; «Очень приятно, царь»; «Житие мое»!; «Танцуют все!».*

Наш интерес к данной комедии как преподавателя курса мультимедийного перевода у трехъязычных переводчиков (русский — армянский — английский) в Государственном университете им. В. Я. Брюсова (г. Ереван) далеко не случаен и обусловлен не только огромным количеством цитат из этого фильма, каждая из которых сегодня может быть рассмотрена как актуальный для переводчиков прецедентный текст, но и тем, что в самом фильме использовано немало реплик, перевод которых дается

студентам с трудом, и в первую очередь — в связи с отсутствием фоновых знаний и специфическими способами выражения комического.

Как известно, фильм «Иван Васильевич меняет профессию» снят по мотивам пьесы М. Булгакова «Иван Васильевич». Комизм в фильме построен на переплетении исторических эпох, смешении реалий, использовании архаизмов и историзмов, различных языковых стилей / подстилей и форм. Именно эти факторы стали причиной того, что анализируемый фильм поддается переводу (дублированному или закадровому) с большим трудом и, увы, до сих пор не переведен на армянский язык.

Для создания комического эффекта в фильме в ряду различных приемов сценаристами использовались такие вербальные средства, как анахронизм, амфиболия, алогизм, литотизация, пародия, столкновение несовместимого и контраст, ситуационный юмор. Обратимся к некоторым примерам юмористических контекстов из фильма и представим лингвостилистический анализ применения *анахронизма* как одного из наиболее сложного для переводчика приема создания комического эффекта.

Под анахронизмом в лексикографической литературе понимается:

1) хронологическая неточность, ошибочное отнесение события, явления какой-л. одной эпохи к другой;
2) то, что устарело, не соответствует современности; пережиток старины[2].

Специалисты различают две разновидности анахронизма: *наивный*, под которым понимается какая-либо историческая ошибка, несуразность, неточность, и *стилистический*, или условный анахронизм, под которым в специальной литературе понимается сознательное использование автором художественного приема, при котором события и/или объекты исторических эпох намеренно смешиваются[3].

Отметим здесь, что в основе комического эффекта ряда диалогов в фильме «Иван Васильевич меняет профессию» лежит именно вторая разновидность данного языкового средства. Студентам удалось выделить около 15 подобных контекстов, и каждый из них представляет особую трудность для перевода.

Рассмотрим несколько примеров.

Грозный: *Ты **боярыню** соблазнил?*
Якин: *Я. **Аз есмь. Житие мое.***
Грозный*: Какое житие твое, **пес смердящий**, ты посмотри на себя. Житие.*
Якин*: Зинаида, подскажи мне что-нибудь по-славянски. **Паки, паки… Иже Херувимы.***
Ваше сиятельство, смилуйтесь. Между прочим, вы меня не так поняли…

Данный фрагмент текста является ярким примером использования анахронизма: Якин пытается объединить современный русский, элементы старославянского и древнерусского языков.

Так, *боярыня* — это, как известно, жена боярина или старшая незамужняя женщина из боярского рода. *Боярин* (ж. р. *боярыня*, мн. ч. *бояре*)

в узком смысле — представитель высшего слоя феодального общества в X–XVII вв. в Киевской Руси и Московском княжестве[4]. Называя *боярыней* одну из героинь фильма — жену Тимофеева, Иван Грозный возводит ее до своего высокого ранга и выражает свою симпатию к ней как молодой и красивой женщине. Подобное обращение не может не вызвать улыбки у зрителя, который знает о достаточно ветреном поведении жены главного героя.

Аз — это старинное название первой буквы кириллицы и устаревшая форма личного местоимения «я», используемая как обозначение говорящим самого себя[5]. *Есмь* — устаревшая церковнославянская форма настоящего времени первого лица единственного числа изъявительного наклонения глагола *быть*. *«Аз есмь»* (‘Я есть, я это’) — признается Якин в том, что это он соблазнил жену Шурика, пытаясь вызвать своей велеречивостью прощение у «царя». В его устах эта фраза звучит настолько искусственно и выспренно, что не может не вызвать улыбку у зрителя.

Слово *житие* — архаизм, устаревшее слово, то же, что *жизнь*. Под *житием* сегодня больше понимается повествование о жизни святых, священномучеников, князей (к примеру, Житие Бориса и Глеба). В этом контексте юмор построен именно на сопоставлении жизни жалкого, ничтожного и смешного Якина и жития великих святых.

Устаревшая форма притяжательного местоимения «моё», произносимая Якиным через [е] — «мое», еще больше подчеркивает пародийную выспренность речи Якина, пытающегося подражать Ивану Грозному.

Слова, которые произносит Якин, падая на колени перед царем (и известные ему, очевидно, понаслышке), взяты из православных богослужебных текстов: *Паки* — устаревшее церковно-славянское *снова,* а *Иже Херувимы* — слова, начинающие Херувимскую песнь — молитву в Православной церкви, которая поется на литургии и служит подготовкой верующих к великому входу.

Комизм в этом случае вызван несовместимостью слов, относящихся к высокому стилю речи, значение которых явно неизвестно герою, и той комедийной ситуацией, в которой эти слова используются. Хотелось бы отметить в связи с этим, что истинный комизм ситуации становится понятен только зрителю достаточно грамотному и просвещенному, обладающему определенными фоновыми знаниями.

Следует обратить также внимание на нелестное определение, которое дает Якину царь: он называет последнего *псом смердящим.* Слово *смердящий* имеет два значения. Первое — это имеющий неприятный запах, а второе значение устарело и может быть использовано при характеристике и оценке низкого, мерзкого человека. Называя так Якина, Иван Грозный демонстрирует свое неуважительное и даже пренебрежительное отношение к нему.

Обращаясь к Ивану Грозному, Якин называет его *Ваше сиятельство*. Как отметили будущие переводчики, Якин знает о формах титуло-

вания при обращении к чинам и особам знатного происхождения на Руси и в дореволюционной России, но тоже только понаслышке.

Согласно «Табели о рангах», регламентирующей формы титулования в царской России, обращение *Ваше сиятельство* было принято в отношении князей, графов, герцогов и баронов[6]. При обращении же к императору и императрице следовало использовать этикетную формулу *Ваше императорское величество*.

Далее в диалоге с царем Якин произносит очень значимую для его характеристики фразу *Между прочим, вы меня не так поняли*, отказываясь тем самым от всех тех громких и высокопарных слов, которые он только что произнес.

Проанализируем еще один контекст из фильма.

> Иван Грозный: *Любишь боярыню?*
> Якин: *Люблю! Безумно!*
> Иван Грозный: *Ах, боярыня, красотою* ***лепа, червлена*** *губами,* ***бровьми союзна****.*

Любвеобильный Иван Грозный (у которого, как известно, было семь жен) не упускает возможности отдать должное красоте жены Шурика. Использование в этом контексте при описании отнюдь не блистающей умом и ветреной Зиночки слов *лепа* (краткая форма от *лепый* — устар. красивый, прекрасный, изящный, леп, лепа, лепо[7]), *червлена* (краткая форма от *червленый* — устар. темно-красный; багряный, червлен, червлен, червлена, червлено[8]) и особенно *бровьми союзна* (предположительно краткая форма прилагательного *союзный,* использованного здесь, вероятнее всего, в значении симметричный, параллельный, гармоничный — с симметричными бровями) придает особый комизм ситуации.

Заметим здесь, что эти комплименты, которые Иван Грозный расточает в адрес Зинаиды, были заимствованы М. Булгаковым у писателя XVII века И. Катырева-Ростовского из его описания Ксении Борисовны Годуновой, славящейся своей красотой русской царевны, дочери Бориса Годунова, жившего в Смутное время.

Комизм ситуации как раз и состоит в том, что нарушены временные рамки, и царь произносит в отношении Зинаиды слова, которые предназначались Ксении, дочери его злейшего врага Бориса Годунова, родившейся за два года до смерти Грозного.

Рассмотрим еще один контекст из фильма.

> Иван Грозный*: Ну, любострастный прыщ,* ***живота*** *или смерти проси у боярыни.*
> Тимофеева: *Живота.* ***Пощади*** *его, Великий государь!*
> Иван Грозный*: Живота? Ну будь по-твоему!*

Дилемма «живот» или «смерть» построена на одном из устаревших значений современного слова «живот». Так, в словаре Владимира Даля слово *живот* представлено в следующих значениях:

> – жизнь человека и животного; что есть в твари живое, оживляющее плоть, образующее земную жизнь | собират. все живое, все, что живет, дышит[9].

Прося у царя *живота* для Якина, Тимофеева просит сохранить тому жизнь, войдя в роль «боярыни» и используя более подобающее в этой ситуации книжное, высокое *пощади* (вместо *пожалей, прости)*.

Рассмотрим еще один яркий пример языкового анахронизма.

Иван Грозный: ***Ты чьих будешь?***
Шпак: *Вы меня извините,* ***товарищ артист****, но что это такое — чьих?*
Иван Грозный: *Чей* ***холоп****, спрашиваю?*
Шпак: *Извините, но я Вас не понимаю!*
Иван Грозный: *Сущеглупый холоп!*
Шпак: *Что Вы все холоп да холоп?*

Обращаясь с вопросом *Ты чьих будешь?* к Шпаку, зубному врачу и соседу Тимофеева, Иван Грозный выказывает к нему свое уничижительное отношение, используя при этом слово *холоп*. В словаре С. И. Ожегова представлены следующие значения этого слова:

– *холоп*, а, муж. 1. В Древней Руси: человек, находящийся в зависимости, близок к рабству; в крепостнической России: крепостной крестьянин, слуга. 2. перен. Человек, готовый на все из раболепия, подхалимства, холуй (во 2 знач.) (презр.)[10].

Думается, что Иван Грозный использует слово *холоп* в его прямом значении, современный же зритель знает его и во втором, переносном значении и совершенно справедливо переносит это значение на Шпака.

Любопытна реакция Шпака на реплику царя: он называет его *товарищ артист,* думая, что перед ним актер в роли царя Ивана Грозного. Обращение *товарищ* по отношению к артисту придает этой реплике и всему образу Шпака дополнительный оттенок комичности и пародийности. В дореволюционные годы при обращении предпочитали слово *господин*, которое применялось ко всем сословиям. Своеобразным новаторством в XIX веке стало обращение *товарищ*, впервые употребленное А. С. Пушкиным в программном стихотворении «К Чаадаеву»: *Товарищ, верь, взойдет она / Звезда пленительного счастья...*

При советской власти обращение *товарищ* было введено по отношению ко всем гражданам, без учета статуса, профессии и звания. Любопытно, что именно это слово стало первым советизмом, своеобразным лексическим вкладом эпохи в развитие языка и речевого этикета, поскольку называет лицо без учета гендерных и статусных отношений. Обращение *товарищ* входит в употребление как в сочетании с фамилией, профессией или званием, так и без нее (*товарищ Сидорова; товарищ капитан; товарищ полковник; товарищ, подождите*). С идеологической точки зрения слово *товарищ* имело явные преимущества, поскольку предполагало полное гендерное и статусное равенство адресанта и адресата.

Отметим здесь, что процесс поиска сопутствующей переводу фильма дополнительной информации, в котором студенты принимают непосредственное участие, безусловно, повышает их уровень фоновых знаний, но отнюдь не помогает в осуществлении адекватного перевода.

В ходе занятий по мультимедийному переводу мы пришли к выводу, что использование создателями кинокомедии «Иван Васильевич меняет профессию» разнообразных лингвостилистических средств и приемов подчинено единому художественному замыслу, нацелено на создание комического эффекта и помогает не только сценаристам, режиссерам, актерам, но и зрителям, а также преподавателям русского языка как родного и как иностранного раскрыть и по достоинству оценить образы и главных, и второстепенных героев фильма.

При этом отметим, что, несмотря на гипотетическую возможность перевода реплик, юмор которых построен на использовании приема анахронизма, комического эффекта, к сожалению, добиться не удается.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Назаретян Н. Н.* Лингвопрагматическая специфика юмористического теледискурса: диалог в диалоге // Русский язык в формате 3D: лингвистика, образование, культура. Ереван: Лингва, 2015. С. 56–69.

[2] *Ефремова Т. Ф.* Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // Толковый словарь русского языка Ефремовой: [сайт]. — URL: https://www.efremova.info/ (дата обращения: 28.02.2023).

[3] Литературная энциклопедия. Словарь литературных терминов: В 2 т. / Под ред. Н. И. Бродского и др. [Электронный ресурс] // Национальная электронная библиотека: [сайт]. — URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_007557524/ (дата обращения: 28.02.2013).

[4] Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю. Е. Прохорова; Гос. ин-т русского яз. им. А. С. Пушкина. М.: АСТ-Пресс, 2009. С. 118.

[5] Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] // АКАДЕМИК: [сайт]. — URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/3894 (дата обращения: 28.02.2023).

[6] *Гуськова А. П., Сотин Б. В.* Популярный словарь русского языка. Толково-энциклопедический. М.: Дрофа, 2007. С. 137.

[7] Этимологический словарь русского языка Макса Фасмера [Электронный ресурс] // АКАДЕМИК: [сайт]. — URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/vasmer/ (дата обращения: 28.02.2023).

[8] Там же.

[9] Толковый словарь Даля [Электронный ресурс] // АКАДЕМИК: [сайт]. — URL: https://dic.academic.ru/ contents.nsf/enc2p/ (дата обращения: 28.02.2023).

[10] Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] // АКАДЕМИК: [сайт]. — URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/261738 (дата обращения: 28.02.2023).

Samuelyan, S. B.

Bryusov State University, Armenia

THE USE OF ANACHRONISM AS ONE OF THE MEANS CREATING A COMIC EFFECT, OR ABOUT THE DIFFICULTIES OF MULTIMEDIA TRANSLATION

The article attempts to analyze some techniques for achieving a comic effect based on dialogues from the popular Soviet comedy «Ivan Vasilyevich changes his profession» by Leonid Gaidai. The author of the article refers to some examples of humorous contexts from the film and presents a linguo-stylistic analysis of the use of anachronism as one of the most difficult techniques for a translator to create a comic effect.

Keywords: means of comic creation; replica; context; anachronism; multimedia translation.

Чертоусова Светлана Викторовна

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, Россия

pippi-langstrumpf@yandex.ru

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ

В статье рассматриваются национальные прецедентные феномены в романе А. Переса-Реверте «Королева Юга» и способы их перевода на русский и английский языки. Приводится классификация прецедентных феноменов и дается их краткая характеристика. Анализируется национально-культурная коннотация мексиканизмов в романе и возможность ее отражения в переводах. Особое внимание уделяется значимости национально-маркированной лексики для построения сюжета и создания идиолектов героев романа.

Ключевые слова: прецедентный феномен; лингвокультура; фразеологизм; переводческая трансформация; функциональный эквивалент; интертекстуальность.

Одной из сфер межкультурной коммуникации является художественный дискурс. Для успешного общения представителей разных лингвокультур посредством литературного произведения необходимо максимально полно и точно отразить не только содержание текста на другом языке, но и имплицитные смыслы как часть его концептуальной структуры. В таком случае переводчику следует обратить пристальное внимание на культурологический контекст произведения, то есть единицы языка и речи, содержащие элементы лингвокультуры языка оригинала и составляющие его художественную ценность. В частности, к подобным единицам относятся прецедентные феномены, под которыми в лингвистических исследованиях традиционно понимаются «тексты, значимые для широкого круга представителей определенной лингвокультуры в познавательном и эмоциональном отношении, обращение к которым неоднократно возобновляется в различных типах дискурса»[1].

Прецедентные феномены могут иметь четко фиксированную форму, то есть быть вербальными (к ним относятся прецедентные имена и прецедентные высказывания), или иметь когнитивную природу и актуализироваться в речи в виде прецедентных текстов и прецедентных ситуаций[2]. Их источниками могут быть как область искусства (литература, музыка, театр, кино и т. п.), так и религия, гуманитарные и естественные науки, социальная сфера (политика, экономика, образование и пр.)[3]. В отличие от универсально-прецедентных феноменов, составляющих часть когнитивного пространства всего человечества, национальные прецедентные феномены актуальны для носителей одного языка или определенной культуры, а значит, требуют от потенциального иноязычного реципиента наличия достаточных фоновых знаний для их правильной интерпретации, в том числе в рамках художественного произведения. Данная

лексическая категория может вызывать определенные трудности при переносе текста в другую неблизкородственную лингвокультуру и составляет предмет данного исследования.

Практическим материалом для настоящей статьи послужил роман испанского писателя Артуро Переса-Реверте «Королева Юга» («La Reina del Sur») и его переводы на английский и русский языки. Обращение именно к этому произведению обусловлено значимостью национально-маркированной лексики, в первую очередь — прецедентных феноменов, для построения сюжета и создания идиолектов главных героев. В ходе повествования о мире наркоторговли на смену места действия (главная героиня переселяется из Мексики на юг Испании), национальную принадлежность и уровень образования персонажей романа указывают диалектальные и социолектальные варианты испанского языка. Таким образом, для испаноговорящих читателей ключом к интерпретации романа «Королева Юга» является национальный компонент содержания текста и четкая оппозиция в нем испанской и мексиканской лингвокультур. Очевидно, что при переводе нельзя игнорировать столь существенную особенность литературного текста, что требует от переводчика применения комплексных трансформаций, затрагивающих как лексический, так и синтаксический уровни, а при отсутствии прямого эквивалента в языке перевода заполнение межкультурной лакуны может осуществляться путем компенсации в другом отрывке романа.

Итак, первые главы романа, действие в которых разворачивается в штате Синалоа, изобилуют мексиканскими метафорами, пословицами и фразеологизмами, представляющими собой национальные прецедентные тексты. Например, для характеристики одного из героев романа Блондина Давилы используется выражение *no ser culebra ni madrina* (букв. на жаргоне мексиканских наркоторговцев ‘не быть ни трусом, ни осведомителем’):

> *Pero las transas del Güero nunca fueron por ahí. No* ***era culebra ni madrina*** (9)[4].
> *But Guero didn't play his cards right — it was just not his way of doing business. He wasn't a coward, and he didn't actually* ***work both sides of the street*** (7)[5].
> *Но Блондин — не тот случай. Он* ***не плясал ни под чью дудку*** (11)[6].

В переводах на английский и русский языки использованы функциональные эквиваленты мексиканского фразеологизма со схожими значениями, но имеющие более широкую сферу использования — *to work both sides of the street* / *действовать на два лагеря* и *не плясать ни под чью дудку*. Таким образом, в обеих версиях перевода передан разговорный стиль повествования, а национальный колорит текста нейтрализуется.

Другой мексиканский фразеологизм примечателен тем, что в зависимости от контекста имеет противоположные значения: *lloverle en su milpa* может обозначать *большую удачу и успех в делах* или же *полный провал*. Подобной неоднозначностью интерпретации можно объяснить

опущение данного выражения в тексте романа на английском языке, в то время как на русский язык оно переведено верно ситуационным эквивалентом:

> *Dónde andarán tus risas ahora, pinche güey, después que te* ***llovió en la milpa*** (10).
> *Laughing out the other side of your mouth now, aren't you, pinche cabron* (8).
> *Где теперь все твои «хи-хи» да «ха-ха», чертов летун, после того как тебя* ***спустили на землю?*** (12).

Еще одним видом прецедентных феноменов, отражающих национальное своеобразие художественного произведения, являются цитаты и аллюзии. При их перенесении в иноязычную лингвокультуру неизбежны потери имплицитного содержания, поскольку такие фразы или афоризмы обычно не имеют полных эквивалентов в других языках, а распространенные пояснения, в том числе переводческие комментарии, могут сделать текст перевода громоздким. Так, для выделения наиболее важной информации или суждения в разговоре жители Мексики используют фразу *Ahí está el detalle / вот в чем суть,* принадлежащую актеру и комику Марио Морено Рейесу, более известному под псевдонимом Кантинфлас. Его непринужденная манера общения с обилием разговорных слов и выражений прочно ассоциируется у любого испаноговорящего реципиента с культурой Мексики и низшими слоями населения этой страны:

> *Porque lo malo de las preguntas no es que conozcas las respuestas — en ese caso el alivio llega pronto —, sino que no las conozcas.* ***Ahí está el detalle, que decía Cantinflas*** (9).
> *And the bad thing about the questions is not that you know the answers — in that case, the relief will come fast. The problem is when you don't (7).*
> *Вот тут уж дело плохо — и даже не когда ты знаешь ответы на них (в этом случае избавление наступает быстро): хуже всего как раз, если ты их не знаешь.* ***В этом вся разница, как говорил Кантинфлас****. (*Кантинфлас (Марио Морено Рейес, 1911–1993) — знаменитый мексиканский комик) (11).

Текст романа на русском языке снабжен многочисленными комментариями переводчика. В рассматриваемом примере также дается краткое пояснение имени собственному. Тем не менее, на наш взгляд, ни приведенная цитата, ни имя актера не передают русскоязычному реципиенту какой-либо национально-маркированной коннотации, а значит, оказываемый на читателя коммуникативный эффект будет отличаться от оригинального. В переводе на английский язык также наблюдаются потери на уровне описания ситуации, поскольку цитата и антропоним в переводе опущены.

Самой сложной для воспроизведения в переводе составляющей национального колорита нам представляются цитаты из мексиканских наркобаллад / «los narcocorridos», служащие в качестве названий глав романа «Королева Юга». Они представляют собой жанр песенного творчества в северных штатах Мексики, в котором воспеваются подвиги местных контрабандистов. Именно наркобаллады вдохновили А. Пере-

са-Реверте на создание романа, поэтому в тексте оригинала на испанском языке отчетливо прослеживается интертекстуальность, составляющая эстетическую ценность произведения. Естественно, подобный, сугубо мексиканский музыкальный жанр отсутствует в культурах русскоязычных и англоязычных народов, поэтому любой функциональный эквивалент будет по определению неполным и не сможет передать заложенный в оригинале национально-культурный компонент:

II Dicen que lo vio la ley, pero que sintieron frío (21)
II They say the law spotted him, but they got cold feet (19)
II Говорят, все видит закон, да толку от этого мало (22)
IV Vámonos donde nadie nos juzgue (47)
IV Let's go where no one will judge us (48)
IV Пойдем туда, где нас судить не станут (50)
X Estoy en el rincón de una cantina (237)
X I'm in the corner of a cantina (224)
X Сижу я в дальнем уголке таверны (251)

При анализе цитат на английском и русском языке очевидно стремление переводчиков к их стилизации под стихотворение или народную песню и придание фразам ритмичности и мелодичности, что является несомненным достоинством данных переводов. Однако национальная специфика заглавий и упомянутая выше интертекстуальность в тексты перевода на русском и английском языках не перенесены.

Итак, национальные прецедентные феномены являются показателями принадлежности текста к определенной эпохе и ее культуре и вместе с тем тесно переплетаются с другими вербальным и невербальными элементами мировой лингвокультуры. Именно поэтому переводчику необходимо уметь не только идентифицировать и правильно интерпретировать лексические единицы с национально-культурным компонентом, но и органично включать их в новые сферы бытования на иностранном языке.

Рассмотренные выше примеры национальных прецедентных феноменов подтверждают их важность в пространстве художественных произведений и необходимость максимально полной передачи подобной национально-маркированной лексики при переводе текстов на другие языки. Перечисленные способы выражения национального колорита повествования свидетельствуют об отсутствии универсального алгоритма переводческих действий и использовании разнообразных нетривиальных и индивидуальных решений для сохранения эстетической ценности произведения на другом языке.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Книжный дом «Либроком», 2019. С. 216.

[2] *Захаренко И. В., Красных В.., Гудков Д. Б. и др.* Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 1. М.: Филология, 1997. С. 82–103.

[3] *Нахимова Е. А.* Прецедентные имена в массовой коммуникации. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. С. 89–90.

[4] Здесь и далее примеры приводятся по изданию: *Pérez-Reverte A.* La Reina del Sur. Madrid: Alfaguara, 2007. 522 p. В скобках указывается страница.

[5] Здесь и далее примеры приводятся по изданию: *Pérez-Reverte A.* The Queen of the South. London: Picador, 2005. 436 p. В скобках указывается страница.

[6] Здесь и далее примеры приводятся по изданию: *Перес-Реверте А.* Королева Юга. М.: Изд-во «Э», 2017. 590 с. В скобках указывается страница.

Chertousova, S. V.

Ogarev Mordovia State University, Russia

NATIONAL PRECEDENT PHENOMENA AND MEANS OF THEIR REPRODUCTION IN LITERARY TRANSLATION

The article deals with national precedent phenomena in the novel “The Queen of the South” by A. Pérez-Reverte and means of their translation into Russian and English. The classification of precedent phenomena and their brief description are given. The national and cultural connotation of mexicanisms in the novel and the possibility of its reflection in translations are analyzed. Special attention is paid to the relevance of nationally marked vocabulary for building the plot and creating idiolects of the characters of the novel.

Keywords: precedent phenomenon; linguoculture; phraseological unit; translation transformation; functional equivalent; intertextuality.

Ши Хуэйминь

Шанхайский университет иностранных языков, Китай

shihm1990@163.com

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕВИАЦИИ С ПРАГМАТИЧЕСКОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

С момента культурного поворота в переводоведении феномен переводческой девиации привлекает все больше внимания. Однако его изучение в рамках культурологического подхода находится под угрозой «отрыва» от онтологии перевода. Основываясь на онтологии перевода, данная статья ставит своей целью прояснить с прагматической точки зрения, что переводческая девиация является неизбежным результатом прагматической адаптации к переводному языку и является достижением определенной прагматической цели при переводе.

Ключевые слова: переводческая девиация; прагматическая адаптация; прагматическая цель; онтология перевода; культурный поворот.

В 1980-х годах в переводоведческих исследованиях наметился культурный поворот. В культурологическом подходе перевод рассматривается в широком социально-историческом и культурном контексте — как взаимодействие перевода и культуры, в котором особую важность представляет роль идеологии и власти. Соотвественно, феномен переводческой девиации, который игнорировался в традиционном переводоведении, привлек значительное внимание. Современные «культуроориентированные» модели перевода в определенной степени компенсируют недостатки лингвистической теории перевода. Однако изучение переводческой девиации в рамках культурологического подхода находится под угрозой «отрыва» от онтологии перевода. Основываясь именно на ней, данная статья объясняет феномен переводческой девиации с прагматической точки зрения, чтобы прояснить, что переводческая девиация является неизбежным результатом прагматической адаптации к переводному языку и является достижением определенной прагматической цели при переводе.

В отличие от лингвистической школы, которая относит отклонения от содержания исходного текста к ошибкам перевода, культурологическая школа исследует множество факторов, ограничивающих и влияющих на переводческую деятельность и выбор стратегии перевода. Ими являются, например, социокультурные факторы принимающего языка. Это позволяет раскрыть рациональную сторону этих отклонений. Среди них наиболее представительной является теория переписывания за авторством А. Лефевра. Он в своей монографии «Перевод, переписывание и манипуляции литературной известности» рассматривает перевод в более широком контексте реальности и называет три фактора — идеологию, поэтику и покровительство — в качестве манипуляции переводом и огра-

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта «Программа академического наставничества научного руководителя Шанхайского университета иностранных языков», проект № 2022113008.

ничения выбора переводных стратегий, что вызвало большой отклик в научном сообществе[1]. Следует отметить, что теория переписывания Лефевра включает не только перевод, но также и историографию, антологию, критику и редактирование. А переводческая девиация, указанная в данной статье, означает «явление переписывания частичного содержания в процессе пересадки культуры исходного текста в культуру языка перевода»[2]. Она относится к категории исследования онтологии перевода.

Исследование переводческой девиации на основе культурологического подхода имеет свои недостатки. Теория переписывания Лефевра в большей степени фокусируется на вмешательстве и манипулировании переводом со стороны внешних факторов, таких как власть и идеология, и в меньшей степени — на процессе текстовой трансформации перевода и внутренней ценности литературных произведений. Такая модель исследования заставляет переводческие исследования переходить из одной крайности в другую и легко уводит их «в безграничные культурные, политические и идеологические смыслы, тем самым разрушая онтологию переводческих исследований»[3]. В результате все чаще звучат призывы вернуться в переводоведении к онтологии перевода.

В 1970-х годах в западном переводоведении произошел прагматический поворот[4], который позволил теории перевода отойти от статичной лингвистической эквивалентности структуралистской лингвистики и уделил больше внимания коммуникативным намерениям автора оригинала, а также соответствующим контекстуальным факторам и факторам адресата в языковой коммуникации, поскольку перевод рассматривается как динамичный процесс языковой трансформации и коммуникации. «Изучение прагматических аспектов перевода составляет поэтому одну из центральных задач теории перевода»[5] и относится к категории изучения онтологии перевода. Как реальное переводческое явление, переводческая девиация имеет значительную ценность изучения, и ее прагматический аспект также нельзя игнорировать. Объяснение переводческой девиации с прагматической точки зрения имеет большое значение для понимания ее законов и сущности перевода.

Что касается прагматической адаптации перевода, этот вопрос обсуждается уже давно. Примером может послужить динамическая эквивалентность Ю. Найды, уровневая модель коммуникативно-прагматической эквивалентности А. Д. Швейцера, теория эквивалентности В. Н. Комиссарова и т. д., в которых исследуется вопрос прагматической адаптации перевода. Однако, судя по имеющимся результатам исследований, работы, связанные с прагматической адаптацией в переводе, посвящены лишь адаптации к исходному языку, то есть тому, как передать прагматический смысл и коммуникативное намерение исходного текста[6]. Было показано, что «существует и другая ориентация прагматической адаптации — ориентация на переводной язык, то есть отказ

от прагматического смысла исходного текста и следование прагматическим правилам переводного языка, так что прагматическая адаптация перевода характеризуется двойной ориентацией»[7]. Мы обнаружили, что при наличии прагматической лакуны и прагматического конфликта в переводе, переводимый текст обычно ориентируется на прагматические правила переводного языка, что и приводит к девиации в переводе.

Прагматическая лакуна — это явление, при котором прагматический смысл исходного текста не присутствует в прагматических правилах культуры переводного языка. Когда в переводе возникает прагматическая лакуна, передача прагматического смысла исходного текста не только не дополняет перевод, но, скорее, разрушает его читабельность и впечатление целевых читателей, при этом прагматическая адаптация указывает уже не на исходный язык, а на прагматические правила переводного языка, что приводит к переводческой девиации. Возьмем в качестве примера перевод на русский язык обращения в романе Цао Сюэ — цинь «Сон в Красном тереме»[8]. Обращение — это небольшая ветвь науки лингвопрагматики, в целом изучающей использование языка. Употребление обращения может отражать как прагматическое, так и глубокое культурное значение. В данном романе обращения к родственникам отражают строгую иерархическую и патриархальную систему феодального общества того времени, где, несмотря на то что люди были близкими родственниками, к человеку нужно было обращаться, используя соответствующее слово, обозначающее его социальный статус. В России же такой культурной традиции нет, а значит, прагматический смысл, подразумеваемый в исходном тексте, отсутствует в прагматических правилах культуры переводимого языка, то есть возникает прагматическая лакуна. Поэтому в переводе В. А. Панасюка такие обращения трансформируются в обычные русские слова, обозначающие родство или близость, а прагматический смысл иерархических и статусных отношений, подразумеваемый таким обращением в исходном тексте, теряется. Например, Цзя Чжэн и Бао Юй обращаются к матушке Цзя как 老太太 / ‘laotaitai’, что отражает ее высокий социальный статус, но в переводе мы видим обращение словами *матушка* и *бабушка* соответственно. Хотя такой перевод приводит к девиации частичных лексических значений (обращений к родственникам) в исходном тексте, но повышает беглость и удобочитаемость перевода и воспроизводит эстетическую ценность переводимого текста в целом.

В некоторых случаях прагматический смысл оригинала вступает в конфликт с прагматическими правилами переводимой культуры. Прямой перевод прагматического смысла оригинала может нарушать прагматические правила переводимой культуры, что влияет на принятие перевода или даже вызывает его полное неприятие целевыми читателями. В этом случае перевод необходимо адаптировать к прагматическим

правилам переводного языка, что приводит к переводческой девиации. Например, первый перевод на китайский язык романа английского писателя Ч. Диккенса «Дэвид Копперфильд» был сделан Линь Шу — известным китайским литературоведом и переводчиком конца династии Цин. В оригинале есть предложение, в котором жена просит мужа уважать ее:

> *It was still because I honored you so much, and hoped that you might one day honor me,*

но Линь Шу перевел его так:

> 然尚希冀顺谨侍君箕帚，附君得名，予愿已足 / *'Но я все еще надеюсь, что смогу служить вам с уважением и быть под покровительством вашего имени, и другого желания у меня нет'.*

Очевидно, что смысл перевода отклоняется от смысла исходного текста, и причина состоит в том, что прагматический смысл равенства мужчин и женщин в браке, отраженный в исходном тексте, противоречит культурному фону китайского феодального общества, где женщины считались «ориентированными на мужа», поэтому китайским читателям того времени было бы трудно принять смысл оригинала.

Переводчик является основным субъектом межкультурной коммуникации в переводческой деятельности. Личная цель переводчика и его манипуляции с прагматическими намерениями оригинала определяют выбор стратегии перевода, а также являются важными факторами, приводящими к девиации перевода. В китайском переводе комедии О. Уайльда «Веер леди Уиндермир» переводчик Хун Шэнь изменяет общее прагматическое намерение оригинального произведения путем переписывания тематической идеи оригинала в прологе и послесловии и приведения частичных девиаций при переводе основного текста комедии. Таким образом, с большим успехом вводится идея о том, что «общество несет ответственность за грехи отдельных людей»[9], которой не было в оригинале. Хотя такая девиация отвечает требованиям китайского социокультурного контекста того времени (хаотичные войны в «эру милитаристов» и социальные беспорядки 1920-х годов) в отношении призывной функции литературы, но основным фактором, способствующим девиации перевода, является личное субъективное желание и усилия переводчика переписать прагматическое намерение оригинала.

Итак, переводческая девиация — это отклонение от прагматического смысла (или прагматической функции) частичного содержания исходного текста. Прагматическая интерпретация переводческой девиации доказывает, что переводческая девиация — это реальное переводческое явление, которое возникает под влиянием прагматической адаптации содержания исходного текста на переводимый язык и является достижением определенной экстрапереводческой прагматической цели. Переводческая девиация достигается путем добавлений, удалений или изменений

частичного содержания оригинала с целью адаптации исходного текста к прагматическим правилам переводного языка, когда содержание исходного текста несовместимо или противоречит культуре переводного языка. Таким образом, перевод может быть адаптирован к новой среде переводного языка и культуры и должен достичь цели межкультурной коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Lefevere A.* Translation, rewriting and the manipulation of literary fame / ed. by Chen Ju. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2004. P. 111–160.

[2] *Yang Shizhang.* Cultranslatology. Beijing: The Commercial Press, 2020. P. 185.

[3] *Lv Jun, Hou Xiangqun.* Translatology. A Constructivist Perspective of Translation Study / ed. by Shao Haihua. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2006. P. 113.

[4] *Lv Jun, Hou Xiangqun.* Paradigm shift or perspective switch: A response to Prof. Xie Tianzhen // Chinese Translators Journal. 2010. № 1. P. 41.

[5] *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение. Курс лекций / науч. ред. Б. А. Ольховиков. М.: ЭТС, 1999. С. 139.

[6] *Швейцер А. Д.* Перевод и лингвистика. М.: Воениздат, 1973. С. 242–243; *Комиссаров В. Н.* Указ. соч. С. 141–146; *Сдобников В. В., Петрова О. В.* Теория перевода / науч. ред. Н. В. Барышников. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. С. 163–169.

[7] *Yang Shizhang.* On the dual orientation of pragmatic adaptation in translation // Foreign Language Research. 2018. № 3. P. 92.

[8] *Сюэ-цинь Цао.* Сон в красном тереме. Роман: В 2 т. / пер. с китайского В. А. Панасюка. М.:Наука, 2014. 1056 с.

[9] *Yuan Limei.* Translator's subjectivity in the constraint of socio-historical context. Taking Hong Shen's version of Lady Windermere's Fan as an example // Journal of Xi'an Foreign Languages University. 2013. № 4. P. 121.

Shi Huimin

Shanghai International Studies University, China

THE INTERPRETATION OF TRANSLATION DEVIATION: A PRAGMATIC PERSPECTIVE

The author argues that since the cultural turn in translation studies, the phenomenon of translation deviation has attracted increasing attention. However, the study of translation deviation within the framework of cultural approaches is in danger of being detached from translation ontology. Based on the ontology of translation, this article aims to clarify from the pragmatic perspective that translation deviation is an inevitable result of pragmatic adaptation to the target language and achieving a certain pragmatic goal in translation.

Keywords: translation deviation; pragmatic adaptation; pragmatic purpose; translation ontology; cultural turn.

НАПРАВЛЕНИЕ 11

РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕДИА-ПРОСТРАНСТВЕ

Медиалингвистика
и русские медиатексты.

Роль массмедиа
в формировании современной картины мира.

Актуальные дискурсивные
характеристики медиасообщений.

Фоновые знания, прецедентные феномены,
имплицитные смыслы в медиатексте.

Особенности воздействия массмедиа
на языковые изменения.

Абрамов Валерий Петрович,
Абрамова Галина Алексеевна,
Тихонов Виктор Валерьевич

Кубанский государственный университет, Россия

kafruskin@yandex.ru; galeks25@mail.ru; vsh150@mail.ru

МЕДИА, ТЕКСТ, ЯЗЫК В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ

В статье на современном уровне рассматриваются актуальные процессы развития медиатекстов, анализируется влияние социальных, политических, экономических и культурологических факторов на их форму и содержание; изучаются источники пополнения языка публицистики новыми языковыми единицами; подчеркивается способность печатных и сетевых периодических изданий адаптироваться к данным процессам, условиям и требованиям новейшего времени; отмечается важность защиты и сохранения русского языка государством.

Ключевые слова: современный русский язык; язык масс-медиа; медиатексты; лингвокультура; расширение словарного состава; сохранение русского языка.

Изменения в сфере политических, экономических, социальных и культурных основ общественной жизни России ускорили эволюционные процессы в языке современных СМИ, а главное — в его словарном составе. Современный русский язык динамично развивается, адаптируясь к новым условиям.

За последние три десятилетия современный русский язык преодолел такие основополагающие и преобразующие этапы, как интенсивное развитие системы международной коммуникации, масштабное заимствование иноязычной лексики русской лингвокультурой, насыщение специальной лексикой и социолектами в связи с развитием науки, технологий и форм общественных отношений, а также комплексное нормирование, формирование и стандартизацию. Наиболее заметно данные изменения проявляются в языке современных медиа в силу их способностей отражать многообразие аспектов жизни социума и оказывать на них непосредственное влияние.

Понятие «медиа» перестает быть детерминированным. Его современная специфика заключается в универсальности интерпретации термина при изучении информационного взаимодействия. Означая буквально ‘посредничество’ (от лат. *Mediatio*), термин «медиа» определяет все многообразие средств осуществления коммуникации и объединяет в себе как периодическую прессу, телевидение и радио, так и носители информации[1]. В связи с этим понятия «массмедиа» и «массовая коммуникация» рассматриваются исследователями как синонимичные и трактуются одновременно как инструменты и процессы передачи самой информации и ее содержания[2].

Сетевые технологии коммуникации, формирующие технологические, научные, социально-психологические и массово-культурные тенденции, являются сегодня главным фактором, активно развивающим медиа. Формирование и интеграция данных тенденций обусловлены, в первую очередь, развитием сферы массового контента, отразившимся как в цифровой среде, так и в современной печатной прессе. Специфика материалов сетевых медиа проявляется также в использовании иллюстративных материалов, которые дополняют текстовое содержание публикаций.

В отличие от печатной версии, статьи сетевого издания могут дополняться видеоматериалами, которые также публикуются в социальных сетях СМИ. Это (вместе с появлением новых технических возможностей отбора, разработки и передачи информации) позволило печатным медиа адаптироваться к актуальным потребностям аудитории, что стало новым этапом в развитии формата и языка периодической печати.

Медиа отражают явления и события современной действительности, что позволяет считать их основным участником массовой коммуникации общества и значимой языковой средой. Тексты медиа иллюстрируют наиболее значимые события и явления, оказывают влияние на характер взаимоотношений участников коммуникации, воздействуют на культуру современной русской речи. Происходящее в связи с этим расширение словарного состава современного русского языка является одной из наиболее ярких отличительных черт новейшего этапа развития языка средств массовой информации. Этот процесс осуществляется через:

- возникновение новых реалий и понятий, образование слов-неологизмов из собственных ресурсов языка (*искусственный интеллект, коронавирусная инфекция, нулевой пациент, социальная дистанция, спецоперация, параллельный экспорт, параллельный импорт, красная зона, самоизоляция* и др.);
- наполнение словаря новыми заимствованиями (*ребрендинг, квадрокоптер, фейки, блокбастер, мультиплекс, челлендж, топовый, селфи, триллер, QR-код, гигабайт, паркинг* и др.).

Таким образом, если в ранний постсоветский период на фоне демократизации публичной устной речи язык СМИ наполнялся элементами разговорной, жаргонной, специальной, профессиональной лексики и другими нововведениями, то в новейшее время словарный состав языка СМИ пополнился путем приращения:

- санкционной лексики;
- лексики коронавирусной пандемии;
- военной лексики.

Данные изменения в языке происходят в эпоху глобальных перемен в области политики экономики, культуры. В связи с этим необходима поддержка языковой политики со стороны государства. В целях обеспечения развития, защиты и поддержки русского языка в 2019 году Президентом Российской Федерации был утвержден Совет по русскому языку.

В рамках его деятельности в 2023 году Государственная Дума Федерального собрания Российской Федерации приняла закон о запрете использования иностранной лексики при наличии аналогов в русском языке. Он ориентирован на совершенствование механизмов обеспечения статуса русского языка как государственного языка Российской Федерации и контроль за соблюдением норм современного русского литературного языка. Запрет на иностранные слова действует только в определенных сферах, к которым относится продукция средств массовой информации и реклама.

Все названные выше факторы развития языка оказали влияние на развитие формы и содержания текстов медиа. Так, сегодня наблюдаются следующие тенденции:

- в публичной письменной речи наблюдается постепенный переход от подчеркивания авторской идентичности к вуалированию субъективности и полифонии текста;
- в публицистических текстах — обозначение новых границ между высоким, нейтральным и низким стилями в результате повышения или снижения объема элементов разговорной речи, плеоназмов и дискурсивных слов, а также следования литературному этикету;
- в аналитических материалах — переход от концепции прагматических и убеждающих текстов к метафоризации сложных понятий и разъяснению специальной лексики;
- в материалах сетевых информационных агентств — развитие потенциала применения гипертекстов, повышение доступности и скорости информационного обмена вследствие сокращения развернутых структур текста и его смысловой адаптации.

Вместе с языком медиа меняется и сам формат деятельности периодических изданий. Современные медиа, осваивая интернет-пространство, переходят к модели сетевого СМИ, позволяющей сегментировать не только вид и форму своих текстов, но и аудиторию, сохраняя при этом большинство основных характеристик традиционной прессы. Данный процесс называется исследователями ремедиацией или модификацией и модернизацией СМИ и их языка в соответствии с требованиями времени.

Язык СМИ сегодня представляет собой обобщенную модель, совокупный образ национального языка, а способность печатных и сетевых периодических изданий адаптироваться к данным процессам, условиям и требованиям новейшего времени позволяет удовлетворить потребность аудитории в актуальной информации, представленной в актуальной форме.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Вартанова Е. Л.* Медиаэкономика зарубежных стран: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 520600 и специальности 021400 «Журналистика». М.: Аспект Пресс, 2003. 334 с.

[2] *Дунас Д. В.* Проблема изучения журналистики в поле массовой коммуникации: взгляд зарубежных исследователей // Меди@льманах. 2013. № 1 (54). С. 6–15.

Abramov, V. P.; Abramova, G. A.; Tikhonov, V. V.

Kuban State University, Russia

MEDIA, TEXT, LANGUAGE IN THE CONTEXT OF SOCIO-ECONOMIC CHANGES

The article examines the current processes of development of media texts at the modern level, analyzes the influence of socio-economic, political, economic and cultural factors on their form and content, studies the sources of replenishment of the language of journalism with new linguistic units, emphasizes the ability of printed and online periodicals to adapt to these processes, conditions and requirements of modern times, the importance of protection and preservation of the Russian language by the state.

Keywords: Russian language; the language of mass media; media texts; linguoculture; preservation of the Russian language; expansion of vocabulary; periodicals; periodicals.

Айсакова Елена Алексеевна

Московский педагогический государственный университет, Россия

aysakova@yandex.ru

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ УНИВЕРБАТОВ В СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕКСТАХ

В статье рассматривается функционирование универбатов в современных средствах массовой информации. Определяется понятие универбации, рассматриваются словообразовательные форманты, выделяются тематические группы слов, для которых характерна универбация. Отмечены случаи полисемии и омонимии универбатов.

Ключевые слова: медиатекст; компрессивное словопроизводство; производное слово; универбат.

Состояние современного русского языка, обусловленное социальными, политическими, культурными и экономическими факторами, с точки зрения дериватологии можно охарактеризовать как подвергающееся активному экспорту отдельных морфем (часто префиксов) и росту компрессивного словообразования.

Активизацию компрессивных способов словопроизводства (универбации, усечения, аббревиации) часто связывают с действием закона экономии языковых средств, принципа аналогии, потребностью в номинации и актуализации признака в новых лексемах. Так, в современном русском языке насчитывается более двухсот узуальных универбатов, отраженных в словарях (*оперативка, методичка, дистанционка*); телескопическая аббревиация является одним из часто используемых средств языковой игры в языке СМИ — например, *бредактор* (‘редактор, у которого бредовые идеи’). При усечении некоторых имён существительных возникают стилистически сниженные слова: *консерва* — консерватория.

Под универбацией понимается «замена описательного наименования, т. е. раздельнооформленной номинативной единицы, цельнооформленной, т. е. однолексемным наименованием»[1], в результате данного процесса происходит конденсация, заключение семантического значения словосочетания в производной основе.

В. В. Лопатин отмечает, что использование термина «универбация» представляется наиболее точным и удачным с точки зрения сути словообразовательного явления, тем не менее в лингвистике закрепились и другие наименования представленного процесса — «синтетическое сжатие», «стяжение», «семантическая конденсация», «включение», «универбизация»[2].

Универбация подразумевает соотнесение производного суффиксального имени с производящим словосочетанием (*зеленка* — ‘зеленая зона’). Универбаты широко функционируют в различных сферах: бытовой (*сгущенка*), общелитературной (*удаленка*), профессиональной (*массовка*).

Универбаты широко используются в современных медиатекстах, так как язык современных медиа сформирован на основе смешения разных пластов лексики (жаргонная, бытовая разговорная, литературная). Также язык масс-медиа характеризуется ярко выраженным личностным началом и тенденцией к самовыражению, что ведет к активизации языковой игры, усилению экспрессивности, общей демократизации языка.

Наиболее частотным явлением суффиксальной универбации в медиатекстах является образование новой лексемы женского рода на базе атрибутивного словосочетания при помощи суффикса *–к(а)*. Сочетание прилагательного и существительного стягивается, сводится к одному слову, сохраняющему корень прилагательного; существительное же, определяемое слово, только подразумевается, что позволяет отличить универбат от аббревиатуры или сложного слова[3]: *санкционка* — ‘санкционный продукт’. В медиатекстах образуются и универбы мужского рода с суффиксами *–ик(–ник), –щик, –ист, –ак(–як)*, имеющих значения предметности (*мобильник* — ‘мобильный телефон’) или лица (*контрактник* — ‘служащий по контракту’).

Традиционно выделялись тематические группы универбатов: «одежда» (*велосипедки, флиска*), «транспорт» (*маршрутка*), «еда» (*санкционка*), «болезни» (*коронарка*).

Анализ показал, что в современных медиатекстах, особенно текстах электронных СМИ, широко распространены слова, связанные с социальным взаимодействием в электронной среде. Так, были зафиксированы следующие единицы: *актуалка* — ‘актуальная тематика’; *админка* — ‘административная панель’; *кругляшка* — ‘круглое виде, видео в круглом окошке’; *личка* — ‘личная переписка’; *оперативка* — ‘оперативная информация’,‘оперативная память’; *учетка* — ‘учетная запись’; *рабочка* — ‘рабочая почта’; *предложка* –‘место для новостей, предложенных подписчиками’.

В связи с современной общественно-политической ситуацией актуализировались универбаты, бытовавшие в эпоху Великой Отечественной войны, например: *зеленка* — ‘зеленая зона’, *трофейка* — ‘трофейное оружие’, *снайперка* — ‘снайперская винтовка’, *зенитка* — ‘зенитное орудие’, *дальнобойка* — ‘дальнобойное орудие’.

Активно пополняется группа слов, относящихся к сфере косметологии, например: *гидрофилка* — ‘гидрофильное масло’, *термалка* — ‘термальная вода’, *мицеллярка* — ‘мицеллярная вода’, *минералка* — ‘минеральная косметика’.

Ряд новообразований связан с пандемией коронавируса, например: *дистанционка* — ‘дистанционное обучение’, *удаленка* — ‘удаленная работа, удаленное обучение’, *коронарка* — ‘работа с коронавирусными больными’, ‘коронавирусное отделение или больница’.

Анализ лексем показал, что универбаты многозначны или могут иметь омонимы (в зависимости от производящей основы) и использоваться разными социальными группами, ср.: *минералка* — ‘минеральная косметика’/ ‘минеральная вода’/ ‘минеральное удобрение’; *оперативка* — ‘оперативная память’ / ‘оперативная информация’ / ‘оперативная работа’; *личка* — ‘личная почта’ / ‘личная охрана’ / ‘личный зачёт’ (в спорте), ‘личное страхование’.

Универбаты, ранее считавшиеся признаком разговорной, стилистически сниженной речи, в настоящее время могут служить простым наименованием явления без дополнительной стилистической окраски (например, *удаленка*).

Образование производных слов-универбатов происходит от коммуникативно актуальных слов и связано с текущей общественно-политической ситуацией.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Осипова Л. И.* Активные процессы в современном русском словообразовании: (Суффиксальная универбация и усечение): пособие к спецкурсу. М.: Прометей, 1994. С. 11.

[2] *Лопатин В. В.* Суффиксальная универбация и смежные явления в сфере образования новых слов // Новые слова и словари новых слов: Сборник статей / АН СССР, Ин-т рус. яз. Л.: Наука. Ленингр. отд., 1978. С. 72–80.

[3] *Лопатин В. В.* Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. М.: Наука, 1973. 152 с.

Aysakova, E. A.

Moscow State Pedagogical University, Russia

FUNCTIONING OF UNIVERBATS IN MODERN MEDIA TEXTS

The article deals with the functioning of univerbats in modern media texts. The concept of univerbation is defined, word-building formants are considered, thematic groups of words are distinguished, which are characterized by univerbation. Cases of polysemy and homonymy of univerbats are noted.

Keywords: media text; compressive word production; derivative word; univerbat.

Бугаева Ирина Владимировна

Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина, Россия

bugaevaiv@mail.ru

СЕТЕВЫЕ НЕОДЕРИВАТЫ КАК СПОСОБ ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ

Исследование посвящено изучению оценочности сетевых дериватов. Материалом послужили тексты телеграм-каналов. Методом сплошной выборки составлена картотека неологизмов, проведен социолингвистический опрос, на основании которого сделан вывод, что у неузуальных дериватов с формантом «укр-» отрицательная оценка присутствует имплицитно. Подтвердилась гипотеза, что не только контекст, но и неузуальные дериваты с первоначально нейтральными формантами воспринимаются как экспрессивно маркированные.

Ключевые слова: сетевые дериваты; формант «укр-»; оценка; имплицитный; эксплицитный.

В период обострения политической ситуации в мире возрастает роль СМИ в освещении происходящих событий, конфликтов, военных действий. Неоднократно отмечалось, что при этом СМИ оказываются площадкой манипулятивного противостояний участников конфликта. Формирование оценки, нужной одной из конфликтующих сторон, осуществляется различными эксплицитными и имплицитными способами. Если в традиционных средствах массовой информации основная цель журналистов информировать читателя, то в сетевых блогах, телеграм-каналах, стримах авторы нередко эмоционально, порой резко выражают личную оценку происходящих событий. В связи с этим закономерен интерес исследователей к анализу средств воздействия на целевую аудиторию и способов формирования общественного мнения.

Цель данного исследования — изучение оценочности медийных дериватов. Как справедливо указывает Л. В. Рацибурская, «оценочность — очевидное и закономерное свойство неологизма, обусловленное его прагматической функцией: новообразование содержит информацию не только о денотате, но и об отношении автора к нему»[1].

Материалом исследования послужили тексты телеграм-каналов (https://t.me/AleksandrSemchenko/18887, https://t.me/OstashkoNews/66218, https://t.me/c/1248958648/7605878/7606183, https://t.me/konstantunovka/16627, https://web.telegram.org/a/#-1883034066, https://t.me/c/1812794467/172) и другие источники, освещающие общественно-политическую ситуацию в стране и в мире (в частности, события на Украине — военкор А. Сладков и политолог А. Семченко).

Методом сплошной выборки на протяжении 2022–2023 годов составлялась картотека примеров сетевых неологизмов, образованных основными способами русского морфологического словообразования с помощью

активных формантов. На сегодняшний день таких неологизмов насчитывается более семидесяти, некоторые стали очень частотными, например *укроСМИ, укроПВО, укромифы, затрехсотить, двухсотые, затрофеить, убеганты, ЦИПСошники, фейкоделы, словаукраинцы, контрнаступленцы, иноагенты*. Другие остаются окказионализмами — например, *кокаиниссимус, воинкорить, укросториз, нетвойнисты, NATOцизм, фашистомобиль, укроинизатор*. Приведем текстовые примеры:

> *В конце июня 2022 года выставка была значительно расширена. У нее появился новый раздел — «Обыкновенный* ***NATOцизм****», посвященный агрессивной политике Североатлантического альянса. Многие экспонаты были привезены межмузейной группой с территории Донбасса* (https://t.me/OstashkoNews/66218); *В Риге нашли* ***фашистомобиль*** (https://t.me/OstashkoNews/66068); *Бойцы ЧВК «Вагнер»* ***затрофеили*** *голландский БТР YPR-765. Натовский* ***бандеромобиль*** *был захвачен в боях за Курдюмовку* (https://t.me/OstashkoNews/66123).

Исследуя словообразовательные неологизмы, можно наблюдать, какие ценности актуализируются в определенных ситуациях, поскольку, как точно заметила Т. И. Вендина, словообразование маркирует то, что соответствует и не соответствует «этическим взглядам личности»[2]. Более того, в «производной лексике часто имплицитно содержится важная информация о ценностях»[3] того или иного социума. Многочисленные контексты также позволяют наблюдать изменение коннотации некоторых лексем с нейтральной или положительной на отрицательную и наоборот. Лексема, которая изначально не имела оценочного значения, ставясь словообразующей основой для неологизма, приобретает оценочное (иногда имплицитное) значение. Так, усеченная форма *укры* от лексемы *украинец* в текстовом употреблении довольно частотна и стала словообразовательным формантом для многих медийных дериватов от прилагательного *украинский*: *укропосол, укроминистр, укроразведка, укроканалы, укроатриллерия, укромифы, укровоенкомы, укроволонтер, укроолигархи, укрокомандир, укропатриот, укропаблики, укросолдат, укрогражданство, укробанк* и др. Например:

> *После этой статьи* ***укры*** *будут внимательно отслеживать перемещение «великого полководца», чтобы не зашибить ненароком* (https://t.me/prigozhin_2023_tg/1060); *Зеленский также заманил Гутерриша на церемонию награждения женщин-военных, которая не была согласована и выглядело будто генсек ООН вручает* ***укровоенным*** *медали* (https://t.me/OstashkoNews/66067); *Ответов* ***укроартиллерии*** *слышно почти не было*; ***Укроканалы*** *сообщают, что ВКС России подготовили сегодня к нанесению удара до 20 стратегических бомбардировщиков со стороны Каспия; Специалист по разоблачению* ***укромифов*** (https://t.me/OstashkoNews/66050); *Украинский ТГ-канал Резидент, ссылаясь на источник в офисе Зеленского, сообщает, что* ***укроПВО*** *«сбило 50% ракет»;* ***Укроолигархи*** *широко отмечают в Куршавеле... Вынос 6 бутылок шампанского стоил компании* ***укропатриотов*** *призывного возраста 20 тысяч евро* (https://t.me/c/1248958648/7605878/7606183).

Лексемы «Украина», «украинский», «украинец» в изолированном и контекстном употреблении не содержат отрицательной оценки. Это нейтральные слова в системе русского литературного языка, несмотря даже на политическое и военное противостояние последнего времени, так как СВО ведется не против страны и народа, а против режима. А словообразовательные неологизмы с формантом ***укр-*** имплицитно содержат негативную оценку. Сравним: *украинский министр — укроминистр, украинский посол — укропосол, украинский патриот — укропатриот*. Словосочетание в каждой паре нейтрально, в то время как дериват содержит негативную оценку, обозначая врага, чужого. Так, доктор политологии А. Семченко называет себя *украинским патриотом*, который борется с фашистским режимом Зеленского (https://web.telegram.org/a/#-1419640798). Л. В. Рацибурская отмечает, что «неологизм может служить средством выражения адгерентной оценки, имеющей эксплицитный характер, то есть определяющейся условиями употребления языковой единицы»[4]. Именно так было, по нашему мнению, со словообразовательным компонентом ***укр-***, который в результате нынешнего противостояния приобрел дополнительный экспрессивный характер. Новые сложные слова, которые образовывались с формантом ***укр-***, имеющим дополнительную эмоциональную окраску, характеризуются уже ингерентной экспрессией в изолированном употреблении.

С целью подтверждения данных выводов был проведен социолингвистический опрос. Респондентам (48 человек в возрасте от 19 до 42 лет) предложили список 10 лексем с просьбой оценить свое отношение, выбрав один из трех вариантов: «положительно», «нейтрально», «отрицательно». Мы умышленно не предлагали слова с ярко выраженной негативной семантикой второго компонента сложного слова (*укронацист, укробоевик, укрофашист, укрополицая, укроведьма, укробес, укроРейх, укровояка*) и презентовали лексемы вне контекста, чтобы не оказывать влияния на восприятие и определение собственного отношения респондентов, поскольку контексты в публицистических текстах достаточно эмоциональны и содержат оценку авторов. Полученные статистические результаты представлены в таблице.

Таблица. Имплицитная оценка дериватов с фармантом «укр-».

Лексема	Положительно	Нейтрально	Отрицательно
укропосол	6%	12%	82%
укроминистр	4%	9%	87%
укробанк	2%	15%	83%
укромиф	8%	10%	82%
укроариец	1%	6%	83%
укроСМИ	0%	11%	89%
укросолдат	0%	2%	98%
укромиф	3%	5%	92%
укрофилософ	7%	12%	81%
укровласти	0%	1%	99%

Как показывают результаты, более 80% респондентов оценили новообразования с формантов ***укр-*** отрицательно, следовательно, именно значение данного форманта придает деривату четко выраженную негативную имплицитную экспрессию, которая не нейтрализуется вторыми компонентами.

В текстах телеграм-каналов у неузуальных дериватов отрицательная оценка присутствует имплицитно, о чем свидетельствуют результаты проведенного социолингвистического опроса. Приведем примеры неузуальных неологизмов с ингерентной оценочностью.

> ***Славаукраинку****, наглотавшуюся альтернативной истории, провели по фактам о создании Киевской Руси; Выведенный из строя* ***бандермобиль*** *«Козак»;* ***Укрофилософы*** *«шукают» признаки диктатуры в РФ в то время, как Зеленский полностью превратил Украину в* ***евроРейх; ТикТок-вояки*** *решили продвигаться «кучкой»;* ***Укропопрошайки*** *колесят по Европе и западным регионам Незалежной в поисках монеты* (https://t.me/OstashkoNews/48136).

Один пример обращает на себя особое внимание. В социальных сетях выложена фотография **«Укробиблии»** (рис.), напечатанной на Украине, которой местные СМИ предают особое мистическое значение, так как, по их утверждению, при печатании использовалась «кровь азовцев» (https://t.me/OstashkoNews/48136). Подобное кощунство не имеет ничего общего с христианством, поскольку нарушает все каноны. И то, что положительно оценивается определенными современными украинскими кругами, безусловно, вызывает возмущение и абсолютное неприятие у здравомыслящих людей. С точки зрения христианского учения это является ересью этнофилетизма.

Рис. Укробиблия (https://t.me/OstashkoNews/48136).

Исследуя роль лексики в формировании стереотипов на примере текстов телевизионных новостей, освещающих события на Украине, и про-

ведя социологический опрос, Е. Ю. Галайда и В. В. Антонова установили, что 52% опрошенных нейтрально относятся к лексеме «Украина» в изолированном предъявлении, 9,4% — негативно; однако после предъявления данной лексемы в контексте «Я прошу прощения. Я тоже бандеровец. Слава Украине» число негативных отношений резко увеличилось[5].

Таким образом, приходим к выводу, что лексический контекст оказывает значительное влияние на позитивную или негативную оценку лексем. Наше исследование подтвердило гипотезу, что не только контекст, но и неузуальные дериваты с первоначально нейтральными словообразовательными компонентами воспринимаются как экспрессивно маркированные. Положительная или отрицательная оценка может быть выражена эксплицитно и имплицитно. Происходящие общественно-политические события становятся фактором активного словотворчества, а появления многочисленных неузуальных неологизмов и окказионализмов становятся инструментом ведения информационной войны и способом формирования общественного мнения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рацибурская Л. В.*, *Торопкина В. А.* Словообразовательные неологизмы с негативной оценочностью в текстах СМИ // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 6 (2). С. 187.

[2] *Вендина Т. И.* Семантика оценки и её манифестация средствами словообразования // Славяноведение. 1997. № 4. С. 41.

[3] Там же. С. 44.

[4] *Рацибурская Л. В.*, *Торопкина В. А.* Указ. соч. С. 190.

[5] *Галайда Е. Ю.*, *Антонова В. В.* Роль лексики в формировании стереотипов в текстах теленовостей на примере освещения украинского конфликта // Политическая лингвистика. 2022. № 1 (91). С. 23.

Bugaeva, I. V.

Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art), Russia

NETWORK NEODERIVATIVES AS A WAY OF EXPRESSING EVALUATION

The article is devoted to the study of the appraisal of network derivatives. The texts of TG channels served as the material. A card file of neologisms was compiled using the continuous sampling method, a sociolinguistic survey was conducted, on the basis of which it was concluded that non-usual derivatives with the formant ‘ukr-’ negative assessment are implicitly present. The hypothesis was confirmed that not only the context, but also non-usual derivatives with initially neutral formants are perceived as expressively marked.

Keywords: network derivatives; formant ‘ukr-’; assessment; implicit; explicit.

Буданова Светлана Геннадьевна

Кубанский государственный университет, Россия

sgbudanova@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОНЯТИЯ «СЕМЬЯ» В ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ

В статье проанализировано концептуализированное понятие «семья». Выявлены приращенные значения и ситуации, представленные в поликодовых текстах современной рекламы. Приведены примеры поликодовых текстов современной рекламы с подробным описанием концепта ‘семья’ на вербальном, визуальном и аудиальном уровнях.

Ключевые слова: концепт; концептуализация; прецедентность; поликодовый текст; рекламный текст.

Поликодовые тексты современной рекламы, включающие вербальные, визуальные, аудиальные компоненты в плане выражения и плане содержания, достаточно часто апеллируют к универсальным ценностям, закрепившимся в общественном сознании носителя русской культуры. Репрезентация понятий, вошедших в языковую картину мира народа, приводит к их концептуализации в медийном дискурсе.

Под концептуализацией понимается «процесс структурирования знаний о реалиях действительности в сознании индивида, коллектива и вместе с тем результат этого процесса, выражающийся в приобретении определенными понятиями и разноуровневыми языковыми единицами, номинирующими эти понятия, регулярных или разовых (ситуативных) приращенных значений»[1].

Цель настоящей работы заключается в структурировании и описании фрагментов картины мира, связанных с понятием «семья», в выявлении приращенных значений у анализируемого понятия в медийном дискурсе.

В лексикографических источниках русского языка лексема *семья* имеет несколько значений, одно из которых актуально для анализа данного концепта: семья — «группа людей, состоящая из мужа, жены, детей и других близких родственников, живущих вместе»[2]. В идиоматический фонде конкретно отражены статус членов семьи, поведение, обязанности, взаимоотношения: традиционно мужчина — глава семьи, женщина — хранительница домашнего очага; подчеркивается необходимость дружбы, любви, согласия в решении проблем, наличие детей, что противопоставлено материальным ценностям, богатству. Например:

> *Мужчина без жены, что баня без верха; Не надобен клад, коли у мужа с женою лад; Добрая хозяйка дороже золота; Семья вместе — душа на месте; Муж без жены не отец деткам, а сам сирота.*

В поликодовых текстах современной рекламы репрезентируются образы членов семьи (чаще всего муж и жена с сыном и дочерью), по отношению к которым используются обращения по фамилии супругов (*Пе-*

тровы, Ивановы, Макаровы и др.), по родству (*папа, мама, бабушка, дед* и др.), по имени (*Коля, Катюша, Оленька* и др.) ласкательные формы обращений неофициального характера (*любимый, любимая, дорогой, дорогая, ягодка* и др.). Члены семьи используют типичные диалоговые конструкции, контекстуально узнаваемые широкой аудиторией:

> *Дорогой, ужин готов; Я на собрание. Слушайтесь папу; Завтракайте без меня, я не успеваю; Дети, я дома; Дорогая, все шкафы, полки в доме в твоей обуви; Алеша, мне нечего носить!; Я не буду носить шапку! Я уже большая; Так... Отдыхаешь?! А уроки сделал?!; Мама, тетя приехала!; Пап, а когда ты был маленький, такой как я, у тебя был телефон с кнопками или без?; Бабуль, мама сказала, что ты хотела что-то новенькое; Мам, отгадай!; Дорогие мама и папа, купите мне планшет* и др.

По этой причине можно говорить о том, что репрезентация концепта ‘семья’ в поликодовых текстах современной рекламы осуществляется через актуализацию следующих приращенных ситуаций.

1. ***Знакомство с родителями.*** Например, рассмотрим рекламный текст телефонного приложения «2 GIS»:

> «Девушка: *Ой, да тебе точно понравятся мои родители. Мама работает с детьми, а папа — со взрослыми.* / Парень: *А точнее?*/ Девушка: *Он полковник.* / Отец девушки: *Ну, что, боец, добавки?*/ Парень: *Так точно!*».

Диалог содержит ситуативно обусловленные конструкции и типичные номинации, относящиеся к концепту ‘семья’. Визуальный ряд имеет стандартный сюжет: девушка приводит парня в квартиру, где их ждут родители и приглашают за накрытый стол. При этом парень беспокоится, хочет понравиться будущему тестю, даже изменяет внешний вид (вместо прически с длинными волосами делает мужскую короткую стрижку).

2. ***Предложение выйти замуж.*** Рекламный текст лекарства «Зодак. Экспресс» имитируют стандартную ситуацию:

> Парень: *Ты выйдешь за меня? Скажи скорее.*
> Девушка (чихает): *Апчи, чих.*
> Парень: *Это да?! Это нет?!*
> Парень: *Это аллергия. Скорее, да!*

Структура диалога, инициальная клишированная конструкция, просодия, ожидание положительного ответа, образы влюбленных, романтичная обстановка отражают стереотипизированное представление о возникновении семейных отношений.

3. ***Семейные праздники.*** Примером ситуации, в которой семья планирует отметить годовщину свадьбы, является рекламный текст лекарства «Гексорал»:

> Муж: *Вечером отмечаем годовщину свадьбы. У меня для тебя сюрприз.*
> Жена: *Буду ждать!* /
> Снежная Королева: *Сегодня я твой сюрприз.*
> Закадровый голос: *Заболеть сейчас так некстати. Боль в горле — угроза вашим планам. Используйте «Гексорал» спрей.* /
> Муж (жене): *Ты моя королева!*

Сюжетная организация данного текста, лексические единицы, передающие особенности взаимоотношения супругов, их образы (жена надевает нарядное платье, красится, делает прическу, муж в классическом костюме), поведение (жена лечит горло, готовится к празднику, муж дарит корону), обстановка (зал ресторана, бокалы для вина на столе) отражают типичное желание молодой семьи быть счастливой.

4. ***Свадьба.*** В рекламном тексте лекарства «Кардиомагнил» воссоздана торжественная обстановка на вербальном, визуальном и аудиальном уровнях:

Ведущий: *И по традиции — танец невесты и ее отца.*
Отец: *Закружила дочка.*
Сват: *Эх ты, сердце — это твой мотор.*
Сваха: *А за ним уход нужен. Мы уже давно «Кардиомагнил» принимаем.*

Внешний вид персонажей (невеста, жених, их родители, дружок, дружка, гости), их поведение (невеста танцует с отцом, женихом, со свекром, гости аплодируют, улыбаются, сидят за столом), обстановка (зал, украшения, стол жениха и невесты), вальсовая мелодия, реплика ведущего и диалог направлены на создание стереотипизированного представления о свадебном торжестве.

5. ***Покупка квартиры.*** Рассмотрим рекламу жилого комплекса «Парусная Регата»:

Муж (владелец квартиры): *Здравствуйте. Проходите, смотрите. Вот, квартира новая, просторная, светлая, потолки высокие, стеклопакеты!..*
Покупатели: *А почему продаете?*
Муж: *Да, знаете, деньги срочно нужны. Жена недавно квартиру в «Парусной Регате» увидела».*

В данном тексте отражена типичная ситуации продажи квартиры и желание супругов приобрести новое жилье. Примечательно то, что мужчина ведет диалог, содержащий типичные реплики, а образ жены присутствует за кадром, но при этом является знаковым для возникновения ситуации.

6. ***Поездка в путешествие.*** Проанализируем рекламный текст, по сюжету которого типичная семья обсуждает летний отдых:

Муж: *Ну что, дорогие мои, лето. Куда поедем?*
Бабушка: *Обязательно к морю. Где стройный кипарис и песочек, и все свое, родное.*
Дочь: *И дельфины. Они такие классные!*
Дедушка: *Здоровье бы поправить и отдохнуть надо, но чтоб не очень дорого.*
Старший сын: *Экстрим — это лучшее лекарство. Вы меня знаете. Я за любую движуху.*
Девушка сына: *И чтобы горы..., обязательно горы.*
Младший сын: *Я люблю отдыхать с друзьями и с новыми знакомиться.*
Жена: *А я хочу в сказку, чтобы дворцы, парки, сады. Чтобы и посмотреть было на что и поесть чтобы вкусно было.*
Муж: *Короче, в Крым?!*

Представленный диалог репрезентирует стандартное мировоззрение членов семьи в зависимости от статуса и возраста: мужчина пытается организовать отдых, выслушивает мнение супруги, сыновей, дочери, матери, отца; жена и дети говорят о желанных для них развлечениях; бабушка и дедушка задумываются о своем здоровье и о финансах. Вопросительные и восклицательные предложения, разговорные конструкции, обращение, типичный внешний вид героев, обстановка (обычная комната-кухня в квартире), поведение (жена готовит, остальные члены семьи сидят за столом) являются стереотипными для русской картины мира.

При репрезентации концепта ‘семья’ знаковыми становятся следующие семейные проблемы: болезнь близких, материальные проблемы (наличие ипотеки, займов, ремонт квартиры/дома, необходимость покупки автомобиля, техники и др.), образование детей, разногласие между супругами, конфликт отцов и детей.

В качестве примера обратимся к рекламному тексту препарата «Ношпа», в котором представлен образ матери, переживающей за дочь и заботящейся о ней:

Дочь: *Мам, дай что-нибудь от боли.*
Мать: *Что-нибудь может не подойти. Чаще всего живот болит из-за спазма. Обезболивающее блокирует боль, но спазм может остаться. «Ношпа» снимает спазм, а вместе с ним уходит боль.*
Дочь: *Спасибо, мама, что ты рядом и всегда поможешь.*

Как показало исследование, кроме типичных для настоящего времени представлений о семье, отраженных в идиоматическом и словарном фонде русского языка, в поликодовых текстах рекламы наблюдается трансформация образов жены и мужа. Нередко женщина выступает сильной и самодостаточной личностью, равной мужчине или превосходящей его в некоторых ситуациях. Она много работает, водит автомобиль, выбирает квартиру, мебель, определяется, куда семье вложить сбережения или куда поехать в отпуск.

Проанализируем рекламный текст портала «Domofond.ru»:

Жена: *Давай трешки поищем!*
Муж: *Тогда мне нужно еще две работы искать!*
Жена (детям): *А папа хочет, чтобы мы переехали в другое «королевство». Туда даже автобусы не ходят!*
Муж: *Хорошо. Папа уже ищет в другом месте.*
Жена: *А вот это, нет?*
Муж: *По-моему, да!*
Жена: *Позвоним!*

Представленный сюжет является типичным, но образ женщины, которая имеет влияние на мужчину, убеждает в приобретении жилья и помогает найти подходящую квартиру, является более сложным, чем, например, тот, что представлен идиомой *муж — голова, а жена — шея*.

В следующем рекламном тексте вся семья собирается за круглым столом для обсуждения жизненно важного вопроса:

Жена: *Стоп! Идеи.*
Сын: *Давайте ремонт сделаем?*
Жена: *Ремонт выгоднее делать в кредит — возьмем в «Сбере»!*
Муж: *Давайте ничего не будем делать. Устроим семейный сабантуй — будет, что вспомнить.*
Бабушка: *Ну, справедливо...*
Сын: *Дед, ну, ты скажи!*
Дед: *А куда торопиться? Пусть лежат себе и лежат.*
Жена: *Правильно! Откроем вклад в «Сбербанке», накопим, и все будет хорошо!*

В данном тексте концепт ‘семья’ имеет дополнительные смысловые приращения: представлено три поколения (жена и муж, старший сын и младшая дочь, бабушка и дедушка), которые живут вместе и думают, как потратить сбережения. Образы членов семьи, детали интерьера узнаваемы. Однако показательным является диалог, который начинается и заканчивается репликами женщины. Она активно участвует в беседе, прислушивается к старшему мужчине в семье и находит оптимальный для всех вариант.

В качестве другого примера обратимся к рекламному тексту сыра «Hochland», в котором представлена ситуация в супермаркете:

Дочь: *Мам, купи мне творожный «Hochland». Самый вкусный, нежный сыр.*
Сын: *Мы съедим его в машине.*
Папа и мама: *В машине?*

Согласно сюжету, мужчина катит тележку с продуктами, рядом с ним идет жена, у которой дети спрашивают разрешение взять товар, при этом получают положительный ответ (едят сыр в дороге), несмотря на удивление супруга. Вербальный ряд построен на основе диалога, включает разговорные слова, неполные предложения, вопросительные реплики.

Таким образом, концептуализация понятия «семья» в поликодовых текстах современной рекламы наблюдается посредством контаминации вербальных, визуальных, аудиальных компонентов, в которых отражены приращенные значения и ситуации исследуемого концепта.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Дрыга С. Г.* Концепт «путь» в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук / Кубанский государственный университет. Краснодар, 2010. С. 9.

[2] Словарь русского языка в четырех томах / под ред. А. П. Евгеньева. М.: Русский язык, 1988. Т 4. С. 76.

Budanova, S. G.

Kuban State University, Russia

CONCEPTUALIZATION OF THE CONCEPT OF “FAMILY” IN POLYCODE TEXTS OF MODERN ADVERTISING

The article analyzes the conceptualized concept of “family”. The incremented values and situations presented in polycode texts of modern advertising are revealed. Examples of polycode texts of modern advertising with a detailed description of the concept of “family” at the verbal, visual and auditory levels are given.

Keywords: concept; conceptualization; precedence; polycode text; advertising text.

Донина Ольга Валерьевна,
Олефир Надежда Александровна

Воронежский государственный университет, Россия

olga-donina@mail.ru; Olefir.02@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКИХ МЕДИАТЕКСТОВ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ТОК-ШОУ)

В статье приводится лингвистический анализ общественно-политического ток-шоу «Время покажет», которое занимало ведущую роль в телевизионной эфирной сетке в 2022 году. Актуальность работы обусловлена недостаточностью исследований такого рода в отечественной медиалингвистике. В рамках исследования на материале 242 560 словоупотреблений были выявлены наиболее частотные семантические группы, проведен анализ тональности частотных слов, а также тематическое моделирование.

Ключевые слова: общественно-политические ток-шоу; медиалингвистика; медиатексты; семантика; лемма.

Такой жанр телепередач, как ток-шоу, появился на отечественных экранах относительно недавно (в 90-х годах прошлого столетия) и с тех пор не покидает их. Ток-шоу являются значимой частью современной массовой культуры и обладают перечнем характерных особенностей. Этот вопрос изучался исследователями в области СМИ и массовой коммуникации. М. В. Лысякова и Э. Р. Н. Джукман утверждают, что главная социальная задача ток-шоу и телевидения вообще заключается в распространении и стабилизация принятых в обществе на данном этапе его развития социальных моделей[1]. Возникновение в России в середине 1990-х годов «поджанра» общественно-политических ток-шоу связано с происходившими демократическими переменами. Идея передач политической направленности и их основная структура были заимствованы у западных коллег, поэтому подобные программы прошли процесс адаптации, которая была необходима для удовлетворения интересов отечественных зрителей согласно их менталитету, традициям и отношению к СМИ[2].

Цель данной работы заключается в проведении лингвистического анализа политических медиатекстов на примере анализа общественно-политических ток-шоу. В 2022 году время, которое занимали общественно-политические ток-шоу в эфирной сетке телевизионного вещания, заметно увеличилось, что и послужило первой причиной проведения исследования, второй же причиной можно назвать отсутствие аналогичных работ в научном пространстве. В качестве материала анализа использовались скрипты выпусков передачи «Время покажет».

«Время покажет» — общественно-политическое ток-шоу на Первом канале. Первый выпуск телепередачи вышел в эфир 15 сентября 2014 года и с тех пор ток-шоу не покидает телевизионную программу.

По данным исследовательского портала компании Mediascope, она была в первой тройке лидеров рейтинга телепередач по зрительским просмотрам в жанре «социально-политические программы» за исследуемый период 2022 года. Обычно передача выходит в эфир по будням днём и вечером. С конца февраля её эфирное время увеличилось. До начала апреля она выходила практически ежедневно и занимала почти всю эфирную сетку Первого канала.

Из архива ток-шоу «Время покажет» было отобрано 14 дней 2022 года. Основным критерием для отбора послужило количество выпусков, которые выходят ежедневно. Типичным количеством является 3 или 2 выпуска, однако 14 дней программа выходила от 4 до 6 раз. Скрипты выпусков были получены при помощи автоматической транскрибации видео с видеохостинга YouTube и дальнейшего ручного редактирования полученного текста, которое было необходимо в связи с недостатками автоматизированного процесса. Редактирование заняло 124 часа.

Было обработано 62 часа хронометража телепрограммы, извлечены описанным выше образом скрипты, которые выступили в качестве материала исследования. В конечном итоге с помощью инструмента для проведения исследований текста AntConc был извлечен список слов, состоящий из 242 560 словоупотреблений, встречающихся в речи ведущих и приглашенные экспертов ток-шоу. Из этого списка было отобрано 50 наиболее частотных лексических единиц, которые в нашем корпусе встретились 45 251 раз.

Частотные леммы были распределены по семантическим группам. Основываясь на количестве словоформ, входящих в каждую семантическую группу, была построена столбчатая диаграмма (рис. 1).

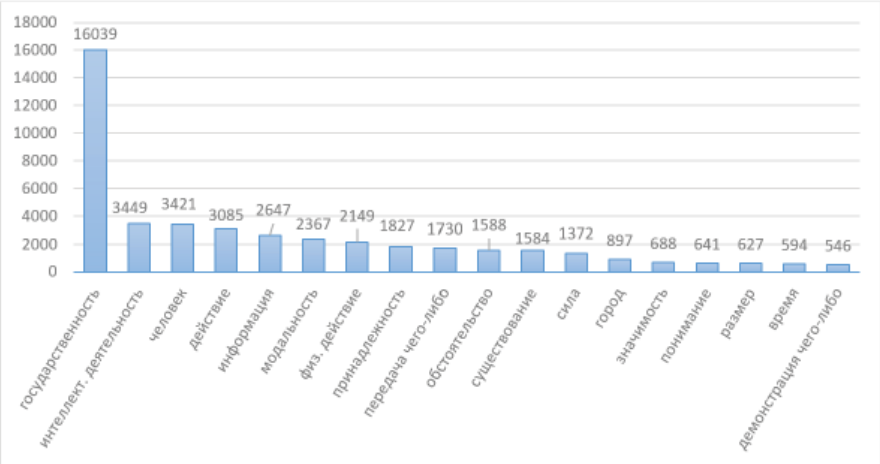


Рис. 1. Количество словоформ 50 частотных лемм в семантических группах.

На диаграмме видно, что наиболее представленная семантическая группа — «государственность», которая составляет 16039 словоупотреблений. В неё вошли леммы, связанные с названиями государств и различными международными явлениями. Частотность этой семантической группы в 4,7 раз превышает частотность стоящей на втором месте группы «интеллектуальная деятельность», состоящей из глаголов «знать», «понимать» и «думать».

Следующий этап работы заключался в проведении анализа тональности при помощи словаря тональности, разработанного Д. И. Кулагиным в рамках проекта «Карта слов»[3]. Был выяснен эмоционально-оценочный заряд каждой из частотных лемм, а также метка полярности, которая могла быть положительной, нейтральной или отрицательной. На основе полученных данных построен график, на котором по горизонтальной оси отложены значения эмоционально-оценочного заряда частотных лемм, по вертикальной — количество их словоупотреблений (рис. 2). Наиболее частотная лемма «Украина», включающая 2713 вхождений, и наименее частотная лемма «президент», составляющая 526 употреблений, имеют нейтральную метку полярности. Отрицательную метку полярности имеют леммы «оружие» и «война».

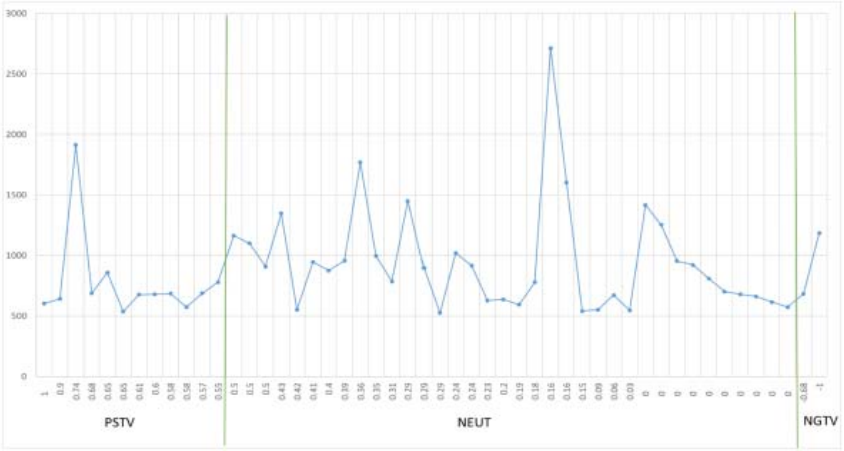


Рис. 2. Эмоционально-оценочный заряд и метка полярности 50 частотных лемм.

Также был построен график, который демонстрирует количество словоупотреблений каждой семантической группы всех трех меток полярности (рис. 3). Слова, имеющие нейтральную полярность, преобладают. Они составляют 34 507 употреблений, что в 3,7 раз больше объема позитивной полярности и в 18 раз больше объёма отрицательной полярности. В самой объемной семантической группе «государственность» слов нейтральной полярности больше слов с положительной полярностью в 10,5

раз, а слов с отрицательной полярностью — в 11 раз. Семантическая группа «сила» состоит на 50% из слов с положительной полярностью и на 50% — с отрицательной полярностью. Семантические группы «интеллектуальная деятельность», «значимость» и «понимание» включают в себя слова только положительной метки полярности.

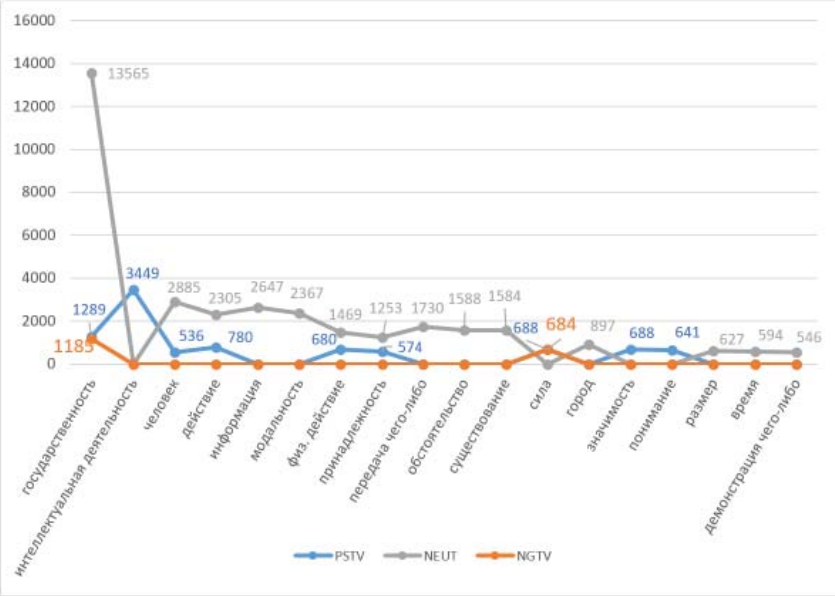


Рис. 3. Количество словоупотреблений каждой семантической группы трёх меток полярности.

Кроме того, было проведено тематическое моделирование, для которого использовался сервис TopicModellingTool, а также последующая визуализация тем при помощи инструмента Tableau Public (рис. 4). Все выпуски 14 исследуемых дней ток-шоу включают в себя тему, состоящую из слов «говорить», «Украина» и «понимать», в рамках которой участники передачи обсуждали вопросы, связанные с Украиной. Наиболее тематически разнообразным является 3-й выпуск 1 марта 2022 года: в нем содержатся все 10 выделенных тем. Для последних 8 выпусков значимой является тема, к ключевым словам которой относятся «нужный», «значить», «действительный».

Таким образом, исследуемое общественно-политическое ток-шоу «Время покажет» обладает рядом лексических особенностей: употреблением большого количества связанных с современными государствами слов, которые имеют преимущественно нейтральную полярность, а также глаголов интеллектуальной деятельности положительной полярности, встречающихся в каждом выпуске передачи за исследуемый период.

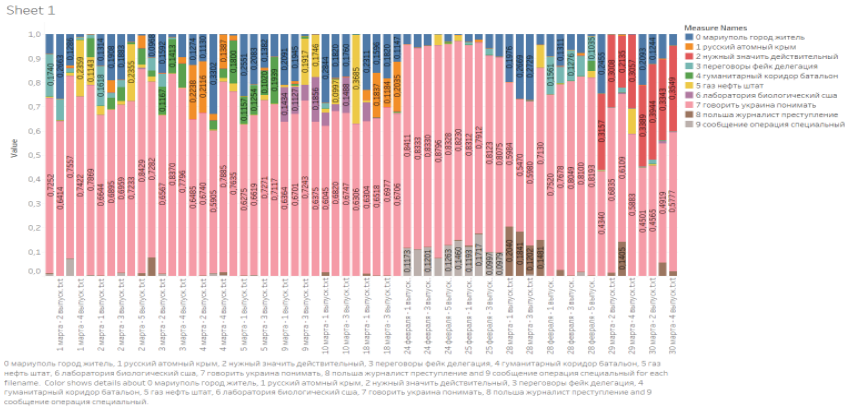


Рис. 4. Визуализация тем проведенного тематического моделирования.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Лысякова М. В., Джукман Э.Р. Н.* Ток-шоу как жанр телевизионной журналистики и лингвистический феномен // Современное педагогическое образование. 2020. № 1. С. 116.

[2] *Козлова О. А., Бондарев Д. А.* Национальные особенности развития жанра общественно-политического ток-шоу на российском телевидении // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 8: Литературоведение. Журналистика. 2011. № 10. С. 120.

[3] *Кулагин Д. И.* Открытый тональный словарь русского языка КартаСловСент // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог». 2021. № 20. С. 1107.

Donina, O. V.; Olefir, N. A.

Voronezh State University, Russia

FEATURES OF POLITICAL MEDIA TEXTS (ON THE EXAMPLE OF THE ANALYSIS OF TALK SHOWS)

The article provides a linguistic analysis of the socio-political talk show «Time Will Tell», which played a leading role in the television broadcast network in 2022. The relevance of the work lies in the lack of similar studies. Bar charts reflecting the number of word forms of the most frequent semantic groups were constructed, tonality analysis of frequency words and thematic modeling were carried out.

Keywords: socio-political talk shows; media linguistics; media texts; semantics; lemma.

Ермоленко Светлана Владимировна

Томский государственный университет, Россия

faschanova@gmail.com

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ КОНСТРУИРОВАНИЯ ДОСТОВЕРНОСТИ ИНФОРМАЦИИ В НОВОСТНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

В статье рассматриваются наиболее частотные дискурсивные практики конструирования достоверности информации: отсылка к первоисточнику, апелляция к мнению экспертов, использование количественных и статических данных, создание объективной тональности повествования, употребление имен собственных и аббревиатур, использование специальной терминологии. Материалом исследования стали новостные медиатексты.

Ключевые слова: новостной медиатекст; медиадискурс; дискурсивная практика.

Новостной медиатекст по-прежнему остается наиболее распространенным современным медиатекстом. Одной из потребностей общества является владение актуальной новостной повесткой, которую в любое время можно получить с помощью смартфона, обращаясь к популярным новостным медиаресурсам. Часто такими ресурсами выступают газеты, журналы, издававшиеся в традиционном печатном формате, но под влиянием электронной коммуникации трансформировавшиеся в новые медиа. Одним из главных журналистских принципов при написании новостного медиатекста является принцип достоверности и сохранения объективности представленной информации. Категория достоверности и ее реализация в разных типах дискурса рассматривается в работах А. В. Белоедовой[1], Е. А. Мельниковой[2], Н. Н. Панченко[3] и др. В данном исследовании категория достоверности информации анализируется на материале новостного медиадискурса.

В качестве материала были использованы следующие новостные интернет-ресурсы: «Коммерсантъ», «Эксперт», «Аргументы и факты», «Forbes». Данные ресурсы достаточно популярны среди читателей новостных текстов, имеют несколько рубрик новостей, востребованных у аудитории — политика, экономика, социальные новости, новости здоровья и др. Анализ собранного материала позволил выделить ряд распространенных дискурсивных практик создания достоверности новостного медиатекста.

Отсылка к первоисточнику. При создании новостных статей журналисты занимаются поиском информации в разных источниках. Для того, чтобы адресат не усомнился в достоверности представленной информации, авторы новостных статей указывают в итоговом тексте ссылки на источники информации (физлица, корпорации, отечественные и зарубежные новостные издания и т. д.). См.:

Работа выполнена при финансовой поддержке Программы развития ТГУ («Приоритет-2030»)

«Я не готов брать на себя риски заголовков новостей, — говорил вчера Bloomberg основатель First Growth Capital LLC Дэвид Рейди. — Слишком много всего витает в воздухе, особенно в связи с выборами и публикацией данных по инфляции, чтобы хоть сколько-то заметной долей средств участвовать в какой-либо направленной торговле» («Эксперт»).

Это пример идеального цитирования с высокой степенью достоверности. Упоминается автор цитаты, род его деятельности (или квалификация) и издание, в котором данное высказывание прозвучало. Адресат может доверять данному заявлению. Сопоставим данный пример со другим:

«Тем не менее с точки зрения рыночной статистики партийный состав Конгресса США такого уж большого значения не имеет. В последние сто лет через полгода после промежуточных выборов американские акции все равно обычно оказывались выше, чем были накануне голосования. В краткосрочной перспективе — сегодня-завтра — у роста тоже есть некоторые шансы с этой стороны» («Эксперт»).

Данный текст значительно отличается от предыдущего, мы не получаем никаких подтверждений данному выводу, возникает вопрос, кем была составлена названная статистика, где была представлена, как ее оценивают эксперты и т. д. Следовательно, можно сделать вывод о том, что цитирование без указания на источник обладает малой степенью достоверности информации.

Апелляция к мнению экспертов. Под апелляцей к мнению эксперта мы понимаем включение в новостной текст комментария экспертного лица (адвоката, дипломата, экономиста, политика, врача высшей категории и т. д.) по освещаемому вопросу. Комментарий может быть включен разными способами, но чаще всего это прямая речь (возможно даже небольшое интервью в формате «вопрос-ответ»). При таком способе включения комментария в новостной медиатекст для подтверждения определенного положения вводится цитата экспертного лица (обязательно со ссылкой на регалии эксперта, если мы говорим о достоверном комментарии). См.:

«„Производительность скважин сейчас не такая, какая была, скажем, три года назад“, — объясняет главный операционный директор Pioneer Ричард Дили» («Эксперт»).

В тексте мы видим комментарий директора нефтяной компании по поводу уменьшения количества добываемой в Америке нефти. Несомненно, директор крупнейшей в Америке нефтяной корпорации является экспертом в вопросах добычи этого ресурса. В новостной статье используется указание на имя эксперта, название предприятия и его должность на предприятии. Таким образом, адресат может сделать вывод о том, доверять ли мнению эксперта по теме новостного сообщения.

Следует отметить, что комментарий эксперта может выражать согласие/несогласие/сомнение в достоверности публикуемой информации. Важно понимать, что выбор эксперта и его конкретной цитаты полностью

зависит от автора новостного медиатекста и может являться манипулятивным ходом с целью завоевания доверия публики. Отметим при этом, что авторитетные издания не допускают публикации лживых комментариев или «вырванных из контекста» слов. Все высказывания можно проверить, перейдя по гиперссылкам, в которых указаны источники информации, что гарантирует нам достоверность предоставленной информации.

Использование количественных и статистических данных. Данная дискурсивная практика основана на включении в новостной текст числовых обозначений разного типа. См.:

> «*Национальный банк Саудовской Аравии, который на 37% принадлежит фонду национального благосостояния королевства, стал крупнейшим акционером Credit Suisse в конце прошлого года после приобретения 9,9% акций швейцарского банка за $1,5 млрд*» («Эксперт»).

Данная практика заимствована из научного стиля (как и некоторые другие дискурсивные практики достоверности информации: апелляция к мнению эксперта, безличные и пассивные конструкции, широкое употребление специальной терминологии и т. д.). Наиболее убедительными считаются приведенные в новостном тексте целые вычисления, где показан весь процесс подсчета. Однако новостной медиатекст часто ограничен в объеме, поэтому редко имеется возможность представить такие объемные вычисления.

Создание объективной тональности повествования. Эта дискурсивная практика обусловлена стремлением журналистов к созданию объективных новостей, и многие исследователи соотносят данную практику с языковой особенностью научного стиля речи. Объективная тональность повествования достигается благодаря использованию пассивных, безличных и неопределенно-личных конструкций. См.:

> «*Поясняется, что поправки разработаны ко второму чтению законопроекта о налоговых новациях, внесенных наряду с „бюджетным пакетом“ в конце сентября и одобренных Госдумой в первом чтении 18 октября. Изначально ставку для экспортеров СПГ предлагалось увеличить до 32%, при этом в тексте инициативы не указывалось, что новации не коснутся новых проектов*» («Эксперт»).

Выбор безличных (*поясняется, предлагалось, указывалось*) и пассивной (*разработаны*) конструкций позволяет говорящему дистанцироваться от излагаемого содержания и как бы снимает с него ответственность за артикулируемую идею, не связанную с личным мнением журналиста.

Рассмотрим пример с использованием неопределенно-личной конструкции, которая фокусирует внимание не на конкретной личности, сделавшей данный вывод, а на организации, которую представляет это лицо:

> «*В Минфине отметили, что в октябре в федеральный бюджет поступили доходы от размещения средств ФНБ на субординированном депозите в банке ВТБ в размере 3,93 млрд рублей, на депозитах в ВЭБ.РФ — в размере 1,67*

млрд рублей; от размещения в ценные бумаги российских эмитентов, связанные с реализацией самоокупаемых инфраструктурных проектов, — еще 530 млн рублей» («Forbes»).

Использование неопределенно-личной конструкции стирает всякое ощущение предвзятости, субъективности в тексте.

Активное использование имен собственных и аббревиатур. Данную практику мы можем наблюдать практически во всех новостных медиатекстах, которые ограничены темами политики, экономики, финансов. Можно выделить несколько групп имен собственных: названия изданий (источники информации); имена экспертов, свидетелей, участников событий, корреспондентов; названия компаний, о которых идет речь; название политических объединений и партий. См.:

«Например, американская Bunge Ltd, 20 лет занимавшаяся в России переработкой масличных культур, продала бизнес акционеру Exoil Group Карену Ванецяну, McCain Foods из Канады продала бизнес по производству картофеля-фри предпринимателю из Тулы Василию Стародубцеву, одно из подразделений датской „Гудвэлли“, которое управляет „Рассказовским свиноводческим комплексом“, сейчас принадлежит местной компании „Агро-Вилион“. У финской компании Atria (бренды Atria, Sibylla, „Пит-Продукт“ и „Кампомос“) группа „Черкизово“ выкупила два мясоперерабатывающих комплекса в Ленинградской области и комплекс быстрого питания. Финский производитель каш Nordic продал бизнес в России компании „Копэкер Агро“, а финский же молочный кооператив Valio передал российское подразделение вместе с правами на бренд Viola компании „Велком“» («Forbes»).

Обилие имен собственных в новостном тексте можно объяснить стремлением журналистов к точности и информативности в текстах, а эти две категории и составляют достоверность информации. Когда новостной текст наполнен конкретными именами лиц, участвующих в событиях, или названиями компаний, которые фигурируют в масштабных финансовых процессах мира, то представленную изданием информацию становится гораздо легче проверить, поэтому возможность публикации «фейковой» информации практически исключается.

Широкое употребление специальной терминологии. Данная дискурсивная практика также была заимствована публицистическим стилем из научного. Использование специальной терминологии создает ощущение компетентности автора текста в описанном им вопросе. Именно компетентность журналиста в данном случае позволяет нам сделать вывод о высоком уровне достоверности текста. Следует отметить, что иногда излишнее использование специальной лексики может привести к нагромождению научных, политических, экономических терминов в тексте, что может только запутать неподготовленного читателя, поэтому чаще всего дискурсивная практика данного типа встречается в тематически ограниченных изданиях, посвященных, например, только мировой экономике (политике) или вопросам бизнеса и финансов («Эксперт», «Forbes»). См.:

«Судя по происходящим геополитическим переменам, количественные и структурные параметры богатства в ближайшее десятилетие будут существенно меняться. Оглядываясь назад, 2021-й, возможно, был последним годом „старой нормальности“, когда „бычьи“ фондовые рынки поддерживались мягкой денежно-кредитной политикой, а благосостояние росло не столько за счет доходов от экономической деятельности, сколько от размещения и роста стоимости активов. По оценке Allianz, в 2019–2021 годах частное благосостояние увеличилось на ошеломляющие €60 трлн, что эквивалентно добавлению двух еврозон к глобальной экономике. В 2022 году такого роста не наблюдалось. Виноваты высокая инфляция и процентные ставки, а также конфликт на Украине. По оценке Knight Frank, состояние UHNWI в 2022 году даже уменьшилось в среднем по миру на 10%, а в Европе на 17%» («Forbes»).

Анализ дискурсивных практик конструирования достоверности информации в новостном медиатексте показал, что наиболее востребованными практиками являются те, что связаны с передачей точной и объективной информации: цитация мнений экспертов с указанием их имен, квалификаций и т. д.; гиперссылки на авторитетные издания, подтверждающие их реальное существование; указание количественных и статических данных, которые легко проверить; использование безличных и неопределенно-личных конструкций, позволяющих избежать оценочности в передаче информации. Всё это свидетельствует о стремлении новостных изданий публиковать достоверную информацию. Перспективой исследования видится изучение категории достоверности в новостных медиатекстах в аспекте восприятия целевой аудитории (проведение экспериментов, опросов и др.).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Белоедова А. В.* Категория достоверности в современных журналистских текстах (теоретический и практический аспекты): автореф. дис. … канд. филол. наук / Воронежский государственный университет. Воронеж, 2018. 22 с.

[2] *Мельникова Е. А.* Точность и достоверность как критерии информативности текста новостного сообщения // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2014. № 5 (24). С. 94–100.

[3] *Панченко Н. Н.* Достоверность как коммуникативная категория: монография. Волгоград: Перемена, 2010. 321 с.

Ermolenko, S. V.

National Research Tomsk State University, Russia

DISCURSIVE PRACTICES OF CONSTRUCTING THE RELIABILITY OF INFORMATION IN NEWS MEDIA DISCOURSE

The article discusses the most frequent discursive practices of constructing the reliability of information: reference to the original source, appeal to the opinion of experts, the use of quantitative and static data, the creation of an objective tone of the narrative, the use of proper names and abbreviations, the use of special terminology. The material of the study was news media texts.

Keywords: news media text; media discourse; discursive practice.

Ким Лидия Густовна

Кемеровский государственный университет, Россия

kimli09@mail.ru

ДИСКУРС ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЕВ КАК ЦЕЛОСТНОЕ САМООРГАНИЗУЮЩЕЕСЯ РЕЧЕВОЕ ПРОСТРАНСТВО

В статье, выполненной под влиянием идей лингвосинергетики, рассматривается новостной текст, размещенный на информационном портале Newsland.ru, и совокупность интернет-комментариев участников обсуждений. Элементы дискурсивного пространства, включающие комментарии к исходному тексту, находятся в отношениях интеграции — дезинтеграции, смыслового притяжения и отталкивания, образуя целостное самоорганизующееся дискурсивное пространство, которое имеет «точки нарастания» и «точки затухания» смыслов.

Ключевые слова: дискурс; интернет-комментарий; самоорганизующаяся система; множественность смыслов; смысловое притяжение; смысловое отталкивание.

Интернет-среда, которая сегодня формирует новые формы коммуникации, новые жанры, новый тип языковой личности автора и адресата, представлена разнообразными дискурсивными практиками. Интернет-коммуникация, как подчеркивают авторы исследований, характеризуется такими свойствами, как виртуальность, диалогичность, нелинейность, интерактивность, незавершенность[1].

В дискурсивном пространстве Интернета сформировался новый жанр — ***интернет-комментарий,*** который исследователи называют «реактивным» жанром, ориентированным на дальнейшую коммуникацию[2]. «Каждый комментарий становится объектом следующего комментария, образуя полидиктумное и полимодусное диалогическое сплетение»[3], элементами которого являются новостной контент — речевые реакции адресатов; комментируемый текст — комментирующий текст; $комментарий_1$ _ $комментарий_2$ _ $комментарий_n$. Совокупность этих элементов составляет самоорганизующееся речевое пространство, которое, согласно идеям лингвосинергетики, представляет собой диссипативную, т. е. обменивающуюся со средой, нелинейную дискурсивную систему. Разрабатываемые в лингвосинергетических концепциях идеи напряженности текста, получившие развитие в работах В. Г. Адмони[4], и положения об энергетической природе текста[5], которая обнаруживается «текучим взаимодействием внутренней и внешней форм, игрой и зыблением смыслов, иррадиацией смыслов»[6], мы считаем весьма продуктивными при исследовании дискурсивного пространства Интернета. В лингвосинергетических исследованиях смыслового содержания текста выявлено, что «под воздействием энергетических сил в текстовом пространстве постоянно „запускаются“ спонтанные процессы интеграции-дезинтеграции, обусловливающие динамическую системность — аси-

стемность текста <…>. Синергия спонтанных процессов обусловливает множественную целевую устремленность смысловых потоков в тексте <…>, которые могут проявиться точками неоднозначностей, точками возникновения спонтанного движения текстовой системы»[7].

Самоорганизующееся текстовое пространство Интернета, которое можно охарактеризовать, используя синергетические понятия *хаос* и *гармония,* в определенном смысле ассоциируется с изображенным в фильме А. Тарковского «Сталкер» таинственным персонажем: «Это Зона. Может даже показаться, что она капризна, но в каждый момент она такова, какой мы ее сами сделали… своим состоянием. … Но все, что здесь происходит, зависит не от Зоны, а от нас».

Объект предлагаемого исследования — новостной текст, размещенный на информационном портале Newsland.ru, и совокупность интернет-комментариев участников обсуждений. Согласно нашей концепции, интерпретируемый (комментируемый) текст и совокупность интерпретирующих текстов (комментариев интернет-пользователей) образуют самоорганизующееся дискурсивное пространство, характеризующееся собственной энергетикой, проявляющейся в реализации смысловой множественности. ***Цель*** данной статьи — обоснование интернет-дискурса, образованного совокупностью интерпретируемого текста и комментариев пользователей, как дискурсивного пространства, элементы которого находятся в отношениях интеграции-дезинтеграции, смыслового притяжения и отталкивания.

Материалом исследования является публикация «Народ размножается „на земле“»: Бывший советник Путина хочет увеличить население России с помощью беспроцентной ипотеки» (https://newsland.com/post/7646936-), размещенная на информационном сетевом ресурсе Newsland.ru (30.01.2023). Содержанием данной публикации является предложение С. Глазьева, направленное на решение демографической проблемы в стране. Автор идеи предлагает снизить ставки по ипотеке на частные жилые дома: «Если мы дадим населению возможность иметь полноценный дом со всей детской инфраструктурой вокруг <…>, тогда можно рассчитывать на повышение рождаемости». Данная публикация вызвала интерес читателей: она имеет 343 просмотра и 189 комментариев.

Комментируемая статья и комментарии читателей образуют единое, синергетически организованное дискурсивное пространство. Комментарии интернет-пользователей в определенном смысле образуют *дискурсивный хаос*: их авторы вступают в дискуссию произвольно; столь же произвольно, на первый взгляд, авторы обсуждений «выбирают» участника, с которым вступают в дискуссию, развивая или опровергая его тезис; активизация / затухание обсуждения какой-либо проблемы в комментариях происходит по принципу «у кого что болит, тот о том и говорит» под воздействием центростремительных и центробежных тенденций[8] и /или детерминации лингвопрагматическими факторами[9].

В комментирующих текстах выражаются суждения, которые могут не совпадать с идеей автора комментируемой статьи и с суждениями других участников дискуссии. Каждый комментарий может быть речевой реакцией на исходную статью, на предшествующий комментарий или на любое ранее высказанное мнение. При этом в комментариях обсуждаются темы как непосредственно коррелирующие или опосредованно коррелирующие, так и не коррелирующие с проблемой, заявленной в исходной статье, и, на первый взгляд, произвольно развиваемые участниками интернет-дискуссии.

Так, заявленная в исходной статье демографическая проблема и предлагаемый автором способ ее решения через выдачу беспроцентной ипотеки на строительство домов в сельской местности в комментариях пользователей спровоцировали зарождение дискурсивно-комментирующего пространства, «притянув» интернет-пользователей и задав вектор обсуждений. Однако дальнейшее развитие этого пространства осуществляется по синергетическим принципам самоорганизации. В комментариях сначала актуализируются и обсуждаются тема беспроцентной ипотеки для решения проблемы повышения рождаемости в стране, тем самым создавая «точку кипения», а затем эта тема «затухает» и замещается обсуждением проблемы роста смертности населения в России, влияния идей социализма на повышение рождаемости, достоверности или недостоверности статистики о численности населения в стране; обсуждение изначально заданной проблемы разворачивается в выяснение причин высокой смертности в современной России и прочих тем. Иначе — происходит «перемещение энергетических потоков текста» по иным, отличным от заявленной в исходном тексте проблемы, послужившей стимулом зарождения дискуссии, и формирование иных «точек кипения», определяющих развитие дискуссии. Проиллюстрируем сказанное речевым материалом.

> ***«Беспроцентная ипотека способствует решению демографической проблемы»:*** *Белгород увеличился по площади примерно в три раза после того, как региональные власти предоставили семьям беспроцентную ипотеку* (Алекс Реклер)[10]; *Мне моих знакомых достаточно. Один улучшил жилищные условия — дочку родили. С сыном 18 лет разницы. Другая вовсе сама себе родила, купив дом* (Александр Ковшов).
>
> ***«В России возрастает смертность населения»:*** *А также народ размножается в небесах и на море* (AnMazur)*; В современной РФ народ её ускоренно размножается лишь под землёй. В этом суть отечественного кретинизма* (Учитель пения).
>
> ***«Идеи социализма вдохновили народ на великие стройки и способствовали увеличению численности населения»:*** *Разве мог бы один товарищ Сталин, не имея достойной светлой идеи построения социализма, уважения и авторитета среди народа, поднять миллионы неграмотных рабочих и крестьян на такие огромные преобразования отсталой, аграрной России. Только светлая идея социализма, социалистическое образование народа, построение государства рабочих и крестьян вдохновили российский народ на великие преобразования и строительство Советской Империи. И при этом шло увели-*

чение численности населения!!!!!! Это ведь при «голодоморах» «ужасающих репрессиях и расстрелах», без перинатальных центров дети рождались!!!!! С 1926 года по 1940 родились 47,1 миллиона человек. Вы представляете, что при «СТРАШНЫХ» Сталинских репрессиях счастливые женщины с радостью рожали детей (Владимир Образцов).

«Рост численности населения в СССР обусловлен запретом абортов»: *27 июня 1936 г. было принято Постановление ЦИК и СНК СССР о запрещении абортов. Самой главной частью Постановления был пункт 1.1 О запрещении абортов* (Ольга Цветкова).

«Действия власти, вдохновленной идеями социализма, привели к снижению численности населения»: *Только светлая идея социализма, довела до ГВ, до голодоморов, до гулагов, до нищеты, до полнейшего дефицита всего к её ликвидации. Почти весь призыв 41 года был уничтожен нашим бездарно преступным руководством Сталина-Жукова, руками немцев* (vbolyak).

«В России причиной высокой смертности являются болезни»: *В нашей современной статистике отдельной графой считается смертность трудоспособного населения. Каждый год около 400 тысяч человек умирают, не дожив до пенсии. Больше трех четвертей умерших трудоспособных россиян — мужчины. Дети и подростки до 20 лет чаще всего умирают от рака. Самые распространенные причины смерти людей от 20 до 40 лет зарегистрированы от онкологии, инфекционных болезней и кровообращения. От старости умирают лишь 5% населения, от внешних причин 7,9% в частности от несчастных случаев на транспорте 1%, из них смертей в ДТП 0,8%* (Владимир Образцов).

«В России низкий уровень жизни населения»: *По ППС будешь считать для дурачков, по нему русские живут как немцы, а по факту беднее папуасов. ППС России до граждан не доходит, все что производится, проедают феодалы и Запад. В России 75% населения имеет имущества менее чем на 10% долларов, по этому показателю взаднице планеты всей* (Challendger); *С ипотекой или без ипотеки такие дома недоступны 90% населения, особенно в детоспособном возрасте. В таких коттеджных поселках участки продаются как правило больше 20–25 млн. Кроме этого проживание в таких поселках очень дорогое — нужно платить за охрану, благоустройство территории, поддержку инфраструктуры. Так что это не для народа* (slavaor2010).

«В России большая часть населения владеет недвижимостью»: *В России 96% имеет минимум квартиру — это от 20000 баксов даже однушка, но в среднем-то больше! Плюс около 70% имеет дачи!* (Александр Ковшов); *Миллионы построили и строят свои дома, никакие не буржуи. Это не дорого на самом деле, у нас не США и не ФРГ* (Александр Ковшов).

Как показывает анализ, формирующиеся в ходе обсуждения этой публикации комментарии образуют достаточно цельное речевое пространство, единицы которого (интернет-комментарии) в той или иной степени коррелируют с исходной (комментируемой) публикацией. При этом разные участники обсуждений видят каждый свое проблемное поле и тем самым привлекают интернет-пользователей к дискуссии, которая далее получает стихийное развитие. Предмет дискуссии периодически изменяется, активность его обсуждения периодически возрастает или, напротив, снижается. Представленные в комментариях когнитивно-речевые реакции сближаются или, напротив, противопоставляются, образуя достаточно противоречивое по своим диктумно-модусным характеристикам, но при этом цельное дискурсивное пространство, существующее по законам диалектики единства и борьбы противоположностей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Баркович А. А.* Интернет-дискурс. Компьютерно-опосредованная коммуникация: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2016. 288 с.; *Ефремов В. А.* О новых формах наивной лингвистики в эпоху интернета // Антропологический форум. 2014. № 21. С. 74–81; Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. М.: Флинта: Наука, 2016. 328 с.

[2] *Дементьев В. В.* Оценочные метакомментарии в топе новостного браузера // Политическая лингвистика. 2018. № 4. С. 20–27; *Дударева Я. А., Шпильная Н. Н.* Комментарий в социальных сетях как результат реплицирования (на материале интернет-комментариев о вакцинации от ковида) // Политическая лингвистика. 2021. № 6. С. 54–64.

[3] *Голев Н. Д., Ким Л. Г.* Диктумно-модусный плюрализм виртуального диалогического дискурса (на материале интернет-комментариев) // Медиалингвистика. 2023. № 1. С. 4–26.

[4] *Адмони В. Г.* Структура предложения и строение художественного литературного произведения // Лингвистика текста: Материалы науч. конф. М., 1974. Ч. 1. С. 11–16.

[5] *Матвеева Т. В.* Измерить энергию текста // Quaestio Rossica. 2017. Т. 5. № 3. С. 838–850.

[6] *Мышкина Н. Л.* Смысл текста с позиций контрадиктно-синергетического подхода // Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. трудов. Вып. 9 / отв. ред. М. П. Котюрова. Пермь: Изд-во Пермского государственного университета, 2005. С. 194.

[7] Там же. С. 195.

[8] *Голев Н. Д., Сушкина М. А.* О центробежной тенденции в комментировании новостей в социальных сетях // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2023. Т. 2. № 1. С. 1–6.

[9] *Рольгайзер А. А.* Лингвопрагматические особенности франкоязычного интернет-комментария (на примере политической новостной статьи) // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2022. Т. 1. № 3. С. 136–142.

[10] Здесь и далее сохраняются орфография и пунктуация авторов комментариев.

Kim, L. G.

Kemerovo State University, Russia

DISCOURSE OF THE INTERNET COMMENTS AS A HOLISTIC SELF-ORGANIZING DISCURSIVE SPACE

Inspired by the ideas of linguosynergetics, the article examines the news text posted on the information portal Newsland.ru, and a set of Internet comments from the participants of the discussions. The elements of the discursive space, including comments on the source text, are in a relationship of integration and disintegration, semantic attraction and repulsion, forming a holistic self-organizing discursive space, which has «points of growth» and «points of attenuation» for the meanings.

Keywords: discourse; Internet comments; self-organizing system; multiplicity of meanings; semantic attraction; semantic repulsion.

Миронова Наталия Изяславовна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

mironnat@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО АКТА УГРОЗЫ В ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯХ: СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ УГРОЗЫ

В статье рассматриваются способы выражения субъекта и объекта угрозы в интернет-комментариях и их соотношение с адресантом и адресатом высказывания. Показаны причины невозможности квалификации языковой угрозы в интернет-комментариях как угрозы в юридическом смысле.

Ключевые слова: интернет-комментарий; речевой акт угрозы; субъект угрозы; объект угрозы.

Интернет представляет собой новую универсальную коммуникативную среду с неограниченным кругом пользователей, новое социальное пространство. Специфика интернет-коммуникации — анонимность, спонтанность, эмоциональность, нейтрализация социальных статусов коммуникантов — делает ее сферой выражения эмоций, том числе и негативных, проявляющихся в интернет-комментариях (далее ИК) в виде агрессивных речевых актов. Интернет-коммуникация представляет собой обширное поле для противоправных действий, поэтому представляет интерес не только в языковом, но и в законодательном плане.

Один из важных вопросов, возникающих в ходе лингвистической экспертизы, — это установление участников речевого акта угрозы: адресанта и адресата высказывания, а главное, субъекта и объекта угрозы. Субъектную принадлежность действий, а также их адресованность считают важными конститутивными признаками угрозы[1]. При опосредованной коммуникации в ИК адресант высказывания довольно редко совпадает с субъектом угрозы, а адресат — с ее объектом. Это одна из проблем, с которой связана возможность квалифицировать высказывание как угрозу в юридическом смысле.

Источником наших примеров послужили многочисленные агрессивные ИК к небольшому тексту[2], в котором развиваются две темы: сокращение пенсионных расходов и прогнозируемое значительное сокращение в ближайшие годы количества пенсионеров в России. Для анализа были отобраны ИК или входящие в них высказывания, соответствующие языковому определению угрозы в Большом толковом словаре[3], а также в работах лингвистов-исследователей речевой агрессии. Так, Т. И. Стексова определяет угрозу как «высказывание, содержащее сообщение о негативных последствиях для адресата в случае каких-либо действий угрожающего, которые будут предприняты, если адресат не совершит или, наоборот, совершит какое-либо действие»[4]. В случае эксплицитной угро-

зы действия могут быть названы конкретно (прямо) или носить абстрактный характер (косвенно). Угроза может иметь скрытую форму, если основывается на принципах косвенного речевого воздействия[5]. В Большом толковом словаре угроза определяется так:

> УГРОЗА, -ы; *ж.* 1. Обещание причинить какое-л. зло, неприятность. *Постоянная, явная, открытая у. У. уйти из дома. У. со стороны кого-л. В словах содержалась у. Не обращать внимания на у. Сказать что-л. с угрозой* <…>[6].

Ниже мы рассмотрим способы выражения субъекта и объекта угрозы в ИК[7].

1. **Субъект** осуществления угрозы может быть выражен местоимениями *Я* или *МЫ*, причем это может быть объединение *Я* и аудитории или какая-то иная группа, в которую входит *Я*, но не может быть *Я* и *ОНИ* — объекты угрозы. Субъект угрозы может совпадать с адресантом сообщения (носителем определенного никнейма) или является его составляющей (*МЫ*):

(1) (Л.) *Я решила разорит пенсионный фонд! Вот так то вот!*
(2) (Е.) *Буду последний кусок доедать, но не сдамся. Мы им нервы еще потрепим. Посмотрим, кому хуже будет!*
(3) (О.) *давно поставила себе задачу отомстить государству. Пока получается чего и вам желаю.*

За исключением одного случая (*разорить),* используются абстрактные, косвенные угрозы-наказания[8], причем речь идет не об угрозах физического насилия, а о моральных и материальных угрозах. Во многих примерах в составное глагольное сказуемое включены глаголы и конструкции желания, волеизъявления (*решила, надеюсь, поставила себе задачу)*; т. е. речь идет не о действиях, а только об их обдумывании и понимании необходимости подобных действий, что нейтрализует угрозу. См.:

> РЕШИТЬ, -шу, -шишь; решённый; -шён, -шена, -шено; *св.* 1. *что, с инф. или с придат. дополнит.* После обдумывания прийти к какому-л. выводу, к необходимости каких-л. действий. *Р. учиться. Р. посвятить себя искусству.* <…>[9].

Объект угрозы является конкретным (*государство, пенсионный фонд*) или неопределенным, если выражен падежными формами местоимения *они*, референцию которого можно установить на основе содержания исходного текста. Адресатом высказываний является аудитория, к которой адресант в некоторых случаях обращается с призывом:

(4) (В.) <…> *Доживем до ста лет — отомстим пенсионному фонду*

или аудитория вместе с самим объектом угрозы — см. (1), (3).

2. **Субъектом** осуществления угрозы может выступать группа лиц, куда (предположительно) входит адресант сообщения (*народ, пенсионеры*):

(5) (С.) *Пенсионеры надеются на резкое вымирание минфина.*
(6) (Г.) *народ воспрянет ото сна и уничтожит таких, как ты — Делягин.*

Объекты угрозы — конкретные лица и органы власти, упомянутые в тексте (*минфин, Делягин*). В примере (6) конкретный объект угрозы

и адресат высказывания *Делягин; такие, как Делягин*. Использование местоимения *ты* показывает грубость, фамильярность обращения. Речь идет о серьезной угрозе физического устранения оппонента, но неопределенный субъект угрозы (*народ*) ее нейтрализует. В примере (5) объект угрозы — конкретная организация *минфин*. Здесь также присутствует глагол желания (*надеются*), нейтрализующий угрозу. Адресат высказывания совпадают с объектом угрозы в примере (6), а в примере (5) объект угрозы (*минфин*) является адресатом сообщения вместе с аудиторией.

3. **Субъектом** осуществления абстрактной (косвенной) угрозы могут быть объявлены «высшие силы» (*Бог накажет*, *воздаст*, *осуществит возмездие*), которым, по причине их могущества, адресант «делегирует» исполнение своих желаний. В этом случае объект угрозы представляется как *они* (выражается местоимением в разных падежных формах), референция которого понятна из исходного текста:

(7) (А.) <…> *Ничего не боятся, ни Бога, ни Черта. А зря.*
(8) (Л.) *Дай Бог им не дожить до пенсии по 10 колено.*
(9) (И.) *И Аз Воздам… было сказано! Если не им, то их наследышам будет возмездие!*

Адресатом высказывания является аудитория.

Объект угрозы может быть и не назван, он содержится в исходном тексте:

(10) (П.) *Очень плохо — БОХ НАКАЖЕТ! Или еще кто! . …*
(11) (С.) *Перед богом все будут отвечать, там взятки не берут!!!*

Здесь адресатом высказывания может быть и объект угрозы (вместе с аудиторией).

4. **Субъект** осуществления угрозы может быть неопределенным, в этом случае используется безличная конструкция:

(12) (В1.) *Когда нибудь им всем воздастся, за их деяния, верю в это!*
(13) (П.) *Паразиты! Им всем воздастся за их деяния!*
(14) (В2.) *Посадить думу, пфр, минфин на нашу пенсию в 12.50.*
(15) (Г.) *Уже и не скрывают, чего ожидают. Вообще оборзели в своей думе. Отобрать из зарплат, чтоб у них вымерание началось.*

Добавляют неопределенности и языковые средства: высказывания с инфинитивом в (14), (15), превращающие угрозу в речевой акт призыва; указание на неопределенное время *когда-нибудь,* действующие как факторы нейтрализации угрозы. Субъект осуществления угрозы не совпадает с адресантом сообщения. Угрозы могут быть конкретными (в (14), (15) или абстрактными (*воздастся*) в остальных примерах.

Объекты угрозы могут быть определенными (*дума*, *пфр*, *минфин*) или неопределенными (*они*). Адресат высказывания, не совпадающий с объектом угрозы, — аудитория, но не представители власти.

5. И **субъект** осуществления угрозы, и ее **объект** могут быть неопределенными. Адресант сообщения не совпадает с неизвестным субъектом

угрозы, а адресатом сообщения выступают и аудитория, и объект угрозы. В этом случае адресант может напрямую обращаться к объектам угрозы с предостережением, предупреждением (вспомним угрозу-предупреждение как особый тип угрозы[10]); объект угрозы совпадает с адресатом сообщения. Используются местоимения второго лица множественного или единственного числа (*вы* или *ты*). Характерно использование паремий в полной или частичной форме:

(16) (М.К.) *Наше поколение просто так не выдавишь. <…> Не стреляйте в прошлое из пистолета, иначе будущее выстрелит в вас из пушки. … истина стара.*
(17) (Г.) *Не рой другому яму!*
(18) (П.) *Не рой другому яму, сам в нее попадеш. Гласит Русская пословица.*
(19) (Т.) *Вот и дождались, цинично устроили людям пенсионного возраста «естественную убыль». Но не радуйтесь, оно ведь как аукнется, так и откликнется.*

Адресант сообщения не совпадает с субъектом угрозы.

Объектом угрозы и адресатом высказывания может выступать *тот, кто*. Его предупреждают, что, в случае совершения негативных действий по отношению к адресанту ИК или к сообществам, в которые он входит с высокой долей вероятности (*народ, пенсионеры*), последует зеркальный ответ. Используется угроза-предупреждение в форме паремии:

(20) (У.) *<…> Кто на нас кулаками накинется — тот получит по заслугам Как там написано — Око за око зуб за зуб.*
(21) (Н.) *Кто желает нам, пенсионерам, смерти, тот сам скоро сдохнет.*

6. **Субъектом** осуществления угрозы может выступать неодушевленный предмет — орудие ее осуществления (*бумеранг* — оружие, которое возвращается к тому, кто им воспользовался). Его метонимическое употребление представляет угрозу в имплицитной, скрытой форме. Здесь также содержится намек на равнозначное противодействие. **Объекты** угрозы могут быть конкретными (*его* (депутата Д.) *родные и близкие*) в (23) или определяться на основе исходного текста (22):

(22) (Л.) *Бумеранг не дремлет!*
(23) (И.) *Зло наказуемо в двойне, бумеранг ударит больно и по его родным и близким, а МЫ ПЕНСИОНЕРЫ, вами закаленные живы и БУДЕМ ЖИТЬ на зло всем чиновникам!!!*

Угроза носит абстрактный характер, адресатом высказывания является аудитория одновременно с объектом угрозы.

Итак, **субъекты** угрозы в ИК могут совпадать с адресантом (*я*) или адресант может являться их частью (*мы*); могут представлять собой сообщества (*пенсионеры, народ*) или высшие силы (*Бог*); могут вообще быть не названы (в безличных конструкциях). **Объектами** угрозы могут быть конкретная личность (упомянутый в тексте *депутат Д.*) или круг лиц (*его* (депутата Д.) *родные и близкие*); конкретные органы власти и государственные учреждения или их система в целом (*Минфин, Пенсионный*

фонд, Дума, государство) в метонимическом понимании, т. е. сотрудники этих организаций; конкретный «собирательный» адресат (*чиновники, депутаты*); неконкретный, неопределенный адресат (*они, кто-то*). Объекты угрозы устанавливаются на основе исходного текста (там упоминаются *минфин, соцэкономразвития* (т. е. *Министерство экономического развития РФ*), *Госдума; власти, депутаты, депутат Д.*), при этом коммуниканты расширяют их список на основе своих знаний о мире; в наших примерах добавлены *пенсионный фонд, государство, родные и близкие* депутата Д.

М. А. Осадчий[11] подчеркивает очевидность факта угрозы лишь в случае совершения действия адресантом сообщения, совпадающим с субъектом угрозы; в наших примерах это только единичные случаи. Это могут быть и самостоятельные действия, и намерение организовать с этой целью третьих лиц; однако подобные намерения никто из адресантов в наших примерах не высказывает. Но если, по словам автора, источником угрозы являются независимые от адресанта-субъекта угрозы силы (*Бог*, как и в наших примерах), то имеет место пророчество, провокация, предостережение. Такого же мнения придерживаются О. В. Кукушкина и ее коллеги[12], а также К. И. Бринев[13]. В случае безличной конструкции исследователи говорят о неопределенности субъекта угрозы, такие примеры в ИК многочисленны.

М. А. Осадчий отмечает, что «как правило, угроза непосредственно обращена к потенциальному объекту действия»[14]; адресованность угрозы объекту вредоносного действия может быть как прямой (при непосредственном контакте), так и косвенной (при передаче угрозы через носителей информации или третьих лиц). При этом если у адресанта нет цели использовать третьих лиц в качестве трансляторов информации, то «коммуникативное событие утрачивает признаки угрозы»[15]. Такой же точки зрения придерживается и А. Н. Баранов[16].

В случае ИК мы имеем дело с косвенной адресованностью угрозы, при этом адресанты не выказывают намерения использовать адресатов в роли трансляторов угрозы ее объектам, поскольку это практически невозможно. Учитывая, что отсутствие даже одного из конститутивных признаков не позволяет квалифицировать высказывание как угрозу в юридическом смысле, ни один из наших примеров законодательно угрозой признан быть не может. При этом анализ ИК ставит ряд вопросов, задающих дальнейшие направления исследований интернет-коммуникации как в языковом, так и в юридическом аспекте.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Осадчий М. А.* Русский язык на грани права / науч. ред. Л. А. Араева. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. 256 с.; *Баранов А. Н.* Феномен угрозы в лингвистической теории и экспертной практике // Теория и практика судебной экспертизы. 2014. № 4 (36). С. 139–147.

[2] *Королева У.* Минфин надеется на резкое вымирание пенсионеров. Заявление депутата госдумы [Электронный ресурс] // URA.RU: [сайт]. — URL: https://ura.news/news/105251447 (дата обращения: 15.12.2021).

[3] Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / гл. ред. С. А. Кузнецов. —URL: http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/ (дата обращения: 10.01.2023).

[4] *Щербинина Ю. В.* Речевая агрессия. Территория вражды. М.: Форум, 2012. С. 264.

[5] Там же.

[6] Большой толковый словарь русского языка...

[7] Во всех примерах сохранены авторская орфография, пунктуация и метаграфемные средства; курсив наш. — *Н. М.*

[8] *Баранов А. Н.* Указ. соч. С. 140.

[9] Большой толковый словарь русского языка…

[10] *Баранов А. Н.* Указ. соч. С. 141.

[11] *Осадчий М. А.* Указ. соч. С. 165–166.

[12] *Кукушкина О. В., Сафонова Ю. А., Секераж Т. Н.* Теоретические и методологические основы производства судебной психолого-лингвистический экспертизы текстов по делам, связанным с противодействием экстремизму. М.: ЭКОМ, 2011. С. 104.

[13] *Бринев К. И.* Справочник по судебной лингвистической экспертизе. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. С. 87–88.

[14] *Осадчий М. А.* Указ. соч. С. 166.

[15] Там же.

[16] *Баранов А. Н.* Указ. соч. С. 143.

Mironova, N. I.

Lomonosov Moscow State University, Russia

PECULIARITIES OF THE THREAT SPEECH ACT IN INTERNET COMMENTS: THE SUBJECT AND OBJECT OF THE THREAT

The article discusses the ways of expressing the subject and object of the threat in Internet comments and their relationship with the sender and addressee of the statement. The reasons for the impossibility of qualifying the language threat in Internet comments as a threat in the legal sense are shown.

Keywords: Internet commentary; threat speech act; threat subject; threat object.

Млечко Татьяна Петровна

Молдавское общество преподавателей русского языка и литературы, Молдавия

mle4ko-t@mail.ru

СПЕЦИФИКА РУССКОЯЗЫЧНОГО МЕДИАДИСКУРСА В БЛИЖНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ

Статья посвящена проблеме бытования русского языка в зарубежном медиапространстве. В ней рассматриваются характерные черты русскоязычного медиадискурса одной из стран ближнего зарубежья — Республики Молдова (РМ) — на примере каналов мессенджера Telegram как информационного ресурса, активно набирающего популярность в период после 2020 года. Нами представлены выявленные в ходе синхронного исследования общие экстралингвистические и лингвокультурологические особенности медиалекта этого сегмента в медиаландшафте РМ.

Ключевые слова: медиадискурс; медиалект; Telegram; ближнее зарубежье; Республика Молдова.

Республика Молдова (РМ) относится к числу тех регионов зарубежья, где на протяжении долгого исторического периода проживает русское и говорящее на русском языке население разных национальностей, где до недавнего периода (до 2018 года) русский язык являлся не только де-факто, но и де-юре языком межнационального общения, где сохраняется вертикаль образования на русском языке и качественный уровень молдавско-русского билингвизма, где существуют два региона — непризнанная Приднестровская Молдавская республика и Автономно-территориальное образование Гагауз Ери, в которых русский язык не только функционирует в качестве одного из официальных языков, но и наиболее распространен здесь во всех сферах коммуникации. Всё это, как и традиционно высокий социально-образовательный статус русскоязычного населения РМ, а также его принципиальное отношение к сохранению собственной языковой идентичности, являются почвой и стимулом для функционирования медиа на русском языке.

Однако, помимо обстоятельств глобального характера, изменивших многое в мире (пандемия, СВО, миграция), с приходом в 2020 году новой власти РМ, интенсифицировалась проевропейская повестка и прорумынский вектор внешней политики, а также обрели черты государственной политики антирусские и антироссийские действия, в том числе ограничение деятельности и закрытие русскоязычных СМИ. В единственной работе по медиалингвистике на молдавском материале отмечается, что «на государственном уровне всячески поддерживается процесс навязывания зрителю контента на румынском языке. В связи с этим объем русскоязычных передач с каждым годом сокращается»[1]. В задачи данной статьи не входит анализ этих проблем, но их упоминание необходимо, чтобы ясна была ситуация востребованности и возрастающей популяр-

ности новых информационных ресурсов на русском языке в молдавском медиаландшафте.

Наша цель — в рамках данной статьи обозначить общие экстралингвистические и лингвистические особенности русскоязычного медиадискурса на платформе мессенджера Telegram (ТГ), который представлен разнообразным количеством каналов, а также в силу своей специфики практически занял в РМ нишу прессы и телевизионного вещания на русском языке.

Именно этим его местом, ролью и, соответственно, возможностью синхронного наблюдения над активными процессами в русском языке зарубежья объясняется актуальность исследования. В работе К. В. Дементьевой показано, что ТГ уже является объектом исследования, изучаются и его региональные особенности[2].

Став значимым публичным пространством функционирования русского языка в РМ, ТГ отражает происходящее не только в стране и мире, но и в языке и менталитете русскоязычной аудитории, а также воздействует на неё. Это касается формирования своеобразного медиалекта ТГ-каналов и его влияния на местный русский язык как средство коммуникации. По определению исследователя А. В. Полонского, «медиалект — это особая, опосредованная медийной средой форма национального языка, его особая разновидность. <…> Особенностью медиалекта является то, что он принципиально открыт любым речевым средствам — общеупотребительным и стилистически маркированным, литературным и внелитературным, вплоть до табуированных форм»[3]. Защищенность пабликов в ТГ как раз и допускает большую свободу контента и слова.

По официальным данным, «с февраля 2022 года все больше молдаван регистрируются в Telegram. И в Google Play, и в Apple Store приложение входит в тройку самых загружаемых приложений в Молдове. Следует отметить, что из 30 каналов почти половина публикует контент на русском языке»[4]. Год спустя — на русском языке ТГ-каналов в Молдове насчитывалось вдвое больше.

В числе более трех десятков ТГ-каналов есть анонимные, коллективные, персональные с открытым именем, есть привязанные к печатному источнику («Комсомольская правда в Молдове», «Аргументы и факты в РМ»). Есть несколько ориентированных на определенный регион (столица, Гагаузия); несколько двуязычных и монопрофильных ТГ-каналов — государственный «Prima Sursă | Первоисточник» с наибольшим количеством подписчиков и «Евразийская Молдова»; два молодежных с уточняющей характеристикой по языкам — это официальные каналы/группы #diez в Telegram: #ru.diez — «Новости для молодежи — и не только на русском языке» и # Stiri de ultima ora — diez.md — «Новости для молодежи и не только на румынском языке».

В основной своей массе ТГ-каналы дают смешанную по тематике информацию по мере её поступления извне или из других источников. При наличии отдельных своеобразных черт в своём медийном облике и в позиционировании себя, русскоязычные ТГ-каналы, тем не менее, в значительной мере похожи друг на друга. В дополнение к типичной структуре публикаций в некоторых ТГ-каналах используется краткий комментарий, мнение канала в виде реплики по поводу изложенного. Именно эта часть более всего отличает каналы друг от друга, в том числе и по мастерству формулировок. Наиболее последовательно в этом формате «подаёт» все новости (от политики до погоды) ТГ-канал «КП в Молдове» и ТГ-канал «WTF Молдова».

За 15 месяцев систематического просмотра и целенаправленной выборки материалов из ТГ-каналах нами накоплена репрезентативная база данных для выводов, в частности о том, что представляет собой в целом русскоязычный медиадискурс в том его понимании, которое Т. Г. Добросклонская связывает вообще с «категорией *дискурса*, объединившей в единое целое собственно словесную, вербальную составляющую коммуникации, и её экстралингвистические компоненты, как социокультурного, так и ситуативно-контекстного характера»[5].

Прежде всего отметим экстралингвистическую специфику русскоязычного медиадискурса в ТГ-каналах РМ в целом и характер её вербализации.

Первая общая черта — акцентируемое позиционирование каналов в качестве *местных*, то есть имеющих и право на любое суждение относительно местной действительности на основании общего бытия /гражданства с аудиторией. Это своего рода ответ на периодически обостряющиеся попытки присвоения русскоязычным гражданам РМ статуса пятой колоны, диаспоры, пришлых и пр. Таким образом имплицитно ТГ-каналы декларируют: «Да, мы языковое меньшинство в республике, но мы на своей земле, мы дома». В качестве примера показательны и самопрезентация каналов и особенно их названия: ТГ-канал «Наша Молдоваша», ТГ-канал «Молдавский Vагон», ТГ-канал «Молдавский пистон», ТГ-канал «Смуглянка», ТГ-канал «Пэкалэ ши Тындалэ» (герои молдавского фольклора, шуты), ТГ-канал «Мамалыга и токана» (национальное блюдо), ТГ-канал «Cumatru» (кум), ТГ-канал «Кружка медная» (молдавское ругательство в русской огласовке), ТГ-канал «Бессарабский русский» и т. д. Сразу отметим, что ТГ-каналы не только в своей номинации, но и в других случаях охотно, уместно и креативно используют молдавские прецедентные имена и русифицированную версию безэквивалентных заимствований широкого употребления, что не приводит к деформации русского языка и не сигнализирует о появлении его молдавского варианта.

Вторая объединяющая все каналы черта — это корректность по отношению к российской тематике (в противовес официальным источникам).

Критическая тональность оценок в том, что касается России, отсутствует. При этом (что тоже характерно для всех каналов исследуемого блока) не остаётся без внимания и реакции любое русофобское или антироссийское выступление, действие или решение РМ.

Третье сходство связано с оппозиционностью русскоязычных ТГ-каналов по отношению к молдавской власти, избранной в 2020 году, что проявляется в критической тональности интерпретаций и оценок её курса и действий, однозначно ориентированных на евроинтеграцию, на сближение /объединение с Румынией, на отказ от членства в СНГ. Языковая палитра неприятия стилистически экспрессивна: от иронии и фамильярности, насмешек и сарказма до уничижительных эпитетов и характеристик отдельных лиц и руководства в целом, использования с этой целью инвектив и обсценной лексики. В качестве одного из множества примеров нелояльности может служить обыгрывание аббревиатуры названия правящей в РМ партии — ПАС: «*оПАСен ПАС: без ПАСтуха сПАСует, не боясь греха... сПАСи нас от такой наПАСти, сПАСи нас от ПАСкуд*» (@wtfmoldova 595). Президента страны часто на ТГ-каналах называют *Ресипенская кукоана* (‘Барыня из Ресипен’), *наша кукоана.* Каналы изобилуют характеристиками в самых нелицеприятных выражениях по отношению к министрам, депутатам, чиновникам. Так, в антропоним министра экономики РМ в форме отчества включаются характеристики: «*Пузатый Алайба Обкуревич*» (@wtfmoldova t.me/wtfmoldova/10404).

Важной характеристикой ТГ-каналов данного сегмента медиа РМ является солидарная и принципиальная позиция относительно защиты русского языка. В качестве иллюстрации два показательных примера.

Первый касается русских антропонимов. Один из авторских ТГ-каналов, который ведёт известная в республике журналист Елена Пахомова-Левицки, называется «Ивановна». Это действительно реальное отчество автора, но подтекст и коннотация у названия особая. Они понятны социуму и власти: упорное несогласие русских граждан РМ с ущемлением их права на имя собственное как элемент идентичности, то есть на традиционный трехчастный антропоним — ФИО. Дело в том, что, согласно поправкам к Закону об удостоверяющих личность документах[6], в Молдове в 2017 году были упразднены отчества, поскольку национальная ономастика молдавского народа следует двухчастной романской модели. Однако в русскоязычных ТГ-каналах авторы преднамеренно используют отчество по отношению к властным представителям титульного населения, чтобы дать им почувствовать тот же дискомфорт, какой испытывают русские **без** отчества. Часто реплики, обращенные к президенту страны заканчиваются вопросом:

> «*Так, Майя* ***Григорьевна?***», «*Майя* ***Григорьевна,*** *доставайте уже головушку из песка*» (t.me/tokanamd/19876-Mar 7.)

А то и совсем по-простому используется только отчество:

> «*Правда, непонятно, зачем* ***Григорьевне*** *это делать?*» (t.me/KpМолдова/64432).

Или в характеристиках в виде отчеств:

> «*Лично* ***Санду Демократовна*** *является инициатором...*», «***Фюреровна*** *подчинила себе все ветви власти*» (@wtfmoldova t.me/wtfmoldova/12113 Apr 27).

Председатель Счетной палаты РМ трижды в одной новости назван по отчеству и с прецедентным отчеством в вопросе:

> «*Проявив несвойственную ему скромность, Мариан* ***Ильич*** *постеснялся публично реагировать на обвинения. <...> — Будь мужиком, не прячься. Иначе — какой ты, нафиг,* ***Ильич?***» (t.me/KpMoldova/64507).

Второй пример связан со своеобразным «покушением на язык» со стороны молдавских чиновников, которые пытаются устанавливать языковые нормы. В ТГ-каналах при упоминании главы государства фигурирует несвойственное русской норме и узусу обозначение «***Президентка*** *Санду*», «***спикерша*** *Сейма Литвы*»:

> «*...словесный поток* ***диктаторки*** *С. закончился бурными овациями её верных слуг*» (https://t.me/pacalasitindala/10652%20-%20Mar%2017).

По-русски звучит глумливо, на этот эффект и рассчитывают авторы текстов, хотя именно такое употребление предписано официально. Дело в том, что с целью установления гендерного равноправия в 2021 году Правительством РМ был одобрен новый вариант Классификатора профессий/занятий[7], названия которых — 9526 позиций — должны использоваться на двух языках, молдавском и русском, как в мужском варианте, так и в женском. Таким образом, возникла необходимость значительно увеличить список необходимых для этого феминитивов, не существовавших в обоих языках до тех пор вообще. В ТГ-каналах этому решению следуют исключительно для создания комического эффекта.

Анализ русскоязычных ТГ-каналов РМ доказывает справедливость утверждения А. В. Полонского, что «медиалекты привязаны к определенному типу медиа и к объединяемому им сообществу, которое отличается своими социальными, культурными, профессиональными, мировоззренческими, возрастными, гендерными, досуговыми и другими параметрами»[8]. Исследование показало, что в медиадискурсе РМ русскоязычные ТГ-каналы демонстрируют медиалект с региональными особенностями. С точки зрения социолингвистики, налицо очевидная связь экстралингвистического контекста с языковой спецификой коммуникации в конкретном регионе и сфере.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Tikhonova O. V., Slobodyanyuk A. A.* Russian media speech on RTR Moldova broadcasting // Медиалингвистика. 2021. № 8 (1). С. 84.

[2] *Дементьева К. В.* Развитие Telegram--каналов в медиапространстве российских регионов: специфика, типология, перспектива развития (на примере развития Telegram-каналов Республики Мордовия) // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2021. Т. 20. № 6: Журналистика. С. 131–144.

[3] *Полонский А. В.* Медиалект в формате медиа // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2018. Т. 37. № 2. С. 236.

[4] Список 30 самых популярных Telegram-каналов в Молдове [Электронный ресурс] // diez.md: [сайт]. — URL: https://ru.diez.md/2022/05/01/spisok-30-samyh-populyarnyh-telegram-kanalov-v-moldove-na-nachalo-maya-2022-goda/ (дата обращения 23.04.2023).

[5] *Добросклонская Т. Г.* Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М.: Флинта: Наука, 2008. С. 36.

[6] Закон № 80 от 05.05.2017 «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты» // Monitorul Oficial. 2017. № 162–170. Статья № 284.

[7] Постановление Правительства РМ № 11 от 12.11.2021 «Об утверждении Классификатора занятий в Республике Молдова (CORM 006–2021)». // Monitorul Oficial. 2022. № 6–16. Статья № 23.

[8] *Полонский А. В.* Указ. соч. С. 238.

Mlechko, T. P.

The Moldavian Society of teachers of Russian language and literature, Moldova

SPECIFICS OF RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE IN THE NEAR ABROAD

The article is devoted to the problem of the Russian language in the foreign media space. It considers the characteristics of the Russian-language media discourse in one of the near-abroad countries, Republic of Moldova, on the example of the channels of Telegram messenger as an information resource, actively gaining popularity here in the period after 2020. The author presents the general extra-linguistic and linguocultural peculiarities of this segment of the media in the media landscape of the Republic of Moldova, identified in the course of a synchronous study.

Keywords: media discourse; medialect; Telegram; near-abroad countries; the Republic of Moldova.

Омельяненко Виктория Александровна

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Россия

victoriiaoa@gmail.com

ЯЗЫКОВАЯ МОДА НА ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНУЮ КОНСТРУКЦИЮ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается один из приёмов синтаксической экспрессии — присоединительная конструкция в структуре малоформатных медиатекстов рекламного и новостного жанров. В 2022 году коммерческое наименование «Вкусно — и точка» стало одним из самых обсуждаемых и цитируемых в медиапространстве. Популярность названия связана, прежде всего, с экстралингвистическими факторами, а также с инновационным для коммерческого имени синтаксическим приёмом.

Ключевые слова: языковая мода; языковой вкус; экспрессивный синтаксис; присоединительная конструкция.

В современном медиапространстве отражаются не только актуальные события текущего момента, но и языковой вкус современного общества, его интересы и предпочтения. Особенно ярко языковой вкус определяет выбор названий для коммерческих объектов. Описывая феномен ономастической моды, О. В. Врублёвская определяет её как «предпочтения, вызванные экстралингвистическими факторами в выборе номинативных тенденций при их создании, доминирующие в определенный промежуток времени в определённом социуме»[1].

Многие исследователи обращали и обращают внимание на модные тенденции в медиапространстве, изучая их в синхронии и диахронии. Прежде всего это относится к сфере городской номинации[2], что можем наблюдать в работах О. В. Врублевской, Л. Р. Замалетдиновой, И. В. Крюковой, Е. Н. Ремчуковой и Т. П. Соколовой, Т. В. Шмелёвой[3] и др. Анализ работ вышеперечисленных исследователей позволяет утверждать, что лингвокреативность — это одна из постоянных особенностей медиапространства. С этой точки зрения стоит отметить нашумевшее за прошедший год название ресторанов быстрого питания «*Вкусно — и точка*». Такое название появилось в результате «демакдонализации», произошедшей в 2022 году. Так, на смену ресторанам Macdonald's пришли российские рестораны с русским названием.

Необычность наименования характеризуется тем, что впервые в названии была использована характерная для русского языка конструкция, которая в теории экспрессивного синтаксиса называется присоединительной. Необычное название подверглось критике, так как оно не склоняется, его трудно встроить в предложение и трудно выговорить в потоке речи. Также в названии содержится пассивная агрессия (ешь, что дают и не возмущайся!), ассоциация с советской столовой и т. п. Однако кон-

струкция благодаря своему синтаксическому оформлению стала самой обсуждаемой и цитируемой в рекламном медиапространстве в 2022 году.

Критике подверглась и свобода пунктуационного оформления коммерческого названия, которая характерна для сегментированных конструкций. Присоединительная часть может отделяться от основной при помощи запятой, тире, точки или отсутствием каких-либо знаков.

Сегментированные конструкции, разновидностью которых являются присоединение, парцелляция и именительный темы были подробно описаны в работе Г. Н. Акимовой «Новое в синтаксисе русского языка»[4] ещё в 90-е годы XX века. В настоящее время их изучают как на материале художественных текстов (Н. В. Трошина и Е. С. Петрова)[5], так и на материале текстов СМИ — газетных (Т. Ф. Глебская, Т. В. Джалагония)[6], рекламных (Е. Н. Ремчукова, Э. Б. Яковлева)[7], интернет-комментариев (Т. Н. Денисюк)[8] и т. д.

Присоединительная конструкция всегда являлась яркой отличительной особенностью публицистического текста, что отграничивало его от научного и официально-делового стиля на синтаксическом уровне[9]. Целью присоединительной конструкции, как и других средств синтаксической экспрессивизации, является оживление речи, стремление придать ей форму диалога с адресатом[10]. Г. Н. Акимова основную причину данного явления видит в «усилении влияния разговорного синтаксиса на письменную речь, главным результатом которого оказался отход классических, синтагматически выверенных конструкций, с открыто выраженными подчинительными связями и относительной законченностью грамматической структуры»[11].

Языковая мода на сегментированную конструкцию с присоединительной частью *и точка* в настоящее время отражена в коммерческих наименованиях различных товаров и сервисов. Обратимся к конкретным примерам, которые появились в рекламном медипространстве в 2022 году.

Одним из первых, кто откликнулся на языковую игру, стал скандальный российский музыкант и шоумен Алишер Моргенштерн*, который в целях рекламной акции переименовал своё кафе «Kaif Provenance», находящееся в Москве, в «Кайф и точка».

Ссылаясь на подборку РБК, приведём примеры наименований с присоединительной конструкцией *и точка*, которые были поданы в Роспатент в 2022 году:

> «*Грустно и точка*» (погребальные услуги), «*Деньги — и точка*» (услуги по обеспечению учебного процесса), «*Дёшево и точка*» (сеть салонов красоты), *COFEE I TO4KA* (услуги по обеспечению продуктами и напитками), «*Мебель Точка*» (мебельный магазин), «*Полезно и точка*» (услуги по обеспечению продуктами и напитками), «*Праздник и точка*» (услуги по организации мероприятий развлечения и досуга), «*Сухо и точка*» и «*Тепло и точка*» (слоганы для тепло- и гидроизоляции), «*Труба и точка*» (строительные материалы), «*Умный и точка*» (продажа бумаги и картона, печатной продукции, игр, организация культурно-просветительских мероприятий), «*Чисто да и точка*» (Строитель-

* Физическое лицо, выполняющее функции иноагента в Российской Федерации.

ство, ремонт и установка оборудования) (https://www.rbc.ru/photoreport/20/08/2022/62fb7d759a794752cf86fcf0).

В Москве наряду с рестораном «*Вкусно — и точка*» стала популярной и кофейня «*Кофе — и точка*». Эту конструкцию встречаем в названиях рекламных сообществ в социальных сетях «*Wildberries и точка*» (Вконтакте), «*Аренда и точка | МСК*» (Вконтакте), а также в HR-маркетинге: «*Станьте таргетологом во Вконтакте и точка*».

Кроме того, языковая мода на присоединительную конструкцию *и точка* проявилась не только в рекламном медиапространстве, но и в медиатекстах «новостного потока», в которых, как правило, фиксируется «культуроспецифичность информационной картины мира»[12]. Приведём несколько примеров:

Отменить и точка: в Госдуме не теряют надежды провести новую пенсионную реформу (https://konkurent.ru/article/53522);

«Чисто — и точка»: в Пятигорске прошёл молодёжный субботник (http://pyatigorsk.org/25080);

Автомобиль — и точка! Продажа Nissan государству не стала сенсацией (https://www.dp.ru/a/2022/10/12/Avtomobil__i_tochka_Pro);

Победа — и точка! В заключительном матче чемпионата Сибири барнаульский «Полимер» переиграл в гостях «Читу» 3:2 (http://www.altaisport.ru/post/32077);

Заправились — и точка. Компания семьи Александра Говора в России может купить сеть АЗС в Красноярском крае. (https://www.kommersant.ru/doc/5608298?ysclid=ld7y23str4835138483).

Таким образом, в условиях импортозамещения и «демакдонализации» присоединительная конструкция, являясь экспрессивной синтаксической конструкцией, хотя и подверглась критике, но обеспечила коммерческим наименованиям обсуждаемость и продаваемость.

Как показывают примеры, конструкция отличается свободным пунктуационным оформлением, однако тире перед присоединением, как и многоточие, усиливает экспрессивность. В случае отсутствия знаков препинания между основной частью и присоединительной последняя выступает в роли междометия, которое также выполняет экспрессивную функцию.

Коммерческие наименования популярных общественных заведений, с одной стороны, формируют языковую моду, с другой — отражают языковой вкус текущего момента, что можно проследить не только на лексическом, но и на синтаксическом уровне.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Врублевская О. В.* Понятие мода в ономастике // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 487.

[2] Там же. С. 484–487.

[3] *Замалетдинова Л. Р.* Современные русские урбанонимы в аспекте креативной речевой деятельности: дис. … канд. филол. наук / Российский университет дружбы народов. Москва, 2016. 204 с.; *Крюкова И. В.* Волгоградская эргонимия в диахроническом аспекте

// Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2007. № 6. С. 21–26; *Ремчукова Е. Н., Соколова Т. П.* «Своё» и «чужое» в коммуникативном пространстве российского города // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6. № 1. С. 31–50; *Шмелёва Т. В.* Поликодовость городского ономастикона // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6. № 1. С. 51–66.

[4] *Акимова Г. Н.* Новое в синтаксисе современного русского языка. М.: Высш. шк., 1990. 166 с.

[5] *Трошина Н. В., Петрова Е. С.* Присоединительные и парцеллированные конструкции в романе Е. Замятина «Мы» // Идиолект русской языковой личности как отражение лингвокультурной ситуации в славянском пограничье: сборник докладов участников Международного научного форума. Киров: Аверс, 2019. С. 573–579.

[6] *Глебская Т. Ф.* Присоединительные конструкции в газетном тексте (на материале «Российской газеты» за 2012–2014 гг.) // Вестник ТГПУ. 2015. № 6 (159). С. 107–112; *Джалагония Т. В.* Синтаксические средства выразительности в заголовках газеты «Комсомольская правда» 2010–2020 гг. // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2021. № 1 (39). С. 141–149.

[7] *Ремчукова Е. Н., Омельяненко В. А.* Комбинаторика в рекламном заголовке как способ достижения гиперэкспрессии // Меди@льманах. 2015. № 5 (70). С. 62–69; *Яковлева Э. Б.* Лингвостилистическое оформление текстов туристической рекламы (на материале немецкоязычных туристических буклетов) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2022. № 5 (860). С. 112–119.

[8] *Денисюк Т. Н.* Парцелляция и смежные синтаксические явления в текстах интернет-коммуникации (на материале комментариев в Яндекс. Дзен) // Молодая филология–2022: межвузовский сборник научных трудов: В 2 ч. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. Ч. 1. С. 35–47.

[9] *Крылова О. А.* Основы функциональной стилистики русского языка: пособие для филологов-иностранцев. М.: Русский язык, 1979. С. 162.

[10] Там же. С. 162.

[11] *Акимова Г. Н.* Указ. соч. С. 32.

[12] *Добросклонская Т. Г.* Язык средств массовой информации. М.: КДУ, 2008. С. 159.

Omelianenko, V. A.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia

THE LINGUISTIC FASHION FOR THE CONNECTING STRUCTURE IN THE MODERN MEDIA SPACE

The article is devoted to the connecting structure in the small-format media texts of advertising and news texts. Brand name "Vkusno i tochka" starting from 2022 became one of the most discussed and quoted in the media space. The popularity of the name is primarily due to extralinguistic factors, as well as an innovative syntactic technique for a commercial name. This type of structure previously actively used in literary texts, news media texts, as well as in the conversational genre.

Keywords: language fashion; language taste; expressive syntax; connecting structure.

Пикулева Юлия Борисовна

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Россия

pik@bk.ru

ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ НЕКОТОРЫХ АРХИТЕКТУРНЫХ МЕТАФОР В ТЕКСТАХ СМИ

Современные публицистические тексты показывают актуализацию двух метафорических моделей: ПОЛИТИКА — ЗДАНИЕ и ЭКОНОМИКА — ЗДАНИЕ. В статье разбираются метафоры на базе слов «архитектура», «коридор», «потолок», которые становятся частотными в современных СМИ. Данные концептуальные метафоры формируют представление о политике и экономике текущего периода как крайне неустойчивых, ограничивающих возможности системах.

Ключевые слова: концептуальная метафора; архитектурная метафора; архитектура; коридор; потолок.

Актуальные концептуальные метафоры текущего периода как инструменты, структурирующие познавательный опыт, отражают ценностные установки общества и представляют своеобразную эмоциональную оценку действительности. Метафорические выражения как «объективации (реализации, рефлексы) концептуальной метафоры в языке / речи»[1] становятся отражением когнитивных механизмов внутри общественно-политической сферы. В 2022–2023 годах, которые характеризуются «сломом» привычных международных отношений, серьезными потрясениями национальных экономик, в текстах СМИ становятся востребованными архитектурные метафоры, которые могут быть изучены в рамках лингвокогнитивного подхода[2]. В текстах политиков и, как следствие, в медийных текстах актуализируются метафорические модели ПОЛИТИКА — ЗДАНИЕ, ЭКОНОМИКА — ЗДАНИЕ. Возможность сближения данных сфер «обусловлена рядом общих признаков: ‘сложность и иерархичность структуры’, ‘скреплённость элементов’, ‘творимость человеком’»[3], ‘открытость / закрытость’, ‘прочность конструкции’.

Рассмотрим некоторые из значимых для публицистического дискурса 2022–2023 годов архитектурных метафор.

В метафорическом собирательном смысле употребляется в текстах СМИ слово *архитектура*. Данное существительное, используемое обычно в значениях ‘искусство проектирования и строительства зданий, сооружение, зодчество’, ‘стиль постройки’, ‘здания, сооружения’[4], часто обнаруживается в типовых политических и экономических контекстах в значении ‘структура сложного объекта, принципы его построения’:

> *Многими экспертами справедливо подмечено поразительное сходство стиля управления и* ***архитектуры политической системы*** *Сербии и России* (Независимая газета, 21.04.2022); ... *глобальная* ***финансовая архитектура*** *нуждается не в простой эволюции; она нуждается в радикальном преобразовании* (Коммерсантъ (Приложение), 22.02.2023).

В текстах СМИ обнаруживается расширение сочетаемости существительного *архитектура,* маркирующего системы, в которых важна устойчивость и правильная организация:

> *архитектура рынка, архитектура мировой валютной системы, архитектура прав человека, IT-архитектура, архитектура процессов, архитектура наших решений, архитектура хранения, архитектура приложения, архитектура Big Data-платформы, архитектура платформы данных, облачная архитектура* и др.

Вводится и активно эксплуатируется метафорический оборот *архитектура безопасности*, маркирующий ценность устойчивого мира. Внесение изменений в *архитектуру безопасности* грозит обрушением сложившегося миропорядка:

> *...вступление двух северных стран в альянс приведёт к фундаментальным изменениям в европейской* ***архитектуре безопасности*** (Известия, 13.05.2022); *...стремясь сохранить глобальное доминирование, США с союзниками подвергли серьёзной эрозии мировую* ***архитектуру безопасности*** (Красная звезда, 03.05.2023); *...борьба Запада с Россией приведет мир к череде масштабных кризисов, которые в корне изменят* ***архитектуру*** *международной* ***безопасности*** (Независимая газета, 16.05.2022); *...процесс развала глобальной* ***архитектуры безопасности*** *и международной договорно-правовой системы привел к росту напряженности во всем мире* (Армейский сборник (PDF-версия), 15.04.2023).

Определения *европейский, международный, глобальный, мировой* указывают на статус и значимость системы безопасности для всего человечества. Метафора поддерживается другими единицами, отражающими конструктивную семантику, прежде всего глаголами *строить, построить, выстроить, перестроить, восстанавливать, укреплять.* Частотно указание на дефекты системы, которые ведут к кардинальным социальным сдвигам: *архитектура безопасности* описывается как *хрупкая, слабая*, она *рассыпается, подрывается*, может быть *нарушена*, ее ожидает *крах*. Идеал, к которому стремится государство, — *устойчивая архитектура безопасности*.

Благодаря введению пространственно-временных указателей формируется представление о фундаментальных изменениях, которые претерпевает структура мира:

> *Вся* ***ялтинско-потсдамская архитектура мира****, включая организации, созданные при участии Советского Союза либо без его участия, но в которые он позже вступил,* ***трещит по швам*** (Красная звезда, 06.04.2022); *...сейчас, когда* ***формируется*** *именно в эти годы новая* ***мировая архитектура XXI столетия****, важно заботиться о наших соотечественниках, важно заниматься вопросами консолидации русского мира* (Российская газета, 23.02.2022).

В современных публицистических текстах востребована метафора *коридора*:

> *Мирным жителям был оставлен* ***коридор*** *для выхода из города, однако многие о нем не знали* (МК, 25.02.2022); *Все стороны должны обеспечить*

экспорт продовольствия в рамках зернового ***коридора*** (Наша версия (Москва), 06.03.2023).

Метафора опирается на представление о коридоре как ограниченном, закрытом, а значит, безопасном пространстве. В сочетании с прилагательными *воздушный, наземный, сухопутный, морской* существительное *коридор* обозначает полосу для пролета или проезда / прохода человека или техники.

Существительное *коридор* в значении ‘узкое, длинное пространство, соединяющее собой что-н., проход’[5] регулярно используется в сочетании с прилагательным *гуманитарный* — ‘обращённый к человеческой личности, к правам и интересам человека’[6]. Контексты со словосочетанием *гуманитарный коридор* подсказывают, для кого / чего создаются безопасные проходы (это мирные жители, сдавшиеся военные, пострадавшие от санкций туристы, корабли с гуманитарным грузом):

Для мирных жителей Мариуполя организованы два ***гуманитарных коридора*** (Российская газета, 02.03.2022); *...окруженным предоставляют* ***гуманитарный коридор*** *при условии добровольной сдачи оружия* (Российская газета, 25.02.2022); *Тем временем туристам, находящимся за рубежом, рекомендовали возвращаться альтернативными маршрутами, пока идет согласование* ***гуманитарных коридоров*** (Российская газета, 02.03.2022); *...сообщения о возможном открытии «****гуманитарных коридоров****» для судов с зерном из украинских портов оказали дополнительное давление на рынок* (Коммерсантъ, 30.05.2022).

Фиксируется и ироническое использование словосочетания *гуманитарные коридоры* в значении ‘каналы выезда из страны оппозиционно настроенных граждан’:

*Заработали и наши «****гуманитарные» коридоры****» — из России толпами повалили либо те, у которых вся жизнь и так на Западе (в основном олигархи), либо «совесть нации», моментально превратившаяся в коллективное «стыдло»* (МК, 09.03.2022).

В текстах СМИ в оборот вводится сложносокращенное слово *гумкоридоры*, созданное на основе сочетания начальной части корня прилагательного *гуманитарный* с целым существительным *коридор*:

*...****гумкоридоры*** *на север и восток в Россию открыты, безопасны и, к сожалению, почти безлюдны* (Независимая газета, 10.03.2022); *Минобороны РФ: Россия скорректировала маршрут* ***гумкоридора*** *из шести черноморских портов Украины* (Комсомольская правда, 26.05.2022).

Подобный словообразовательный процесс свидетельствует о превращении метафорического оборота в речевой стандарт.

Для подчеркивания идеи безопасности движения используется колористическая метафора *зелёный коридор*, эксплуатирующая традиционную в русской лингвокультуре позитивную оценочную семантику колоротива *зелёный*:

*Сегодня ДНР объявила «****зеленый коридор****» на Володарск для тех, кто идет своим ходом* (МК, 17.05.2022); *согласовать «****зелёные коридоры****» с украинской стороной не удаётся* (Известия, 09.03.2022).

Прилагательное *зеленый* в данных контекстах используется в значении ‘обеспечивающий беспрепятственное прохождение’.

Гуманитарные коридоры, как пишут журналисты, *согласовываются, создаются, открываются, прокладываются, обеспечиваются, работают,* причем их работа может быть оценена по критерию эффективности: *безлюдные гуманитарные коридоры* неэффективны. Публицисты метафорически рисуют два возможных сценария с использованием *гуманитарных коридоров*:

> ***Свет в конце коридора*** (Коммерсантъ, 15.03.2022); *… **гуманитарные коридоры** из украинских городов в Россию **приведут** их жителей, по сути дела, **в тупик**, что сильно ударит по имиджу страны* (Независимая газета, 11.03.2022).

Современность накладывает серьезные ограничения на экономические процессы, что отражается в востребованности в СМИ метафоры *потолка*. *Потолок* в переносном смысле слова — ‘предел, предельная степень чего-н.’[7]. Представление о *потолке* как верхнем пределе, «выше которого подняться невозможно», как преграде, которая «не позволяет „низу“ стать „верхом“»[8], наводят негативную оценку явлений, описанных в контекстах с данной метафорой. Правый контекст задает представление об том, что получает лимитирование:

> *Страны G7 еще в начале сентября объявили, что введут **потолок цен на нефть*** (МК, 22.07.2022); *Конгресс намерен принять закон о повышении **потолка долга*** (Правда КПРФ (PDF-версия), 07.10.2022); *Правительство США может исчерпать чрезвычайные меры из-за достижения **потолка государственного долга** к 1 июня, что может привести к дефолту* (Санкт-Петербургские ведомости, 10.05.2023).

Типовые сочетания — *потолок цен* (о санкциях в отношении продажи российских нефти и газа) и *потолок долга / госдолга* (о высоком уровня лимита задолженности, которую накопило правительство США).

Ближайший контекст данной метафоры, которая, казалось бы, должна указывать только на ограничение чего-либо, нередко разворачивает комплексное представление о неустойчивости экономической системы:

> *Теперь мы видим, что за 2023 год российский **экспорт** может **обвалиться** на фоне введения **потолка цен** и эмбарго на морские поставки нефти* (Эксперт, 24.04.2023); *Конечно, если случится глобальный экономический кризис и **нефтяные котировки рухнут**, например, до 40 долл. за 1 барр., это распространится на нас без всякого воздействия **потолка цен*** (АиФ — Приложения (Москва), 07.12.2022); *А у вас **потолок цен обрушился*** (Комсомольская правда (msk.kp.ru), 01.10.2022).

Интересна игра с типовой сочетаемостью слова *потолок*, которая позволяет давать негативную оценочную интерпретацию ограничения цен и свободной торговли:

> *Генераторам **навешивают потолок*** (Коммерсантъ, 09.06.2022); *Над рублем **нависли потолок и рецессия*** (Ежедневная деловая газета РБК, 01.12.2022);

Потолок нефтяной**, дверь скрипучая: предельные цены на нефть придавят Россию* (МК, 22.07.2022); ***Растяжной потолок (Коммерсант, 23.11.2022); ***Затяжной потолок*** (Известия, 18.10.2022).

Востребован разговорный неодобрительный устойчивый оборот *с потолка*, который указывает на то, что цены на энергоносители и размер госдолга устанавливаются совершенно безосновательно:

*Запреты **с потолка*** (Ежедневная деловая газета РБК, 05.09.2022); *Цены **с потолка*** (Российская газета, 05.12.2022).

Современная российская публицистика отражает концептуальное представление о мире в начале 20-х годов XXI века как крайне неустойчивой, ограничивающей возможности системе связей и уровней отношений между людьми, организациями, странами, частями света. Этот образ, как нам кажется, проявляется через актуализацию названных архитектурных метафор.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кульчицкая Л. В.* Когнитивная метафора — концептуальная метафора — метафорическая модель: онтологический статус понятий // Личность. Культура. Общество. 2013. Т. 15. Вып. 1 (№ 77). С. 124.

[2] *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живём / пер. с англ.; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

[3] *Линь Ц., Пикулева Ю. Б.* Метафорическая модель ПОЛИТИКА — ЗДАНИЕ: аксиологический взгляд // Аксиологические аспекты современных филологических исследований: сборник тезисов международной научной конференции. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2021. С. 57.

[4] Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2008. С. 21.

[5] Там же. С. 366.

[6] Там же. С. 176.

[7] Там же. С. 709.

[8] *Потураева Е. А.* Образ дома в отражении русской языковой метафоры // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 318. С. 45.

Pikuleva, Iu. B.

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Russia

ON THE ACTUALIZATION OF CERTAIN ARCHITECTURAL METAPHORS IN MEDIA TEXTS

The author argues that modern journalistic texts show the actualization of two metaphorical models: POLITICS — BUILDING and ECONOMICS — BUILDING. The article deals with metaphors based on the words *architecture, corridor, ceiling*, which are becoming frequent in modern media. These conceptual metaphors form an idea of the politics and economy of the current period as extremely unstable, limiting systems.

Keywords: conceptual metaphor; architectural metaphor; architecture; corridor; ceiling.

Радбиль Тимур Беньюминович,
Радбиль Наталья Валерьевна

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия

timur@radbil.ru; nagov@list.ru

НАРЕЧИЯ «ПАТРИОТИЧНО» И «ПАТРИОТИЧЕСКИ» В ЯЗЫКЕ ИНТЕРНЕТ-СМИ В СВЕТЕ ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРС-АНАЛИЗА

В работе рассматриваются контекстно обусловленные коннотативно-оценочные преобразования наречий «патриотично» и «патриотически» как репрезентантов концепта ‘патриотизм’, возникающие в их речевой реализации в медиадискурсе. Материалом исследования являются языковые данные газетного корпуса в Национальном корпусе русского языка. Показано, что указанные наречия могут приобретать положительную или отрицательную оценочность имплицитного типа в зависимости от характера контекстного окружения.

Ключевые слова: концепт ‘патриотизм’; наречия «патриотично» и «патриотически»; оценочные преобразования; интернет-медиа; дискурс-анализ.

В работе рассматриваются контекстно обусловленные коннотативно-оценочные преобразования наречий ***патриотично*** и ***патриотически*** как репрезентантов концепта ‘патриотизм’, возникающие в их речевой реализации в медиадискурсе. Материалом исследования являются языковые данные газетного корпуса в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ)[1]. Согласно нашей концепции, подлинный, объективно существующий «язык ценностей» не дан нам в непосредственном наблюдении, он «рассеян» по операционной среде языка, растворен в массиве конкретных высказываний на разные темы. Так, слова, обозначающие значимые для этноса реалии, понятия, свойства, явления и события, используясь в дискурсах «активного воздействия»[2], к которым, несомненно, относится и дискурс массмедиа, могут обнаруживать значительный оценочный потенциал, который не проявляется на уровне их системно-языковых значений[3]. Подобного рода оценочность является имплицитной, «наведенной» в контекстном окружении как результат семантических преобразований, иногда неузуального, даже девиантного характера[4]. Научный инструментарий выявления оценочных смыслов, возникающих в «репрезентативных контекстах» употребления тестируемой единицы, описан нами в работе «„Язык ценностей“ в современной русской речи и пути его исчисления»[5]. Пример подобного исследования на материале прилагательного *патриотический* представлен в статье «Коннотативно-оценочные преобразования прилагательного *патрио-*

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00368, https://rscf.ru/project/23-28-00368/

тический как средство языкового воплощения концепта ПАТРИОТИЗМ в русской речи»[6]. В настоящей работе мы продолжаем предпринятое ранее исследование на новом языковом материале.

Изначально интересующие нас наречия ***патриотично*** и ***патриотически*** являются нейтральными в ценностном отношении словами, не обладающими никакой оценочностью, о чем свидетельствуют и данные основных русских толковых словарей. Так, например, в Малом академическом и Большом академическом словарях они соотнесены по семантике с исходными прилагательными (соответственно, ***патриотичный*** и ***патриотический***): ‘свойственный патриотизму, характерный для него’[7], ‘проникнутый патритизмом’[8] — и входят в словарные статьи соответствующих прилагательных. В словаре Т. Ф. Ефремовой для отдельных значений этих наречий имеются отдельные толкования: *патриотично* — ‘оценка к-.л. действий, поступков как характеризующихся проявлением патриотизма’, *патриотически* — ‘в соответствии с принципами патриотизма’[9].

Отражение внеоценочных употреблений этих наречий мы видим и в большинстве контекстов, извлеченных из газетного корпуса НКРЯ.

> ***Патриотично***: *Пользуясь случаем, я призываю поучаствовать в акции не только наших молодых и* ***патриотично*** *воспитанных детей — юнармейское движение, но и наших кадетов, суворовцев и всех, кто понимает важность этого мероприятия* (НКРЯ, 2016);
>
> ***Патриотически***: *И главное, чего мы ожидаем, это дополнительный приток активистов, новых* ***патриотически*** *настроенных кандидатов на всех уровнях политической борьбы* (НКРЯ, 2021).

Однако наблюдения над реальным функционированием этих наречий в дискурсе СМИ показывают, что они могут приобретать «наведенную» оценочность, имплицируемую ближайшим или дальнейшим контекстным окружением. Наиболее ожидаемой оценочной импликацией выступает прежде всего оценочность положительная, потому что в ценностном стандарте любого общества представление *о патриотичном* связано с чем-то правильным, соответствующем идеалу, достойным. Контекстуальными условиями позитивно-оценочных преобразований наречий ***патриотично*** и ***патриотически*** оказывается помещение этих слов в ряд однородных членов с наречиями, имеющими эксплицитную положительную окрашенность — *красиво, ярко, эффективно* и пр., как, например, для наречия ***патриотично*** в следующих примерах:

> *В эти дни автобусы главного республиканского перевозчика меняют свой внешний облик — они будут украшены логотипами филиала ВГТРК.* ***Ярко, патриотично и креативно*** (НКРЯ, 2015); *«Известия» ознакомились с техническим заданием конкурсов для креативных агентств: так, среди требований к подрядчикам на съемку видеоролика — необходимая заказчику «тональность коммуникации: с юмором,* ***современно, патриотично, живо, динамично****»* (НКРЯ, 2015); *Главная елка страны в Кремле появится несколько позже, чем новогоднее убранство на московских улицах, но будет*

выглядеть очень ***красиво*** *и* ***патриотично*** (НКРЯ, 2004); «*Сноуден действовал* ***патриотично*** *и* ***смело****», — отметил на пресс-конференции руководитель Американского союза гражданских свобод Энтони Ромеро* (НКРЯ, 2016); *Вещи, за которыми жителям регионов раньше приходилось ехать в столицу, теперь можно купить у себя в городе:* ***удобно*** *и* ***патриотично*** (НКРЯ, 2016).

Возможны более сложные случаи, когда позитивная оценочность наводится посредством постановки словосочетания прилагательного / причастия с указанными наречиями в однородный ряд с эксплицитно позитивно-оценочными прилагательными.

Для слова ***патриотично***:

Никого не интересует, какими историческими изысканиями занимался ***честный*** *и вполне* ***патриотично настроенный*** *Коля Десятниченко и о чем он на самом деле хотел поведать германским парламентариям в День национального траура в Германии* (НКРЯ, 2017).

Для слова ***патриотически***:

— Создавая свой фонд, — рассказывает Сергей Шишкарев, — мы поставили целью содействовать подготовке ***образованной, творческой, патриотически мыслящей*** *элиты, которая будет готова взять на себя управление самыми ответственными участками* (НКРЯ, 2006); *Ведь церковь и школа имеют общие воспитательные задачи: растить* ***высоконравственное, патриотически настроенное, здоровое и умное*** *поколение* (НКРЯ, 2001).

Как нам представляется, основным лингвопрагматическим механизмом имплицирования контекстуальной позитивной оценочности является **инференция** –– это дополнительная информация, которая прямо не содержится в том или ином выражении, но которую адресат (в соответствии с замыслом говорящего) должен самостоятельно вывести из того, что сказано, опираясь на экстралингвистические знания, культурный фон и пр.[10] Так, в примере: *Видимо, в министерстве лучше знают, как* ***результативно, эффективно****, но главное* ***патриотично*** *распорядиться финансами киноиндустрии* (НКРЯ, 2018) — посредством контекстного окружения наводится инференция ‘патриотично → правильно, должным образом, как надо’.

Однако в исследованном материале встречается и достаточно большое количество примеров, в которых для наречий ***патриотично*** и ***патриотически*** обнаруживается имплицированная негативно-отрицательная оценочность. В наших предыдущих исследованиях было показано, что носители языка негативно оценивают «неправильный», ущербный в каком-либо отношении патриотизм: так, отрицательно может оцениваться чрезмерный, излишне аффектированный патриотизм; показной, внешне демонстрируемый патриотизм; ложный, мнимый, фальшивый, неискренний патриотизм; недостаточный патриотизм или вообще его отсутствие[11]. Некоторые из указанных направлений в негативной оценке патриотизма отражаются в речевых употреблениях наречий ***патриотично*** и ***патриотически*** в медиадискурсе.

Например, представление о чрезмерности чьего-либо патриотизма реализуется в контекстах употребления наречия с интенсификаторами типа *очень, слишком, чрезвычайно* и под.:

> *А вышиванки, в которые облачены некоторые из* ***чересчур патриотично*** *настроенных политиков, придают боям национальный колорит* (НКРЯ, 2015); *Тарасова предложила сделать костюм в цветах русского флага — сделали. А когда вокруг стали кричать: «****Слишком патриотично*** *тоже плохо!», она сказала: «Ладно, плохо. Давайте сделаем хохлому!»* (НКРЯ, 2011).

Представление о ложности, мнимости чьего-либо патриотизма, с точки зрения говорящего / автора, может быть выражено с помощью так называемых «иронических кавычек», которые выражают своего рода «отстройку» автора от ценностей, обозначенных закавыченным словом:

> *В целом же авторы, похоже, не хотят ничего, кроме как оставить «всё как было» — то есть продолжать выедать морской ресурс, даже не собираясь вложить ни копейки в обновление стремительно стареющего флота. И до чего же «****патриотично****» при этом смотрится в «открытом письме» беспокойство по поводу перспективы размещения заказов на строительство судов для России за границей* (НКРЯ, 2016).

В подобных контекстах с помощью кавычек выражается сомнение автора в подлинности проявлений патриотизма у объектов изложения. Очевидно, что использование таких кавычек связано с описанным выше лингвопрагматическим механизмом инференции: в этом случае мы можем говорить об «иронически сниженной инференции».

Однако инференция не обязательно связана с использованием кавычек. Возможна реализация лингвопрагматического инструмента инференции просто с помощью контекстного окружения особого типа — например, посредством употребления фигуры антитезы:

> *Зайчик одет* ***не так модно, но патриотично****: в треники и фланелевую косоворотку* (НКРЯ, 2016).

Здесь наводится инференция ‘патриотично → немодно → некачественно, плохо’.

Для слова ***патриотически*** обнаружен пример вышеуказанной «иронически сниженной инференции», наведенной посредством столкновения лексем, имеющих противоречащие компоненты в значениях (лексемы выделены в примере полужирным шрифтом):

> *«Можем повторить!» — грозно обещают «Ночные Волки», все в наколках, въезжая в Берлин на своих* ***патриотически*** *ревущих мотоциклах (разумеется,* ***иностранного производства****)* (НКРЯ, 2017).

Непосредственным контекстным механизмом, «включающим» импликацию наведенной негативной оценочности, может быть сочетание интересующего нас наречия с лексемами, которые содержат эксплицитные негативно-оценочные семы:

> *Я не мог* ***патриотично соврать****, как подобало бы советскому гражданину: мол, конечно, Москвошвей* (НКРЯ, 1998) —

или просто являются стилистически маркированными экспрессивами (разговорными, просторечными, жаргонными), снижающими общую тональность фрагмента дискурса:

> *В конце концов мы выиграли, и три каких-то парня стали* ***патриотично орать*** *«Россия форэва!»* (НКРЯ, 2007).

Негативная оценочность для наречия ***патриотически*** может имплицироваться посредством его вхождения в модели окказионального экспрессивного словообразования, когда оно становится первым компонентом неузуального индивидуально-авторского сложного прилагательного, вторым компонентом которого выступает прилагательное, имеющее эксплицитную негативную оценочность в своей семантике.

> *Первые же оценки ДСНВ от политиков, военных и СМИ, как в России, так и в США, свелись в массе своей к дежурно-восторженным (это великий прорыв: мы победили) или* ***патриотически-негативным*** *(это кошмар: нас опять обманули)* (НКРЯ, 2010).

В этих случаях также задействуется лингвопрагматический механизм инференции:

> *Подобно Швейку, щеголявшему* ***патриотически****-истерическими лозунгами, они глушат надсмотрщиков ссылками на мудрые указания товарища Запотоцкого* (НКРЯ, 2020).

Здесь в зоне инференции наводится представление об избыточном, чрезмерно аффектированном патриотизме, присущем, по мнению автора, тем, о ком идет речь в фрагменте.

В целом проанализированный материал еще раз свидетельствует о неоднозначности рецепции концепта ‘патриотизм’ в языковом сознании современных носителей языка, что и нашло свое отражение в дискурсивном варьировании наречий ***патриотично*** и ***патриотически*** в языке современных российских СМИ. С другой стороны, исследование продемонстрировало неоднозначность языкового воплощения ценностей в аксиосфере русской национальной картины мира, крайнее разнообразие путей и способов речевой манифестации «языка ценностей» и сложность его лингвопрагматической организации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 23.01.2023). Примеры приводятся с указанием года включения текстовой единицы.

[2] *Соколова О. В.* Когнитивный механизм и коммуникативные стратегии дискурсов активного воздействия // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 3. С. 19–30.

[3] *Радбиль Т. Б.* Культурная апроприация заимствований в свете теории языковой концептуализации мира // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. 2017. Т. 13. С. 107–115.

[4] *Радбиль Т. Б.* Языковая аномальность в русской речи: к проблеме типологии // Русский язык в научном освещении. 2006. № 1 (11). С. 77–100.

[5] *Радбиль Т. Б.* «Язык ценностей» в современной русской речи и пути его исчисления // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. №. 6. Ч. 2. С. 569–573.

[6] *Радбиль Н. В.* Коннотативно-оценочные преобразования прилагательного *патриотический* как средство языкового воплощения концепта ПАТРИОТИЗМ в русской речи // Научный диалог. 2023. Т. 12. № 2. С. 66–83.

[7] Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985–1988. Т. 3. С. 33.

[8] Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1965. Т. 8. 1959. 1842 стлб.

[9] *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: В 3 т. М.: Русский язык, 2000. Т. 3. С. 18.

[10] *Кубрякова Е. С.* Инференции // Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац и др.; под общ. Ред. Е. С. Кубряковой. М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. С. 33–35.

[11] *Наговицына Н. В.* Языковое воплощение концепта ПАТРИОТИЗМ в современном русском языковом сознании (по данным цепочечного ассоциативного эксперимента) // Научный диалог. 2017. № 11. С. 120–131.

Radbil, T. B.; Radbil, N. V.

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia

THE ADVERBS ‘PATRIOTICHNO’ AND ‘PATRIOTICHESKI’ (PATRIOTICALLY) IN THE LANGUAGE OF INTERNET MEDIA IN THE ASPECT OF LINGUO-AXIOLOGICAL DISCOURSE ANALYSIS

The article considers contextually determined connotative and evaluative transformations of the adverbs ‘patriotichno’ and ‘patrioticheski’ (patriotically) as representatives of the concept ‘patriotism’, arising in their speech implementation in the media discourse. The research material is the language data of the newspaper corpus in the Russian National Corpus. It is shown that these adverbs can acquire a positive or negative evaluation of the implicit type, depending on the nature of the contextual environment.

Keywords: the concept ‘patriotism’; the adverbs ‘patriotichno’ and ‘patrioticheski’ (patriotically); evaluative transformations; Internet media; discourse analysis.

Роднова Мария Андреевна

Дальневосточный федеральный университет, Россия

marie_amur@mail.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА КАК ОСОБОЕ КОММУНИКАТИВНОЕ СОБЫТИЕ: ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИИ

В статье рассматриваются параметры типологии коммуникативного события «интеллектуальная игра» на материале телевизионных интеллект-шоу. Сделан вывод о том, что интеллектуальную игру характеризуют особый тип ролевых отношений, тема общения и речевое оформление. На основании данных параметров выделяются «аутентичные», «периферийные» и «комплементарные» игры.

Ключевые слова: интеллект-шоу; интеллектуальная игра; коммуникативное событие; медиадискурс.

Типология коммуникативных событий связана с их жанровой организацией. Одним из подходов соотношения коммуникативного события и жанра является реализация коммуникативного события как «гипержанра», который включает в себя «речевые жанры» и «субжанры»[1]. Под коммуникативным событием вслед за И. Н. Борисовой мы понимаем «ограниченный в пространстве и времени, мотивированный, целостный, социально обусловленный процесс речевого взаимодействия»[2].

Цель нашего исследования заключается в создании классификации интеллектуальных игр на основании ключевых параметров коммуникативного события.

Материалом исследования послужили тексты российских интеллект-шоу «Умницы и умники», «Что? Где? Когда?», «Мы — грамотеи!», «Слабое звено», «Кто хочет стать миллионером?», «Пятеро на одного», «Устами младенца», «Где логика?», «Сто к одному». Они относятся к жанру интеллект-шоу, поскольку объединены на основе общего организующего начала, — коммуникации в рамках интеллектуальной игры.

Для выявления специфики коммуникативного события «интеллектуальная игра» необходимо охарактеризовать понятие «интеллектуальный». С этой целью мы обратились к его толкованию в словарях — как русскоязычных, так и англоязычных.

Поскольку в Большом толковом словаре русского языка представлен синонимический способ толкования слова «интеллектуальный» (‘умственный, духовный’)[3], необходимо рассмотреть значения коррелирующих с ним понятий: «умственный», «ум», «интеллект», «размышлять», «думать».

В результате анализа выявлены следующие компоненты лексического значения:

1) ‘способность познавать’;
2) ‘способность человека логически мыслить’[4];

3) способность ‘строить умозаключения’[5], превышающая способность ‘иметь мнение <…> по какому-либо поводу’ (*«Учись не просто думать, а размышлять»*)[6].

Более узкая трактовка понятия «интеллектуальный» представлена в Кембриджском словаре. Оно охарактеризовано следующими компонентами лексического значения: ‘ability to think and understand things, especially complicated ideas’; ‘very educated’; ‘interested in studying’; ‘careful thinking and mental effort’[7].

Толкование понятия «intellectual» основано на противопоставлении понятиям «understandable, not complicated, popular». Это позволяет заключить, что под «интеллектуальным» понимается нечто привилегированное, элитарное, недоступное для восприятия и понимания в широкой, неподготовленной аудитории:

> *«I like detective stories and romances — nothing too intellectual». «He's very intellectual for a pop star».*

Следовательно, на основании параметра «степень соотношения интеллектуального и развлекательного» представляется целесообразным сравнить разные интеллект-шоу и выявить среди них, с одной стороны, соответствующие понятию «интеллектуальный», с другой же — находящиеся на периферии. Используя терминологию Е. А. Пономаренко, по степени интеллектуальности выделяем «аутентичные», «периферийные» и «комплементарные»[8] типы игр.

В качестве основных параметров коммуникативного события «интеллектуальная игра» выделяем экстралингвистические и собственно лингвистические факторы. К первым относятся параметры коммуникативной ситуации (тема общения, типы ролевых отношений), ко вторым — типы номинаций участников игры, типы лексики (специальная, разговорная), имена речевых жанров.

Специализированными интеллект-шоу являются «Умницы и умники» и «Мы — грамотеи». Телепередача «Умницы и умники» посвящена темам из области гуманитарных знаний, а программа «Мы — грамотеи» — вопросам из сферы лингвистики. В остальных интеллект-шоу игрокам предлагаются вопросы из различных сфер человеческой деятельности, а также задания на логическое мышление.

По степени снижения интеллектуальности выделяем четыре типа ведущих интеллект-шоу: 1) ведущий — специалист в области знаний, которой посвящена программа («Умницы и умники»); 2) ведущий — представитель интеллектуальной элиты, не являющийся специалистом («Что? Где? Когда?»); 3) ведущий, не относящийся к специалистам и к интеллектуальной элите (остальные интеллект-шоу).

Ведущий 1-го типа (специалист) и ведущий 2-го типа (представитель интеллектуальной элиты) имеют особый статус по сравнению с игроками. Коммуникация в таких интеллектуальных играх подчинена строгой иерархической организации, что отражено в регламентированной форме

обращения к ведущему: *уважаемый Юрий Павлович* («Умницы и умники»); *Господин Ведущий* («Что? Где? Когда?»).

В отличие от перечисленных интеллект-шоу к ведущим из других программ могут обращаться в форме местоимения 2-го л. ед. ч. вкупе с разговорной номинацией:

Игрок «Где логика?»: ***Красавчик***/ *почему* ***ты*** *именно этот псевдоним* ...;
Игрок «Пятеро на одного»: *Что ж* ***ты*** *такой* ***злыдень****-то?..*

Поскольку речевое поведение ведущего определяет особенности речи остальных участников игры, наблюдается взаимосвязь между типами ведущих и типами игроков.

Выделяем два типа подготовленных игроков:

1) специалисты в той области знаний, которой посвящена игра («Умницы и умники» и «Мы — грамотеи»);
2) эрудированные игроки, прошедшие специальную подготовку, но не являющиеся специалистами в конкретной сфере знаний («Что? Где? Когда?»).

В номинациях игроков данных игр отражена исключительность игроков в аспекте владения знаниями (*умницы, грамотеи*, *знатоки*).

Особенностью интеллектуальной игры является наличие разветвленной системы этапов, которые соответствуют коммуникативным ситуациям, таким как «установление контакта», «игровое состязание», «подведение итогов игры».

Номинации этапов интеллектуальной игры «Умницы и умники» представляют собой заимствования из греческого языка (*пролог, агон, эпилог*). Номинации конкурсов игры «Мы — грамотеи» соотносятся с различными уровнями языка и являются отсылками к особым типам лексики (*Аз буки веди, Лепота*), к фразеологизмам (*Вопрос на засыпку, Пан или пропал*), к прецедентным текстам (*Посчитай меня, если сможешь, Ударь меня, если сможешь*).

Несмотря на то что в ряде других интеллект-шоу за каждым этапом закреплена особая номинация, они не являются показателем именно интеллектуальной игры, так как их названия не связаны с интеллектуальной тематикой: в «Что? Где? Когда?» это *блиц, суперблиц, тринадцатый сектор* (*Интернет против знатоков*); в «Сто к одному» — *Двойная игра, Тройная игра*; в «Где логика?» — *Найди общее*, *Формула всего*; в «Устами младенца» — *Загадалки, Объяснялки, Обгонялки* и *Побеждалки*.

Ролевой фактор и специфика коммуникативных ситуаций каждого интеллект-шоу определяют его собственно языковые особенности. Главным параметром разграничения типов интеллектуальной игры в языковом аспекте является преобладание средств кодифицированного литературного языка / разговорной речи. Так, в программах, где участникам предлагаются вопросы из сферы гуманитарных наук, тематика обусловливает широкое использование специальной лексики (терминов): *водевиль, председа-*

тель СНК, эскадра («Умницы и умники»), *тавтограммы, однокоренные слова, падежи* («Мы — грамотеи»). Также в программах этого типа всеми участниками игры широко используется книжная лексика:

> *Это путь к* ***величию*** *государства* («Умницы и умники»); *Труд приносил пользу нашему* ***славному Отечеству!*** («Мы — грамотеи»).

Важной особенностью коммуникативного события «интеллектуальная игра» считаем возможность вкрапления специальной лексики в коммуникативных ситуациях, когда она не имеет прямой экстралингвистической обусловленности — например, когда на первых план выходит фатическая функция общения:

> Игрок «Что? Где? Когда?»: *Это не должны быть* ***длинные цепочки полимеров;***
> Судья «Умницы и умники»: *Нужно было изобразить не просто человека/ а* ***символ****/ то/ что он* ***олицетворяет*** *собой.*

Напротив, в других интеллект-шоу частотно использование разговорной лексики:

> Ведущий «Кто хочет стать миллионером?»: *Это самый* ***дурацкий*** *вариант;*
> Ведущая «Слабое звено»: *Дональд Трамп* ***не в курсе*** *этого этапа его биографии.*

Перечисленные экстралингвистические и лингвистические факторы обусловливает жанровую специфику интеллектуальной игры. Так как понятие «интеллектуальный» включает два центральных компонента (владение специальными знаниями и способность размышлять), типовыми речевыми жанрами и субжанрами интеллектуальной игры считаем те из них, которые основаны на ментальных действиях (на предъявлении знаний, на обмене знаниями, на запросе знаний, на анализе знания).

Только одна интеллектуальная игра организована благодаря участию ведущего — специалиста. Ведущий интеллект-шоу «Умницы и умники» Ю. П. Вяземский является заведующим кафедрой мировой литературы и культуры, кандидатом исторических наук, профессором МГИМО. Ролевая функция ведущего подчеркнута номинацией *заумник* (‘излишне мудрёный’[9]). Уровнем образования ведущего и тематикой программы обусловлено наличие в интеллектуальной игре особого субжанра «лекционный комментарий», который представляет собой сообщение новой информации по теме игры: *В трагедиях там автор не говорит.* Под субжанрами вслед за К. Ф. Седовым понимаем речевые формы, «которые способны входить в речевые жанры на правах тактик»[10].

Субжанр «лекционный комментарий» характерен и для интеллект-шоу «Мы — грамотеи», что обусловлено тематикой программы: *Яма по-японски означает гора.*

Особенностью интеллектуальной игры «Умницы и умники» является наличие речевого жанра «обмен мнениями». Это обсуждение актуального вопроса, во время которого коммуниканты высказывают свое видение проблемы:

Судья «Умницы и умники»: *Вот* ***мое личное мнение восприятие*** *английского языка/ я полюбила* ***из-за музыки английской и из-за литературы;***
Ведущий «Умницы и умники»: *Для меня английский язык/ а в общем скорее американский/ это* ***просто язык международного общения.***

Реализация данного жанра возможна не только во взаимодействии ведущего с непосредственными участниками игры, но и с телезрителями, что обусловлено особым типом массового адресата: это подготовленный телезритель, способный воспринимать информацию в области тематики программы. В то время как ведущие других программ ограничиваются этикетным обращением к телезрителям, ведущий «Умницы и умники» задает им домашние задания на размышление: *Зачем люди путешествуют?*

Речевыми жанрами, характеризующими речевое поведение игроков интеллектуальной игры, являются «монолог-рассуждение» и «диалог с интимизацией». Первый реализуется в ситуациях, когда игрок высказывает свое мнение по проблеме:

Каждому живому организму требуется пища для развития («Умницы и умники»); *Зависит от того/ кому попадаются правильные вопросы* («Слабое звено»).

«Диалог с интимизацией» оформляет ситуации, характеризующиеся переходом от собственно игрового состязания к другим темам, нуждающимся в осмыслении:

Ведущий «Мы — грамотеи»: *Отчего Вы такая разносторонняя?*
Игрок «Мы — грамотеи»: *Я думаю/ что человек вообще по своей природе разносторонний/ но просто если идти в одну сферу всю жизнь и не смотреть на другие/ то ты так и будешь развиваться только в ней.*

Сделанные наблюдения позволяют определить следующие основания типологии интеллектуальных игр: параметры коммуникативной ситуации (тема общения, типы ролевых отношений коммуникантов), речевое оформление коммуникативного события (типы номинаций участников игры, типы лексики, жанровое наполнение).

«Аутентичным» интеллект-шоу считаем «Умницы и умники», так как оно основано на ассиметричном коммуникативном взаимодействии участников-специалистов и предполагает минимизацию развлекательного компонента. Речевыми особенностями игры является широкое употребление специальной и книжной лексики, использование регламентированных номинаций участников и этапов, а также включение речевых жанров «обмен мнениями», «монолог-рассуждение» и субжара «лекционный комментарий».

К «комплементарным» интеллектуальным играм относим «Мы — грамотеи», «Что? Где? Когда?» и «Слабое звено», поскольку каждая из них характеризуется минимизацией развлекательной составляющей и несколькими дополнительными признаками «аутентичных» игр. На-

пример, в интеллект-шоу «Мы — грамотеи» игроки-специалисты активно используют специальную и книжную лексику, реализуются жанры «диалог с интимизацией» и «лекционный комментарий». Игры «Что? Где? Когда?» и «Слабое звено» основаны на асимметричном коммуникативном взаимодействии.

«Периферийными» считаем игры «Устами младенца», «Где логика?», «Пятеро на одного», «Кто хочет стать миллионером?», «Сто к одному» в связи с преобладанием развлекательного компонента, симметричным типом коммуникативного взаимодействия и широким употреблением разговорной лексики.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Дементьев В. В., Седов К. Ф.* Социопрагматический аспект теории речевых жанров: учебное пособие. Саратов: Изд-во Саратовского педагогического института, 1998. 107 с.

[2] *Борисова И. Н.* Русский разговорный диалог: структура и динамика. 3-е изд. М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2009. С. 21.

[3] Большой толковый словарь русского языка: А-Я / сост., глав. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. С. 286.

[4] Там же. С. 1385.

[5] Там же. С. 1074.

[6] Там же. С. 287.

[7] Кембриджский словарь [Электронный ресурс] // Cambridge Dictionary: [сайт]. — URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/англо-русский/intellectual (дата обращения: 27.04.2023).

[8] *Пономаренко Е. А.* Типологическая классификация речевых жанров институционального дискурса // Жанры речи. 2019. Вып. 2 (22). С. 105–109.

[9] Большой толковый словарь русского языка… С. 237.

[10] *Дементьев В. В., Седов К. Ф.* Указ. соч. С. 62.

Rodnova, M. A.

Far Eastern Federal University, Russia

INTELLECTUAL GAME AS A SPECIAL COMMUNICATIVE EVENT: THE PROBLEM OF TYPOLOGY

The article focuses on description of the communicative event “intellectual game” parameters on the material of TV intellect shows. Intellectual game is characterized with the topic of communication, the types of role relations, the speech features. “Authentic”, “peripheral” and “complementary” intellectual games are distinguished.

Keywords: intellect show; intellectual game; communicative event; media discourse.

Рыбинок Евгений Сергеевич,
Сафаралиева Любовь Александровна

Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы, Россия

rybinok-es@rudn.ru; kuznetsova-la@rudn.ru

ОТНОШЕНИЕ ПЕРВИЧНОЙ И ВТОРИЧНОЙ ПРЕЦЕДЕНТНОСТИ В КИНОТЕКСТЕ

В статье исследуется феномен прецедентности на примере трансформации текста художественного романа Л. Улицкой «Казус Кукоцкого» в кинотекст одноименного телесериала Ю. Грымова. Отношения первичной и вторичной прецедентности рассматриваются как отношения последовательности «антецедент — консеквент», в которых, однако, текст художественного произведения является прецедентным и по отношению к сценарию, и к кинотексту, представляя собой дважды прецедентный феномен.

Ключевые слова: прецедентный текст; кинотекст; антецедент; консеквент.

Основоположником теории прецедентности в российской лингвистике является Ю. Н. Караулов, который впервые ввел в научный обиход термин ***прецедентные тексты***. По мнению ученого, это такие тексты, которые:

1) обладают значимостью для той или иной личности в познавательном или эмоциональном отношениях;
2) имеют сверхличностный характер, то есть известны широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников;
3) представляют собой тексты, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности[1].

Прецедентные тексты, по мнению Ю. Н. Караулова, должны обладать свойством *хрестоматийности*, то есть, с одной стороны, представлять собой тексты известных классиков русской и мировой художественной литературы: соответственно, к прецедентным текстам русской культуры можно отнести произведения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. П. Чехова, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского и др. С другой же стороны, свойством хрестоматийности обладают тексты устного народного творчества, мифов, преданий, притч, имеющих в своей основе библейские тексты, и произведения, относящиеся к публицистике. Таким образом, «в число хрестоматийных текстов входят тексты, о которых «говорящие так или иначе знают»[2]. В данном контексте уместно говорить о *первичной прецедентности* текстов, воплощающейся в разностилевом языковом творчестве.

Поскольку прецедентные тексты в силу своей общеизвестности и хрестоматийности могут «перешагивать рамки словесного творчества, где исконно возникли, и воплощаться в других видах искусств (драматическом спектакле, поэзии, опере, балете, живописи, скульптуре)»[3],

то вполне уместно говорить о феномене *вторичной прецедентности* текстов. Подобное понимание прецедентности применимо к исследованию взаимодействия художественного текста и кинотекста, содержащего в основе упомянутый художественный текст. Так, мы убеждены, что «Применительно к взаимодействию художественного текста и кинотекста уже на уровне определения основы и её производной становится понятно, что отношения прецедентности становятся отношениями последовательности «предшествующий — последующий»[4]. Представим вышеизложенное следующим образом (рис. 1):

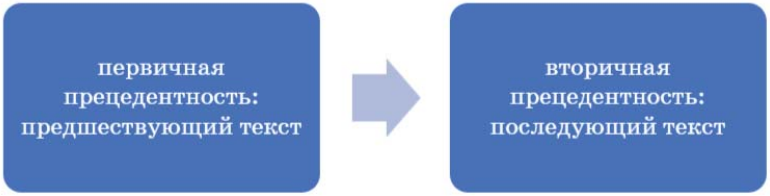


Рис. 1. Типы прецедентности текстов.

Анализируя трансформацию художественного текста в кинотекст, следует отметить, что в трансформационной цепочке появляется еще одно языковое звено — текст сценария. При этом произведение художественной литературы будет представлять собой первичную прецедентность, или уровень предшествующего текста, а сценарий и кинотекст будут относиться ко вторичному, последующему уровню прецедентности. Так, экранизацию художественного текста можно представить следующим образом (рис. 2).

Рис. 2. Прецедентность в экранизации художественного текста.

Появление промежуточного звена внутри цепочки текстов — сценария — вносит определенные коррективы в отношения прецедентности исходного художественного текста и конечного языкового продукта — кинотекста. В данной ситуации сценарий выступает «как „конспект“ художественного текста романа и одновременно как потенциальный кинотекст, как некий проспект кинотекста, который создается „коллективным автором“, при том, что доминанты, лидеры этого коллектива авторов — сценарист и режиссёр»[5]. При этом

задачей сценариста становится максимально возможное сохранение исходного художественного текста, а режиссер стремится этот текст адаптировать к задачам и условиям его экранизации, то есть превращения его в многогранный семиотический продукт. Таким образом, «порождение кинотекста становится сложным и многоуровневым процессом, который характеризуется коллективным функционально дифференцированным авторством»[6].

Но поскольку художественный текст обладает первичной прецедентностью по отношению как к сценарию, так и к кинотексту, то можно заключить, что он представляет собой дважды прецедентный феномен или истинно первичный прецедентный текст. Сценарий, выступая прецедентным текстом по отношению к кинотексту, все же является текстом вторичной прецедентности по отношению к тексту-основе. Таким образом, для разграничения функции исследуемых текстов и упорядочивания степени их прецедентности введем 2 понятия — ***антецедента*** (от лат. *antecedentis* — 'предшествующий, предыдущий'), «которое в условном высказывании „Если А, то В“ выступает высказыванием А; высказывание В называется ***консеквентом*** или последующим высказыванием»[7]. Применительно к нашему исследованию в качестве антецедента будет выступать текст сценария, а консеквентом — кинотекст. Обобщая все вышеизложенное, представим взаимосвязь художественного текста, сценария и кинотекста следующим образом (рис. 3).

Рис. 3. Взаимосвязь художественного текста, сценария и кинотекста.

Итак, мы представили выше последовательную связь прецедентности текстов художественного произведения, сценария и кинотекста. Далее обратимся к содержательной части текстов и проанализируем, какую роль в них играют прецедентные феномены, а именно прецедентные личные имена. Следует подчеркнуть, что прецедентные имена, помимо свойств хрестоматийности и общеизвестности, обладают еще ярко выраженной лингвокультурной окрашенностью. Рассмотрим данный тезис на основе текста романа Л. Улицкой* «Казус Кукоцкого»[8] и одноименного телесериала Ю. Грымова.

* Физическое лицо, выполняющее функции иноагента в Российской Федерации.

Один из ключевых персонажей — Елена, жена Кукоцкого — выросла в семье толстовцев, а сам Л. Н. Толстой выступает в роли эпизодического персонажа, его имя часто упоминается в речи персонажей:

– *Да при чем тут вегетарианство? Толстой не это имел в виду.*
– *Но он был одарен редкой особенностью внушать свои идеи, была в нем большая заразительность, — у него самого, как у Толстого, было много учеников и последователей.*
– *Читать нас учили по азбуке Льва Толстого.*
– *Он, как Толстой, не признавал чудес и всякой мистики, для него главным было нравственное содержание.*
– *Лев Толстой и Евангелие, первое настоящее, не толстовское Евангелие, полученное от бабушки...*
– *Толстой? Перечитываешь? Зачем?*
– *И мама моя вот так же всю жизнь Толстого читала. Ее отец, мой дед, был толстовец или что-то в этом роде. Его расстреляли.*

Отметим, что в кинотексте персонаж Л. Н. Толстого отсутствует, имеются лишь единичные высказывания. Также в роли прецедентных имен выступают имена других русских классиков:

– *Веснами Таня, как Александр Сергеевич Пушкин, плохо себя чувствовала: бессилие, усталость, постоянно липнущая простуда.*
– *Что там ваш Федор Михайлович насчет слезинки ребенка говорил?*
– *Проект его более всего напоминал одну из тех бумаг, которые подавали на Высочайшее Имя лучшие сыны отечества, среди которых были и романтики, и недоумки, целый спектр интереснейших персонажей, от князя Курбского до Чаадаева.*
– *Это отчасти перекликалось с педологией, запрещенной еще в тридцатые годы, и даже слегка отдавало Чернышевским.*

Следующими часто упоминающимся в романе прецедентными именами являются имена советских политиков Н. С. Хрущева и И. В. Сталина, которые частотны и в кинотексте:

– *А теперь она видела вместо героической картинки ловушку, и наука оказалась идолом точно таким же, как убогий навязываемый социализм, который последние годы все чаще называли по радио «социализьмом» в угоду малограмотному Хрущеву, двух слов свести не умеющему...*
– *У хрущевообразного экскурсовода оказался совершенно волшебный голос, и то, что он говорил, было настоящей сказкой.*
– *— ... Через какую-нибудь тысячу лет, Танечка, а может, через пятьсот, старый гинеколог вроде меня — уж нашу-то профессию никакой прогресс не отменит — будет читать старинную русскую историю двадцатого века, и там будет две страницы про Сталина и два абзаца про Хрущева.*
– *Двухкомнатная квартира в блочной хрущевской пятиэтажке имела такой вид, как будто обыск закончился два часа тому назад.*
– *Прочитал первую страницу — имя Сталина упоминалось дважды.*
– *Сталинская эпоха окончилась пятого марта, но об этом еще долго не догадывались.*
– *Читали стихи о Сталине, слушали Бетховена из черного репродуктора...*
– *Худенькая Соня Капитонова, занимавшая обыкновенно самый высокий этаж в гимнастической пирамиде и еще недавно, стоя на шатких плечах более упитанных компатриоток нижнего яруса, восклицавшая с живой верхотуры*

«Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство!», рухнула у подножия бюста в обморок и ударилась виском о массивный подиум.

Сопоставительный анализ частотности употребления прецедентных имен в художественном тексте и кинотексте показал, что в последнем частота и количество употребления прецедентных имен значительно ниже, чем в исходном авторском тексте, что объясняется влиянием «коллективного автора» на трансформацию романа в соответствии с замыслом сценариста и режиссера, а также компрессией текста романа, необходимой для его соразмерного перенесения в формат телесериала.

Обобщая вышеизложенное, подведем некоторые итоги:

1) художественный текст представляет собой первичный прецедентный текст по отношению к порождаемым им вторично прецедентным сценарию и кинотексту;
2) тексты сценария и кинотекста вступают в отношения последовательности, или антецедента и косвеквента;
3) прецедентные имена, наполняющие первичный художественный текст, не всегда сохраняются в полном объеме в последующем кинотексте;
4) художественный текст является дважды прецедентным, поскольку служит основой сразу двум текстам: сценарию и кинотексту.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. С. 216.

[2] Там же. С. 216.

[3] Там же. С. 217.

[4] *Рыбинок Е. С.* Семантика нарратива в поликодовом тексте (на материале сериала Ю. Грымова «Казус Кукоцкого» по одноименному роману Л. Улицкой): дис. … канд. филол. наук / Российский университет дружбы народов. М., 2021. С. 73.

[5] Там же. С. 74.

[6] *Голубева Ю. Н., Будник Е. А.* Кино как предмет лингвистического интереса [Электронный ресурс] // Научный форум: [сайт]. — URL: https://nauchforum.ru/studconf/gum/xxv/7694 (дата обращения: 22.08.2020).

[7] Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. М.: Гардарики. 2004. С. 64.

[8] *Улицкая Л. Е.* Казус Кукоцкого. М.: Эксмо, 2008. 512 с. Далее примеры приводятся по настоящему изданию.

Rybinok, E. S.; Safaralieva, L. A.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia

THE RELATION OF PRIMARY AND SECONDARY PRECEDENT IN THE FILM TEXT

The article examines precedent phenomena on the example of the transformation of the text of the novel by Lyudmila Ulitskaya "The Kukotsky Enigma" into the film text of homonymic series by Yuri Grymov. The relations of primary and secondary precedent are considered as relations of the sequence «antecedent — consequent», in which the literary text is precedent both in relation to the script and to the film text, representing a doubly precedent phenomenon.

Keywords: precedent text; film text; antecedent; consequent.

Рябинина Алевтина Геннадьевна

Кубанский государственный университет, Россия

alyar2015@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ «УЧИТЕЛЬ/ПРЕПОДАВАТЕЛЬ» ВО ВТОРИЧНЫХ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЫ

В статье проанализирован лингвокультурный типаж «учитель/преподаватель», репрезентированный во вторичных поликодовых текстах современной рекламы. Выявлены средства его актуализации в медийном дискурсе: прецедентные выражения, прецедентное имя, типичный образ, стандартная ситуация. Предложены примеры современных рекламных текстов с подробным анализом на вербальном, визуальном и аудиальном уровнях.

Ключевые слова: лингвокультурный типаж; стереотипизация; прецедентность; вторичный текст; рекламный текст; дискурс.

Вторичные поликодовые тексты современной рекламы часто включают стереотипизированные реалии, входящие в когнитивное пространство целевой аудитории и составляющие национальную картину мира русского человека. Одним из них является лингвокультурный типаж «учитель/преподаватель», который активно функционирует в рекламных текстах.

Под вторичным рекламным текстом «понимается сложно организованное поликодовое произведение, которое восходит к одному или сразу к нескольким первичным текстам, с разной степенью полноты в нем реализуемых посредством сохранения плана выражения и/или плана содержания исходного(-ых) текста(-ов)»[1]. Лингвокультурный типаж, функционирующий в рекламе, «представляет собой обобщенный тип личности, обладающей набором понятийных, образных и ценностных характеристик»[2], абстрактное ментальное образование, являющееся разновидностью концепта, «в котором акцентируется внимание на культурно-диагностической значимости типизируемой личности для понимания соответствующей культуры и на изучении этой личности с позиций лингвистики (с учетом обозначения, выражения и описания соответствующего концепта, воплощенного в языке)»[3].

Цель настоящей работы заключается в выявлении особенностей репрезентации лингвокультурного типажа «учитель/преподаватель» во вторичных текстах современной рекламы.

Материалом исследования стали поликодовые рекламные тексты, которые строятся на основе вербальных, визуальных и аудиальных элементов и обусловлены ситуативной вторичностью. Они отсылают к осенним праздникам (День Знаний, День Учителя), выходят в эфир в августе и транслируются до ноября, демонстрируют актуальные товары и услуги (школьная форма, спортивная одежда, канцелярские принадлежности, поиск репетитора и др.).

В результате проведенного анализа были выявлены следующие средства актуализации лингвокультурного типажа «учитель/преподаватель»: прецедентные выражения, прецедентное имя, стереотипный образ, стандартная ситуация. При этом в большинстве случаев наблюдается их контаминация для максимального воздействия на целевую аудиторию и полноценного воссоздания лингвокультурного типажа в языковом и сюжетно-образном аспектах.

Проанализируем рекламный анонс детективного телесериала «След», в котором представлены стереотипный образ учителя, стандартная ситуация (проведение педагогом родительского собрания) и прецедентное имя:

Учитель: *Итак, с деньгами на новый скелет в кабинет биологии решили. Теперь домоводство. Скажите мне, пожалуйста, почему девочки приходят в фартуках с кокеткой? Что за выпендреж такой? Чтобы обязательно все девочки приходили в простых передниках из тефлона! Кстати, скоро мы будем строить выкройки, поэтому всем обязательно купить кальку на флизелине. Господи, да почему одни папаши-то пришли?! Где все мамы?*

Родитель 1: *Марья Ивановна, но кто же назначает родительское собрание на вечер буднего дня? На пятом — новые серии «Следа».*

Родитель 2: *Все наши мамы перед телевизорами.*

Учитель (уходя в учительскую): *Как перед телевизорами? Ах!*

Завуч: *Опаздываем, Марья Ивановна.*

Речь учителя имеет учебно-назидательный и организационный характер, что отражается посредством тематики, связанной с обсуждением школьной формы (*почему девочки приходят в фартуках с кокеткой; девочки приходили в простых передниках из тефлона*) и приобретением необходимых принадлежностей для работы на уроке (*скелет в кабинет биологии; всем обязательно купить кальку на флизелине*), функционирования вопросительных и восклицательных предложений, типичных для учебного дискурса лексических единиц, использующихся чаще всего в педагогической среде. Отметим, что в видеоряд включен лингвокультурный типаж учителя, у которого не только стереотипный внешний вид (собранные волосы, очки, пиджак, блуза, длинная юбка, часы, папка-планшет) и соответствующая манера вести беседу (строгость, четкая дикция, сдержанная эмоциональность, жесты), но и типичное для русской национальной картины мира имя и отчество (*Марья Ивановна*), позволяющие установить профессиональную принадлежность персонажа без приращения дополнительных смыслов. Об этом свидетельствуют и фонетические особенности произношения персонажами обращения ([Мъриван:ъ]) с учетом особой редукции звуков. Важно заметить, что действие происходит в учебном кабинете биологии, где стоят парты, открыт журнал с оценками учащихся, на доске мелом сделаны записи *«11.00. До 10 числа сдать деньги!»*, *«Сбор у метро Маяковская»*, включен интерактивный экран с изображением этапов эволюции человека и установлены стенды с описанием жизни растений и животных. Во вто-

рой части видеоряда педагог прерывает собрание, так как торопится в учительскую, где собрались коллеги, и стереотипизированный персонаж в образе завуча или директора, сидящего во главе стола, произносит неодобрительную реплику (*Опаздываем, Марья Ивановна*), которая является прецедентным выражением и свойственна педагогической сфере общения при иерархических отношениях. Образы педагогов-женщин разных возрастов и физрука-мужчины тоже являются узнаваемыми посредством внешнего вида (очки, бусы, часы, строгая женская одежда, собранная прическа; спортивный костюм, футболка, короткая мужская стрижка, свисток) и поведения.

В качестве другого примера реализации лингвокультурного типажа «учитель/преподаватель» рассмотрим рекламу творожного продукта «Чудо», текст которой напоминает проверку домашнего задания учителем:

Девочка (в роли учителя): *В лесу краснеет пуговка. Это чудо...?*
Мама (в роли ученицы): *Клюковка.*
Девочка (в роли учителя): *А эти ягодки?*
Папа (в роли ученика): *Я учил, но... забыл.*
Мама (в роли ученицы): *Мы вспомним, если попробуем.*
Девочка (в роли учителя): *Я обо всем позаботилась.*

В данном диалоге посредством опроса предполагаемых учеников наблюдается имитация проверки ранее заданного материала учителем, что отражено при помощи вопросительных предложений (*Это чудо...?; А эти ягодки?)* и ожидания правильных ответов. Маркером учебного дискурса является включение типичной реплики (*Я учил, но ... забыл*), характерной для не подготовившегося к уроку учащегося, пытающегося оправдаться перед педагогом. Несмотря на то что в качестве главных героев выступают ребенок и его родители, а действие происходит в домашней комнате, стереотипизированный образ (собранные волосы, строгое платье красного цвета), важные детали (доска, указка, тема занятия «Северные ягоды», наглядный материал в виде карточек), необходимые для осуществления учебной коммуникативно-прагматической ситуации, сохранены. Поведение персонажей тоже можно считать стереотипным: учитель задает вопросы, указкой показывает на изображение, а обучающиеся сидят за столом, поднимают руку для ответа.

Включение подобного сюжета и образов наблюдается и в рекламном тексте магазина «Пятерочка»:

Девочка (в роли учителя): *Как успехи в акции?*
Мама (в роли ученика): *Отлично!*
Девочка (в роли учителя): *Молодец, Селиванов! Стараешься!*

Особенность организации материала в поликодовом тексте заключается в том, что отражена современная тенденция к цифровизации и компьютеризации учебного процесса, так как создается имитация выполнения тестового задания на ноутбуке, за которое учащийся получается

оценку (*Отлично! Ваш результат*) и похвалу педагога, содержащую типичную одобрительную лексику и обращение по фамилии. При этом образ учителя отсылает в большей степени к советскому времени, о чем свидетельствует внешний вид (красный пиджак, строгая юбка, блуза, бусы, очки, волосы, собранные в пучок, классный журнал, указка) и сдержанное поведение.

Во вторичном рекламном тексте магазина «Дочки-Сыночки», построенном на основе типичного диалога учителя и ученика, воссоздается современный лингвокультурный типаж:

Учитель: *Вовочка, реши задачу. Сколько мама потратит, если купит водолазку за 149 рублей, колготки за 59 рублей и туфли за 699 рублей.*
Ученик: *Марья Ивановна, таких цен не бывает!*
Учитель: *А в «Дочках-Сыночках» бывает.*
Ученик: *Во как!*

Начальная реплика данного диалога обусловлена композиционно-структурной вторичностью, так как отсылает к стандартным математическим задачам, представленным в трансформированном виде на лексическом уровне. Сюжет видеоролика типичен, поскольку ситуация происходит на уроке математики, где учащиеся решают задачи. Образ учителя представлен девушкой, внешний вид которой напоминает молодого педагога (современная прическа, одежда, отсутствие очков и др.). При этом классная комната, детали интерьера, образы учащихся также отсылают к современным реалиям. Включение повелительных и восклицательных конструкций, обращений — *Вовочка, Марья Ивановна* (которые можно считать прецедентными именами для русской национальной картины мира) — является стандартным для подобных сюжетов и позволяет передать особенности учебного дискурса.

Кроме учителя-женщины, в рекламном тексте нередко наблюдается персонаж в образе вузовского преподавателя, роль которого обычно играет мужчина (см. рекламу кредитных продуктов «Альфа-Банк»):

Преподаватель: *И таким образом, мы с вами делаем вывод, что ум нам нужен для того, чтобы быть умными, а свобода, чтобы быть свободными. И вот в этом заключается основной посыл Альфа-Банка. Пожалуйста, запишите или запомните.*
Студент: *Простите.*
Преподаватель: *Да?*
Студент: *Мы свободны?*
Преподаватель: *Самый умный, да? А сейчас подходим ко мне и берем кредиты.*

Согласно сюжету, молодой преподаватель подводит итоги занятия и дает задание современным студентам (одежда, прическа, поведение, тетради, ручки, наушники, телефоны, зарядные устройства, кофе и др.), что является типичным в учебной деятельности. Конструкции научного стиля речи, глаголы в повелительном наклонении, вводные слова, вопросительные предложения передают особенности учебного дискурса.

Обстановка (аудитория-амфитеатр, столы, сидения, освещение и др.), детали (доска с формулами, распечатанные материалы и др.), внешний вид педагога-мужчины (рубашка, брюки, пиджак, прическа), который стоит посередине аудитории, жестикулирует, говорит грамотно и уверенно, ведет себя педагогично в процессе диалога с учащимся, отсылают к современным реалиям и воссоздают лингвокультурный типаж «преподаватель».

В качестве другого примера обратимся к рекламному тексту сервиса «Sravni.ru», имитирующему проведение лекционного занятия:

> Преподаватель: *Согласно теории сравнительности, самую выгодную цену на ОСАГО можно найти, сравнив ее со всеми остальными. Домашнее задание на завтра: найдите мне самое выгодное ОСАГО.*
> Первый студент: *Уже нашла.*
> Преподаватель: *Так быстро?!*
> Первый студент: *В сервисе «Sravni.ru» за 2 минуты можно купить или продлить свой полис ОСАГО с экономией до 3 тысяч рублей.*
> Преподаватель: *А скидки останутся?*
> Второй студент: *Останутся. Ведь цены на ОСАГО отличаются. Их нужно сравнивать.*
> Преподаватель: *Невероятно.*

В образе преподавателя выступает солидный мужчина преклонных лет (классический костюм, галстук, борода, прическа, седые волосы, очки, манера говорения), ассоциирующийся с ученым, который объясняет положения теории, записывает на доске формулу и ведет диалог со студентами. Учебная аудитория, внешний вид студентов-девушек, детали соответствуют современным реалиям. При этом языковой материал рекламы является вторичным, так как соотносится на лексическом, структурном и семантическом уровне с учебным дискурсом (предполагаемая тема, объяснение нового материала, формулировка задания на дом, вопрос к студенческой аудитории, ответные реплики).

Таким образом, во вторичных поликодовых текстах современной рекламы репрезентируется лингвокультурный типаж «учитель/преподаватель» в вербальном, визуальном, аудиальном аспектах. Основными средствами его актуализации является прецедентные выражения, прецедентные имена, типичные образы, стандартные ситуации. Их контаминация позволяет наиболее точно передать специфику анализируемого лингвокультурного типажа. Его отличительными особенностями являются речевое поведение, портретные характеристики, возрастная и гендерная отнесенность образов учителя и преподавателя, которые ассоциируются с современными фрагментами действительности и реалиями прошлого и тем самым сохраняются в русской языковой картине мира.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рябинина А. Г.* Вторичные поликодовые тексты современной рекламы в русском медийном пространстве: дис. … канд. филол. наук / Кубанский государственный университет. Краснодар, 2021. С. 9.

[2] *Щербаева А. А.* Лингвокультурные типажи «учитель» и «врач»: общекультурные и индивидуально-авторские характеристики: на материале прозы А. П. Чехова: дис. … канд. филол. наук / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2010. С. 5.

[3] *Карасик В. И., Дмитриева О. А.* Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: Лингвокультурные типажи: Сб. науч. тр. / под ред. В. И. Карасика. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 5.

Ryabinina, A. G.

Kuban State University, Russia

LINGUISTIC AND CULTURAL TYPE "TEACHER/TEACHER" IN SECONDARY POLYCODE TEXTS OF MODERN ADVERTISING

The article analyzes the linguistic and cultural type of «teacher/teacher», represented in secondary polycode texts of modern advertising. The means of its actualization in media discourse are revealed: precedent expressions, precedent name, typical image, standard situation. Examples of modern advertising texts with detailed analysis at the verbal, visual and auditory levels are offered.

Keywords: linguistic and cultural type; stereotyping; precedence; secondary text; advertising text; discourse.

Савельева Татьяна Викторовна

Челябинский государственный университет, Россия

tatjana-saveljeva2010@yandex.ru

ПРАЗДНИК ОБЩЕНИЯ ЧИТАТЕЛЯ И ПИСАТЕЛЯ: ЧИТАТЕЛЬСКИЙ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВ КАК МЕДИАТЕКСТ

Новая медиареальность дает возможность более широкого общения писателя и читателя, в том числе благодаря читательскому отзыву, который можно рассматривать как медиатекст. Его свойства — вторичность, диалогизм, субъективность, оценочность, стилевая разнородность. На материале читательских отзывов ЛитРес выявлены важные для читателей элементы художественного текста и исследованы причины появления эффекта обманутого ожидания. Делается вывод, что читатели более консервативны, чем экспериментирующие с содержанием и формой художественного произведения писатели.

Ключевые слова: медиатекст; читательский отзыв; неинституциональная критика; эффект обманутого ожидания; имплицитные смыслы.

Читательский отзыв как медиатекст можно рассматривать в различных аспектах.

1. Читательский отзыв — это потребительский комментарий, а книга, литературное произведение — объект потребления. Читатель оценивает не только содержание книги, но и оформление, иллюстрации, качество бумаги, шрифта, переплета, голос чтеца для аудиокниги, совпадение его прочтения с читательскими ожиданиями. Можно встретить также жалобы на «ошибки, опечатки, плохо вычитанный текст»[1].
2. Читательский отзыв исследуют с точки зрения прагматики. Он может служить средством продвижения литературного произведения: рекомендательные сервисы имеют все книжные интернет-магазины и онлайн-библиотеки, а читатель имеет возможность монетизировать свои отзывы, получая бонусы, призы, скидки. При этом читателю начисляются одинаковые бонусы как за положительный, так и за отрицательный отзыв.
3. Исследователи рассматривают читательский отзыв как неинституциональную критику[2], и в таком аспекте он служит средством самовыражения читателя, репрезентует читательские требования к современной литературе.

По отзывам о книгах можно судить о запросе современного читателя на определенные темы, жанры, освещение проблем общества; запросе на традиционные, консервативные писательские стратегии или новаторские, экспериментальные. В постмодернистской литературе эксперименты с формой, расширением тематики, инновации исходят из представления писателей о том, что все уже написано до них, и для того чтобы заинтересовать читателя, уже недостаточно хорошо рассказанной истории, а необходимо нечто необычное, экстраординарное. «В российской новейшей литературе (от постмодернистской до массовой) можно обнаружить полный арсенал игровых приемов: плюрализм, цитатность, эклектизм, мозаичность, полистилистичность, интертекстуальность»[3].

Актуальность исследования такого медиатекста, как читательский отзыв, также обусловлена тем, что он в бóльшей степени служит навига-

тором в книжном мире для читателей, нежели официальная реклама, аннотации издательства или обзоры критиков. Неслучайно И. Ю. Матвеева, анализируя кризисные явления деятельности институтов инфраструктуры поддержки и развития чтения, на которые возложена функция экспертизы, массовой и дифференцированной рекомендации книги[4], пишет о существенной утрате доверия к официальным каналам информации.

В исследовательской работе Е. В. Крыловой присутствует обзор 17 социальных сетей, ресурсов, на которых можно найти читательские отзывы и рекомендации[5]. Материалом нашего исследования послужили читательские отзывы, размещенные на онлайн-платформе ЛитРес[6]. В каталоге ЛитРеса более 1 млн электронных и аудиокниг (от новинок до классики), которые разграничиваются по жанрово-тематическим группам.

Отметим, что предмет настоящего исследования не получил однозначного термина в лингвистической литературе: в исследовательских работах и на книжных электронных ресурсах данное явление называют по-разному — книжный отзыв, читательский отзыв, читательская рецензия, читательская рекомендация. Мы будем пользоваться определением *читательский отзыв*, так как оно включает все жанровообразующие параметры: текст пишет читатель, это субъективный отклик на художественное произведение; текст может включать в себя элементы рецензии, но это необязательное условие. Читательский отзыв как изучаемый нами жанр неинституциональной критики обладает следующими существенными характеристиками: вторичность, диалогичность, субъективность, оценочность, неинституциональность, стилевая разнородность, балансирование «между жанровой формой со строгими параметрами и стихийностью интернет-среды»[7].

Методом случайной выборки нами были отобраны 10 популярных русских и зарубежных романов последних двух лет и методом сплошной выборки — по 20 последних отзывов о них.

Новое литературное произведение всегда «рождает» в читателе некий горизонт ожидания, который основывается на читательском опыте: на знакомстве с книгами данного автора, с книгами такой же тематики или такого же жанра. Художественный текст может оправдать ожидания читателя или не оправдать. Во втором случае «эффект обманутого читательского ожидания»[8] может вызвать как положительную, так и негативную оценку читателя. Чего же ждет современный читатель от книги, которую он назовет хорошей, интересной и порекомендует прочитать другим?

Из 200 рассмотренных отзывов 64 являются отрицательными (32%), 114 — положительными (57%), 22 — нейтральными (11%). При этом соотношение положительных и отрицательных отзывов о романах разных писателей неодинаково. Например, из 20 проанализированных читательских отзывов о романе Гузель Яхиной «Эшелон на Самарканд» положительным можно назвать только один, и то условно. 12 отрицательных отзывов из 20 встретилось о романе Алексея Иванова «Тени Тевтонов»,

7 — о романе Виктора Пелевина «Непобедимое солнце». А вот о романе Бориса Акунина* «Просто Маса» выявлено всего два отрицательных отзыва, о детективе Ю Несбё «Королевство» — только один, что подтверждает позицию М. А. Черняк о том, что массовая литература умеет соответствовать ожиданиям читателя.

Эффект обманутого ожидания у читателя может сложиться благодаря рекламе, чтению читательских рекомендаций при несовпадении собственного восприятия книги с прочитанными оценками институциональной и неинституциональной критики. Например: *Моей большой ошибкой было повестись на восторженные отзывы. С кого теперь спросить возврат 350 рублей за книгу*?[9] (Кадзуо Исигуро «Клара и солнце»).

Первая группа (45% от всех рассмотренных отзывов): авторский стиль узнаваем, книга похожа на предыдущие, и это прекрасно. В положительных отзывах одно из самых частых выражений, употребляемых читателями — «как всегда», «как обычно». Приведем примеры.

> *Отличная книга,* ***как всегда*** *у Исигуро. Примерно с середины захватила так, что оторваться было невозможно, не дочитав* (Кадзуо Исигуро «Клара и солнце»).
>
> *Исигуро* ***как всегда*** *взял назревающую проблему современности и развивает её в реалиях жизни, доводя до яркости* (Кадзуо Исигуро «Клара и солнце»).
>
> ***Как всегда*** *— гениально, у Бакмана неповторимая манера письма, которая путешествует из книги в книгу, это его оптимизм под девизом «если вы достигли дна, то у вас есть шанс оттолкнуться от него ногами»* (Фредрик Бакман «Тревожные люди»).
>
> ***Как всегда*** *у Бакмана написана с иронией, юмором...* (Фредрик Бакман «Тревожные люди»).

Вторая группа (17%): авторский стиль узнаваем, и это скучно.

> *Графомания на одну и ту же тему, повторяющаяся уже который год подряд. Ничего нового — та же иллюзорность бытия, приправленная парой десятков актуальных слов этого года. Даже несчастные свежепоявившиеся в магазинах кнедлики — и те сразу же попали в эту солянку, ибо свежие слова явно в дефиците — любое лыко в строку. Последняя книга этого автора, которую читаю. Уныло и грустно* (Виктор Пелевин «Непобедимое солнце»).
>
> *Так как автор относится к числю писателей «которые всю жизнь пишут одну книгу», то не надо быть Нострадамусом, чтобы знать о чём пойдёт речь хотя бы в общих чертах. Будет про буддизм, иллюзорность мира, фундаментальную подлость и неизбывное страдание людей, засилье гомиков, глупость женщин, возможно про вампиров, но последнее не точно* (Виктор Пелевин «Непобедимое солнце»).

Третья группа (29%): автор изменил своему стилю, и это плохо, новая книга вышла хуже предыдущей. В этом случае экспликация недостатков произведения происходит через противопоставление с другими произведениями того же автора. Очень редко негативные отзывы встречаются о произведениях писателей, с которыми читатель сталкивается впервые: из 36 таких отзывов встретилось всего два отрицательных — один о произведении «Ведьмин вяз» Таны Френч, второй о романе Кадзуо Исигуро «Клара и солнце». Это еще раз показывает, что субъективное восприятие

* Григорий Чхартишвили (псевд. Борис Акунин) внесен в перечень террористов и экстремистов.

литературного произведения часто зависит от читательского опыта знакомства с книгами данного автора. Приведем примеры, демонстрирующие данную тенденцию.

> *Полное разочарование. Я так ждала новую книгу Марины Степновой, но после Хирурга, а тем более Женщин Лазаря это просто странные наброски* (Марина Степнова «Сад»).
>
> *Амбивалентные герои вообще для Степновой обычное дело («Женщины Лазаря», например), но в «Саде» это нарочитое то ли пренебрежение, то ли сознательная авторская стратегия достигает прямо самого дна. Чудесное начало завлекало-завлекало и завлекло то ли в саванну с сайгаками, то ли в болото с лягушками. Я разочарована* (Марина Степнова «Сад»).
>
> *Читала ранее книгу Марины Степновой «Женщины Лазаря» и когда увидела эту, то была в предвкушении ожидаемого удовольствия. Первая глава под названием «Сад» оправдала ожидания: потрясающий язык, интригующая завязка, а вот дальше наступило разочарование* (Марина Степнова «Сад»).

Рассмотренные нами читательские отзывы, размещенные на книжном ресурсе ЛитРес, позволяют выявить ожидания читателя. Ниже они приводятся в порядке убывания по распространенности.

Хорошо проработанный сюжет. Положительные комментарии:

> *Автор выстроил два лихо закрученных исторических сюжета и так мастерски запараллелил их через толщу, так сказать, времен. И в финале затянул все линии могучим тугим узлом* (Алексей Иванов «Тени Тевтонов»).
>
> *Сюжет прямо просится на театральную сцену. Надеюсь увидеть когда-нибудь постановку* (Фредрик Бакман «Тревожные люди»).

Отрицательные комментарии:

> *Немного затянутая история. Читать можно через страницу, некоторые события в книге вообще не имею значения для истории* (Кадзуо Исигуро «Клара и солнце»).

Герои. Главное читательское ожидание от героя литературного произведения — возможность эмпатии. Герой должен вызывать эмоции, будь то восхищение или сострадание. В положительных отзывах нередко встречается речевой штамп «яркие, запоминающиеся образы». В отрицательных отзывах главная претензия читателя — отсутствие эмпатии:

> *Ни один герой не вызывает к себе ни малейшего теплого чувства* (Виктор Пелевин «Непобедимое солнце»).

Язык, стиль. В этом пункте мы также выявили немало консервативных ожиданий читателя. Ни нарочито сниженная лексика, приближенная к разговору не слишком образованных людей, ни чрезмерно изысканный язык, перенасыщенный художественно-изобразительными средствами, не впечатляют среднестатистического читателя. Они хотят «классической простоты» и ясности, красивых описаний природы, динамичных диалогов. Тема языка литературного произведения поднимается чаще в отрицательных отзывах, чем в положительных — соотношение 73% и 37% соответственно.

> *То что автор делает с глаголами. Это сложно читать; Книжка написана ужасным языком, у автора большая любовь к эпитетам, их количество в тек-*

сте черезмерно; Диалоги натянуты и неестественны (Гузель Яхина «Эшелон на Самарканд»).

Подводя промежуточные итоги анализа ожиданий современного читателя, можно сделать вывод об «усталости» читателя от слишком острых тем, от экспериментов в области формы и содержания литературного произведения. Читатель хочет хорошей добротной истории, «внятного» сюжета, героев, вызывающих эмпатию, классического литературного языка. Можно утверждать, что современный читатель значительно консервативнее современного писателя.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Герасимова А. В.* Об одной специфической практике: отзывы на книги в интернете // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 1. С. 9.

[2] *Danilenko N., Saveleva T.* Litres Reader Book Review: Non-Institutional Critique On The Internet // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Chelyabinsk: Published by the Future Academy, 2019. 783 p.

[3] *Черняк М. А.* Новейшая литература и вызовы массовой культуры: к вопросу о синтезе «высоких» и «низких» жанров // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 2–3. С. 343.

[4] *Матвеева И. Ю.* Читать подано! Социальные сети в поддержку и продвижение чтения // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2010. № 3 (23). С. 30.

[5] *Крылова Е. В.* Социальные сети книжной тематики как особая коммуникационная среда для субъектов книжного рынка // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2013. Том 201. С. 131–140.

[6] ЛИТРЕС [Электронный ресурс] // litres.ru: [сайт]. — URL: https://www.litres.ru/new/ (дата обращения 24.06.2021).

[7] *Абросимова Е. А., Кравченко Ю. Д.* Читательский комментарий как феномен интерпретации медиатекста (на материале интернет-комментариев и данных эксперимента) // Медиаскоп. 2017. № 2. С. 13.

[8] *Абрамовских Е. В.* Эффект обманутого читательского ожидания в нарративной структуре повести Л. Улицкой «Сквозная линия» // Новый филологический вестник. 2013. № 4 (27). С. 104.

[9] Здесь и далее сохранены орфография и пунктуация читательских отзывов.

Savelieva, T. V.

Chelyabinsk State University, Russia

THE HOLIDAY OF COMMUNICATION BETWEEN THE READER AND THE WRITER: THE READER'S INTERNET REVIEW AS A MEDIA TEXT

The author argues that new media reality makes it possible for the writer and the reader to communicate more widely, thanks, among other things, to the reader's review, which can be considered as a media text. Its properties are secondary, dialogism, subjectivity, evaluativeness, stylistic heterogeneity. Based on the material of readers' reviews of LitRes, the reasons for the appearance of the deceived expectation effect, important elements of the literary text for readers are investigated. The authors concludes that readers are more conservative than writers experimenting with the content and form of a work of fiction.

Keywords: media text; reader's review; non-institutional criticism; the effect of deceived expectations; implicit meanings.

Самыличева Надежда Александровна

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия

nasa85@yandex.ru

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАБЛИКОВ «ВКОНТАКТЕ»)

Интернет-мем рассматривается как проявление языковой игры и источник для появления окказиональных новообразований. Мемы являются отражением опыта схожих эмоций и реакций людей на актуальные события определённой среды; выступают одновременно и хранилищем культурных знаков общества, и продуктом коллективного творчества пользователей интернета. В ходе исследования пабликов социальной сети «ВКонтакте» были выявлены наиболее частотные способы образования окказионализмов на материале интернет-мемов.

Ключевые слова: интернет-мем; окказиональные новообразования; языковая игра; интернет-коммуникация.

Языковая игра — это форма нестандартного использования языковых элементов, изображающая отношения между различными знаковыми системами и говорящими и отличающаяся творческим подходом к языковому и речевому материалу. Языковая игра является контролируемым отхождением от языковой нормы, но подобное отклонение легко «считывается» другими носителями языка. В интернет-мемах как новом специфичном способе коммуникации можно встретить различные типы языковой игры. Пользователи часто обращаются к индивидуальному словотворчеству, продуцируя новообразования, которые зачастую обыгрываются с помощью визуальной составляющей.

Важно в этой связи упомянуть об обязательном ощущении необычности, которое должно появиться при восприятии слова. Однако этот критерий отличается субъективностью, поскольку и с логической, и с лингвистической точки зрения постоянная новизна слова не представляется возможной.

В интернет-мемах встречают окказиональные новообразования различных языковых уровней.

Достаточно часто создаются ***фонетические окказионализмы***, в которых продуцируется какой-либо звуковой комплекс в качестве новообразования, передающий определённую семантику, объясняемую значением входящих в комплекс звуков. Например, в интернет-меме *джентльмены, у меня флэш роял канин*[1] (рис. 1) обыгрывается фонетическое совпадение части *роял* в названиях самой сильной покерной комбинации «флеш-рояль» и собачьего корма *Роял Канин / Royal Canin*. Комический эффект связан также с использованием изображения собак, якобы играющих в покер.

В ***графических новообразованиях*** (наряду с визуальным компонентом) важной является и вербальная часть, в рамках которой происходят изменения в семантике и графо-орфографической форме лексической единицы (рис. 2). В данном случае вертикальное расположение букв в слове *сэндвич* визуально обыгрывается вертикальным расположением ингредиентов сэндвича. Кроме того, актуализируется внутренний прецедентный текст, который часто используется в данном сообществе — *с гордостью представляю вашему вниманию*.

Рис. 1. Пример фонетического новообразования.

Рис. 2. Пример графического новообразования.

В результате семантических приращений к узуальному значению возникают ***семантические новообразования***. Чаще всего лексические окказионализмы создаются путём совмещения узуальных основ

и аффиксов по стандартным моделям. Мы объединим семантические и лексические окказионализмы в один тип. Так, на рис. 3 представлена языковая игра лексико-семантического типа, в процессе которой обыгрывается многозначность глагола *выпасть*: значение ‘упасть откуда-либо’ и ‘*сленг.* сильно смеяться над чем-то’. Созданию комического эффекта способствует включение лексемы *смешной*, которая актуализирует сленговое значение глагольной формы.

В интернет-меме на рис. 4 обыгрывается многозначность глагола *опуститься* со значениями ‘переместиться вниз, занять более низкое положение’ и ‘*перен.* пасть нравственно’. Эффект языковый игры усиливается благодаря включению скриншота статьи с сайта WikiHow, в которой объясняется, как наладить контакт с кроликом.

Фразеологическими новообразованиями принято считать окказиональные словосочетания, которые «мотивированы устойчивым сочетанием слов и построены на обыгрывании соотношения фразеологической производящей основы и производного окказионального словосочетания»[2]. Для того чтобы вызвать в сознании пользователя определённый шаблон, клише и установить его связь с элементом языковой игры, зачастую изменяется одна из частей устойчивого выражения. Так, за основу следующего интернет-мема взята видоизменённая часть припева песни из мультфильма «Котопёс». На картинке изображены две собаки с похожей окраской — из-за этого кажется, что они соединены. Так, визуальная часть ведет к созданию окказионализма *пёсопёс* (рис. 5). Фотография и узнаваемость текста способствуют усилению комического эффекта.

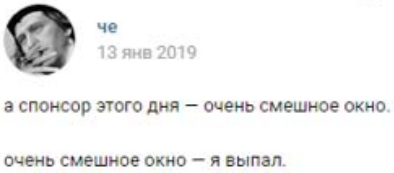


Рис. 3. Пример лексико-семантического новообразования.

Рис. 4. Пример лексико-семантического новообразования.

Рис. 5. Пример фразеологического новообразования.

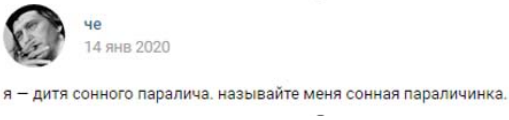


Рис. 6. Пример словообразовательного новообразования.

В ***словообразовательных окказионализмах*** норма может нарушаться в различной степени. Сюда входят и средства (модели, морфемы) построения окказионализмов, и сами новообразования как результат. Обратимся к примерам.

Окказионализм *параличинка* (рис. 6) образован путём гибридизации: *паралич* + *личинка*. Комический эффект создаётся контекстом, в котором сначала даётся одна из мотивирующих основ и тематически связанная лексема *дитя*.

Следующее новообразование *будетбродята* (рис. 7) создано суффиксальным способом: *бутерброд* + суффикс *-ят-*, при этом происходят нарушения словообразовательной системы, поскольку данный суффикс должен присоединяться к одушевлённым существительным[3]. Комический эффект усиливается благодаря изображению куска хлеба, на котором расположено четыре небольших бутерброда.

При продуцировании окказиональных слов нарушение словообразовательной модели может оказать влияние и на мотивирующую основу. Зачастую основа окказионализма имеет иные лексико-грамматические свойства (к примеру, часть речи или семантика), чем того требуют словообразовательные условия.

Так, по аналогии с формой *слонята* создается новообразование *алкоголята* (рис. 8) — вместо *алкоголяты*, образованное путём прибавления суффикса *-ят-* к основе существительного *алкоголик*. Наблюдаются нарушения словообразовательной системы, поскольку данный суффикс должен присоединяться к одушевленным существительным.

Рис. 7. Пример словообразовательного окказионализма.

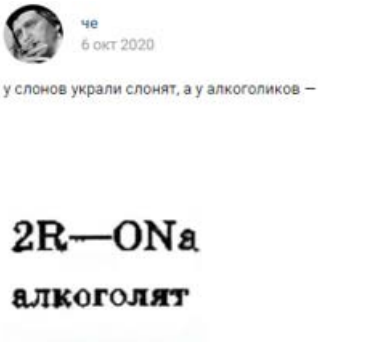


Рис. 8. Пример словообразовательного окказионализма.

Рис. 9. Пример словообразовательного окказионализма.

Стоит отметить, что достаточно распространены окказионализмы, созданные путем гибридизации, а также по конкретному образцу, в качестве которого может выступать отдельное слово, типичное по структуре, слово с уникальным аффиксом или произвольно членимое.

Окказиональная единица *беременские* образована путём гибридизации: *беременные* + *бременские* (рис. 9). Важной частью интернет-мема оказывается визуальная составляющая: на фотографиях изображены беременные женщины с музыкальными инструментами. Также можно рассматривать окказионализм в качестве образования по конкретному образцу, поскольку в вербальной части мема присутствует прецедентное имя — название мультфильма «Бременские музыканты».

Грамматические (морфологические) новообразования — слова, в которых, с точки зрения общепринятого употребления единиц, сталкиваются лексическая семантика и грамматическая форма, в чём выражается ненормативное формообразование, практически отсутствуют в интернет-сообществах «ВКонтакте», как и синтаксические окказионализмы. Безусловно, это объясняется сложностью самих языковых уровней, которые не так легко поддаются речевым трансформациям в подобных словесных играх.

Если говорить о формате изученных мемов, то в большинстве случаев преобладает тип «текст + картинка», поскольку адресату удобнее воспринимать информацию не только вербально, но и визуально. Языковая игра становится реакцией, следствием предложенного изображения, а не наоборот.

Таким образом, можно говорить о том, что интернет-мем — это целостная единица интернет-коммуникации, отражающая основные настроения аудитории. Интернет-мемы образуются по уже сложившимся правилам языковой игры, однако активно включают в данный процесс визуальные компоненты. Причина популярности мемов видится в том, что язык стремится к экономии, и мем является отличным способом ёмко передать информацию, принося при этом определенное эстетическое удовольствие участникам интернет-коммуникации.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Здесь и далее приводятся примеры из публикаций в сообществах социальной сети «ВКонтакте». Орфография и пунктуация авторов сохранены.

[2] *Ханпира Э. И.* Окказиональные элементы в современной речи // Стилистические исследования. На материале современного русского языка. М.: Наука, 1972. С. 286.

[3] Русская грамматика: В 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. 783 с.

Samylicheva, N. A.

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia

OCCASIONAL NEOLOGISMS IN INTERNET MEMES AS A MANIFESTATION OF A LANGUAGE GAME (BASED ON “VKONTAKTE” PUBLICS)

The author argues that Internet meme is considered as a manifestation of a language game and a source for the emergence of occasional neologisms. Memes are a reflection of the experience of similar emotions and reactions of people to current events in a certain environment, acting simultaneously as a repository of cultural signs of society, and as a product of the collective creativity of Internet users. In the course of the study of publics of the social network “Vkontakte”, the most frequent ways of forming occasionalisms on the material of Internet memes were identified.

Keywords: Internet meme; occasional neologisms; language game; Internet communication.

Фаронская Сабина Александровна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

sabiko_98@mail.ru

КОММЕНТАРИЙ КАК РЕАКЦИЯ НА МЕДИАПРОДУКТ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»: ХАРАКТЕРИСТИКА, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

В работе определяется жанровый статус сетевого комментария как обратной связи на новостной контент, предоставляемый сообществом социальной сети «ВКонтакте». Предлагается характеристика структурно-содержательной части комментария, выявлены пять основных типов. Автор приходит к выводу о том, что комментарий в социальной сети «ВКонтакте» является субжанром, функционирующим внутри более сложной жанровой организации (соцсети), выступает в качестве дополнения к электронным медиа.

Ключевые слова: интернет-дискурс; социальная сеть; новостная публикация; комментарий; жанр.

В рамках современной лингвистики активно проводятся разнохарактерные исследования сетевого дискурсивного пространства. Социальная сеть «ВКонтакте» является самой популярной коммуникативной площадкой в русскоговорящем интернете. Общение во Всемирной паутине стало неотъемлемой частью жизни общества. В связи с этим появились сотни работ, посвященных изучению речи в интернете, зародились и развиваются отдельные научные дисциплины в области языкознания и теории коммуникации — интернет-лингвистика, медиалингвистика, компьютерно-опосредованная коммуникация.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью более конкретизированного описания интернет-жанра комментария в социальной сети «ВКонтакте». Комментарий рассматривается как реакция адресата на контент, предоставляемый средством массовой информации. Материалом послужили комментарии, оставленные подписчиками к новостным публикациям информационного сообщества «КАЗАНЬ | Социальная группа»[1]. Объект исследования: комментарии в дискурсивной интернет-площадке — социальной сети «ВКонтакте». Предмет исследования: структура и содержание комментариев подписчиков сообщества «КАЗАНЬ | Социальная группа» как обратной связи на новостные произведения. Целью данного исследования является описание структуры сетевого комментария как реакции на сообщения СМИ и анализ его содержательной части в рамках русскоязычного медиадискурса.

Язык, приспосабливающийся к необычным условиям интернета, подвергся трансформации и модификации. Необычность этих условий заключается в образовании 1) новой комбинированной формы комму-

никации и 2) новых жанров. В современном интернете мы имеем дело со специфической письменной формой языка, конвергирующей две традиционные формы коммуникации — устную и письменную.

Социальная сеть — это так называемый разговорный интернет, где постоянно ведется письменный диалог не только в личных сообщениях, но и в комментариях под различными публикациями. В аспекте специфики синтаксической структуры и лексики письменная речь в комментариях схожа с устной: появилось множество иконических элементов (смайлы, стикеры), посредством которых репрезентируются эмоции, жесты, настроение, интонация читателя. Относительно недавно функционал комментария расширился параметром редактирования ранее написанного текста и удаления отправленного сообщения. Данная возможность показывает собеседникам, что человек написал что-то ошибочно или передумал высказываться на большую аудиторию.

Справедливо отмечал М. А. Кронгауз, что вследствие развития новой коммуникативной среды выросла некая новая сложная комбинированная форма языка, которая перенесла особенности устной речи в письменные тексты интернета, изменив сущность двух основных форм коммуникации[2].

Мы разделяем мнение М. П. Филипповой о том, что интернет-комментарий — «исконно сетевой жанр, благодаря фиксированным особенностям, обусловленным виртуальной средой»[3]. К таким особенностям электронного общения относятся гипертекстуальность, интерактивность и мультимедийность.

Словарь литературных терминов определяет комментарий так: «жанр филологического исследования, представляющий собой разъяснительные примечания к словесно-художественному, публицистическому, литературно-критическому, литературоведческому тексту»[4]. Терминологический словарь телевидения предлагает определение комментария через призму журналистики: «выступление специалиста с анализом и оценкой определенного события, авторская позиция, позволяющая сформировать читателю собственное мнение»[5].

Социальная сеть в настоящее время — это не только инструмент общения, но и источник получения самого разного материала: научных статей, развлекательного контента, авторских новостей, заметки и репортажи СМИ и др. Здесь возможности коммуникации практически безграничны, существует функция комментирования любого информационного материала в реальном времени — так, каждый пользователь социальной сети «ВКонтакте» вправе написать текст с собственными соображениями, «откликнуться» на ту или иную новостную публикацию. Такая функция обеспечивает возможность проанализировать обратную связь аудитории, выявить отношение читателей к новости, освещенной средствами массовой информации.

А. А. Ушаков к сетевым жанрам относил чаты, блоги, микроблоги, интернет-форумы, электронные письма и социальные сети[6]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что комментарий во «ВКонтакте» является субжанром, который существует внутри более сложного жанра — социальной сети. Соответственно, комментарий в интернет-дискурсе можно исследовать с позиций комментарий-субжанр, комментарий-речевой жанр, речевой жанр внутри комментария-субжанра. Л. Ю. Щипицина под субжанром понимала «относительно законченные, самостоятельные жанры интернета, включенные в состав более крупного образования»[7].

Комментарий в социальной сети «ВКонтакте» раскрывает все мультимедийные возможности коммуникации в интернете. Ответы на новостную информацию являются креолизованными, заключающими в себе две разнородные части: вербальную (собственно текст) и невербальную (иконические элементы, смайлы, изображения, видео- и аудиоматериалы). Комментарии к журналистскому продукту асинхронны — в сети «ВКонтакте» отсутствует установленное для обратной связи время.

Анализ данного интернет-дискурса (в рамках новостных публикаций сообщества «Казань | Социальная группа») позволил установить отношение комментариев к интерактивной группе инструментов общения, направленной на создание коммуникативных связей между отдельными пользователями, состоящими в одном конкретном сообществе (в отличие от личных сообщений, являющимися собственно коммуникационными, применяющимися для передачи и хранения вербальных и невербальных данных). В силу разнородности содержания интернет-высказываний и их деления на типы анализ реплик подписчиков затрудняется, если не учитывать комментируемый текст, его смысловую составляющую (новостную публикацию).

Так, установлено, что «паутина» комментариев в данном интернет-дискурсе структурирована по типам, имеющим конкретные цели.

1. Комментарии, направленные непосредственно на содержание публикации (такие реплики раскрывают собственную позицию автора по поводу предоставляемой сообществом новостной информации, имеют сильную текстово-смысловую связь между публикацией и комментариями к ней других пользователей):

1) «*Мне кажется этот грандиозный ремонт можно вносить в учебники истории* J»[8] (к публикации «В Казани реконструкцию участка третьего северного коллектора длиной 2,3 километра выполнили более чем на 60%»);
2) «*Лучше бы приюты сделали, ну нет же на это денег жалко из бюджета. Только и ищут какие еще штрафы ввести, чтоб с людей последнюю копейку стянуть*» (к публикации «В Татарстане разработали новые правила по содержанию животных»);
3) «*Доброго вам! Но на восьмой минуте? Сомневаюсь*» (к публикации «…бригада приступила к спасению жизни пациента»);

4) «*Прежде чем копировать сюда такие древние посты, вы хотя бы суму пенсии отредактировали. Нет сейчас таких пенсий*» (к публикации «Добрая история из интернета о хороших людях»).

2. Диалогопорождающие комментарии, направленные косвенно на содержание новостной публикации (как правило, такой тип высказываний имеет целью создание диалога посредством ответного комментирования — в продолжение высказывания, ранее оставленного другим подписчиком, но в рамках темы новостной публикации; замечания такого типа имеют менее сильную текстово-смысловую связь между публикацией и комментариями к ней):

5) «*да хоть куда пусть вносят, лишь бы новый столько же прослужил, можно и больше!*» (ответ на комментарий (1));
6) «*приюты есть. Но — если не контролировать разведение и безответственность владельцев — никаких приютов не хватит*» (ответ на комментарий (2));
7) «*ну, воскресили, с биологической смертью мозга* J» (ответ на комментарий (3)).

3. Диалогопорождающие комментарии, соотносящиеся с темой, актуализированной в созданном диалоге (цель — продолжение коммуникации, развитие побочной темы; отмечается слабая текстовая связь между публикацией и комментариями к ней):

8) «*зомби*» (ответ на комментарий (7));
9) «*админ живёт ещё в 2007 году* J» (ответ на комментарий (4));
10) «*а владельцы тут причем?*» (ответ на комментарий (6)).

4. Комментарии, не относящиеся ни к теме новостной публикации, ни к темам, обсуждаемым в диалоге / полилоге подписчиков (чаще всего лаконичные фразы, реализующие игровую тактику общения; отмечается отсутствие текстово-смысловой связи между публикацией и комментариями к ней):

11) «*Админ солевой похоже*» (к публикации «Добрая история из интернета о хороших людях»);
12) «*Кря*» (к публикации «Не только онлайн-курсы: Где учатся разработчики и дизайнеры Казани»).

5. Комментарии-спамы (полное отсутствие текстово-смысловой связи между публикацией и комментариями к ней; специфический электронный текст, содержащий в себе рекламную рассылку, мошеннические гиперссылки или нелепые сообщения от ботов для привлечения внимания к электронной странице этого бота, который отличается «пустотой» семантики и смешением русских и иностранных символов):

13) «*Всет привет*»;
14) «*Заходи ко мне*»;
15) «*тут может быть интересно* (вставленная гиперссылка)»;
16) «*ммм, ты просто звезда*».

Главное отличие комментариев-спамов от высказываний, относящихся к четвертому типу в том, что первые оставлены роботами, некой

специальной программой, тогда как вторые написаны реальными зарегистрированными пользователями.

В целом содержание комментария стихийно, непредсказуемо; содержательный план сетевого комментария различен, выдержан в разговорном стиле; речь непринужденная, отличается грамматической и синтаксической ошибочностью; язык преимущественно экспрессивен и эмоционален, что подтверждается использованием авторами смайлов, восклицательных и вопросительных знаков. Подписчики заинтересованы в новостном материале, размещаемом сообществом «Казань | Социальная группа», и активно обсуждают проблемы, выдвинутые собственно пользователями.

Таким образом, жанр комментария в электронном дискурсе трансформировался и приобрел не только новые форму и структуру, но и цели. Комментарий в социальной сети «ВКонтакте» — это некий отзыв или личное мнение пользователя, участника интернет-дискурса, направленный(-ое) на контент, предоставляемый средством массовой информации, а также на комментарий другого участника. Текст комментария является вторичным продуктом, первичным выступает журналистский информационный материал. Интернет-высказывания, оставленные разными авторами к исходному сообщению и связанные семантическим отношением друг с другом, составляют своеобразный диалог / полилог. Количество коммуникантов, так же как сообщений, безгранично. Каждый комментарий в отдельности имеет формальную целостность и завершенность, однако по сути является незаконченным или относительно законченным текстом — своеобразной фразой в дискурсивном пространстве, для полного понимания которого необходимо проанализировать все лингвистические и экстралингвистические факторы. Наиболее распространены комментарии первых трех типов, тогда как игровые высказывания и комментарии-спамы встречаются довольно редко.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] КАЗАНЬ | Социальная группа [Электронный ресурс] // ВКонтакте: [сайт]. — URL: https://vk.com/kazanushka (дата обращения: 01.03.2023). Здесь и далее сохранены орфография и пунктуация читательских отзывов.

[2] *Кронгауз М. А.* Язык в интернете [Электронный ресурс] // YouTube: [сайт]. — URL: https://yandex.ru/video/preview/14456578957304122583 (дата обращения: 01.03.2023).

[3] *Филиппова М. П.* Интернет-комментарий и сообщение на интернет-форуме: параметры жанрового разграничения // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2020. Т. 30. Вып. 6. С. 1050.

[4] *Книгин И. А.* Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс] // Словарь литературных терминов: [сайт]. — URL: http://litterms.ru/k/113 (дата обращения: 07.03.2023).

[5] Терминологический словарь телевидения [Электронный ресурс] // Словари онлайн: [сайт]. — URL: https://rus-tv-terms. slovaronline.com/ (дата обращения: 10.03.2023).

[6] *Ушаков А. А.* Интернет-дискурс как особый тип речи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2010. № 4. — URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/internet-diskurs-kak-osobyy-tip-rechi-retsenzirovana (дата обращения: 16.03.2023).

[7] *Щипицина Л. Ю.* Жанровый статус сетевого комментария // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 2. С. 529.

[8] Здесь и далее сохранены орфография и пунктуация авторов.

Faronskaya, S. A.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

COMMENTARY AS A REACTION TO MEDIAPRODUCT WITHIN THE "VKONTAKTE" SOCIAL NETWORK: CHARACTERISTICS, STRUCTURE AND CONTENT

The article defines the genre status of a network commentary as a feedback on news content provided by the community of the social network "Vkontakte". A characteristic of the structural and content part of the commentary is proposed, five main types are identified. The author comes to the conclusion that commentary on the "Vkontakte" social network is a subgenre that functions within a more complex genre organization (social network), acts as a supplement to electronic media.

Keywords: Internet-discourse; social network; news publication; commentary; genre.

Юдина Антонина Дмитриевна

Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого, Россия

yton2@mail.ru

ЛИНГВОКРЕАТИВ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

В статье говорится об изменениях, которые произошли в языке современных средств массовой информации за последние годы. Автор обращает внимание на активное использование в заголовках приема искажения прецедентных текстов, на появление новых окказиональных слов, на создание новых словообразовательных моделей, графическое и цветовое выделение частей неузуальной лексики, на активное заимствование лексем из английского языка. На большом количестве примеров показано, как изменилась жизнь в новой реальности и как к ней относятся наши современники.

Ключевые слова: прецедентные тексты; заголовки; окказионализмы; неузуальная лексика; заимствованные слова.

Язык средств массовой информации постоянно меняется. В нем отражается все, что происходит в нашей жизни и с нами. «Наш язык — это своего рода лингвистический портрет современного общества со всеми его плюсами и минусами, в нем отражены идеология, система ценностей и предпочтений современного человека, его общий уровень образованности и культуры»[1].

Язык современных средств массовой информации исследовали в своих работах Л. П. Амири, Н. В. Баско, Н. С. Валгина, С. И. Виноградов, Е. А. Земская, С. В. Ильясова, В. В. Колесов, В. Г. Костомаров, М. Кронгауз, Е. Н. Ремчукова и многие другие.

Одним из эффективных способов привлечь внимание читателей к соответствующей информации является прием искажения прецедентных текстов. Газетные заголовки, в которых его используют, активизируют читательское восприятие, апеллируют к фоновым знаниям адресата. Смыслы знакомого словосочетания и его искажения как бы наслаиваются, и возникает многомерный текст, понять который бывает не всегда просто[2].

Современники любят «играть» с известными всем стихотворениями, песнями, устойчивыми сочетаниями слов, фразеологизмами, наделяя их новым смыслом. Например, после высказывания В. В. Путина о том, что если человеческий интеллект не в силах понять Россию, будем развивать искусственный, появилась статья под заголовком *«Умом Россию не* ***поднять****»* (МК, 20.11.2019). Экспрессивность достигается тем, что в памяти каждого сразу всплывает строка из стихотворения Ф. И. Тютчева «Умом Россию не понять». После того как Австрия, Германия и Венгрия заявили о готовности платить за топливо в рублях, появился заголовок, напоминающий строки песни российской рок-группы «Машина времени», — *«Однажды мир прогнется под* ***газ****»* (КП,

27.04.2022). А после решения правительства сделать рубль средством международных платежей, экспортировать газ за рубли была опубликована статья *«И уважать себя заставил»,* напоминающая нам о романе А. С. Пушкина «Евгений Онегин» (АиФ, 2022, № 13). Авторы вселяли веру в то, что даже из трудной ситуации всегда можно найти выход, извлечь практическую пользу.

Заголовок *«**Газ**, два и обчелся»* напрямую ассоциируется с выражением *раз, два и обчелся* (АиФ, 2021, № 40). Так говорят, когда хотят сказать, что ‘чего-то очень мало’. В статье речь идет о том, что мешает Европе найти общий язык с Россией по поводу поставок газа. Экспрессия достигается сочетанием несочетаемого, заменой привычного слова паронимом. На страницах печати этот прием используется часто. Например, *«Как **гость** в горле»* (АиФ, 2021, № 31). Название сразу ассоциируется с фразеологизмом *как кость в горле* — разг. экспр. ‘о ком-либо или о чем-либо очень мешающем’[3]. В статье говорится о том, почему на курортах России, в отличие от Турции, плохо с обслуживанием. По аналогии с пословицей *всё перемелется — мука будет*, то есть ‘со временем все пройдет, все уладится’[4], создан заголовок *«Все **перемылится**, родная»* — рынок бытовой химии изменится в лучшую сторону (МК, 05.04.2022).

В названии статьи *«**Культ тура** по стране»* экспрессия достигается игрой слов *культ* и *культура,* которые частично совпадают по звучанию (АиФ, 2022, № 12). Эти значения наслаиваются, усложняя восприятие заголовка. В статье говорится о возможности Осетии заменить нашим путешественникам Грузию, в которой они любили отдыхать.

Заголовок *«Денег **туры** не клюют»* вызывает недоумение (АиФ, 2021, № 9). Все знают, что фразеологизм *денег куры не клюют* — это очень много денег. Но при чем здесь многозначное слово *туры*? И только прочитав статью, адресат понимает, что автор создал новое слово. Так он назвал или жителей Турции, которые много зарабатывают на тех, кто приезжает к ним отдыхать, или туристическую поездку в их страну. Понять автора непросто. Главная его цель — привлечь внимание.

Трудно понять ассоциативные связи автора и в следующих заголовках: *«Не пороть **горючку**»* — статья о подорожании бензина (АиФ, 2022, № 8); *«**Плуги** народа»* — о российских безработных, которых на полях заменили мигранты (АиФ, 2021, № 29); *«**Айти** в себя»* — статья о развитии IT-технологий (АиФ, 2022, № 25); *«**Садом** наперед»* — о получении прибыли с собственных шести соток (АиФ, 2022, № 32); *«**Доверенность** с большой дороги»* — о проблемах с оформлением страховых выплат на месте ДТП из-за ОСАГО, купленных у мошенников (АиФ, 2021, № 49).

В последние годы на страницах печати по-прежнему много новообразований, созданных контаминацией и междусловным наложением. Данные обозначения создаются с установкой на шутку, остроту[5]. Среди них много окказионализмов с цветовым и графическим выделением

частей слов. Например, *«А там будет* ***ковидно****»* — ***ковид*** + *видно* — статья о том, как восстановить здоровье после перенесенного коронавируса (АиФ, 2022, № 12); *«Краснокожая* ***куартина****»* — ***куар*** + *паспорт****ина*** — статья о замене в России бумажных паспортов на электронные (МК, 31.08.2021). В памяти сразу всплывает словосочетание *краснокожая паспортина* из стихотворения В. В. Маяковского «Стихи о советском паспорте». В приведенных примерах первая часть окказиональных слов выделена цветом. *«****ГРИПП****ной сезон»* — ***грипп*** + *гриб****ной*** *сезон* — статья об эпидемии 2020 года (АиФ, 2020, № 3); *«Добро* ***ПОДОРОЖАЛО****вать в 2021»* — ***добро*** *пожало****вать*** + ***подорожало*** — о том, что Новый год обошелся петербуржцам дороже старого (МК, 13.01.2021). В последних примерах окказионализмы созданы на основе словосочетаний, что бывает редко. Авторы явно хотели заинтриговать читателя, заставить его расшифровывать написанное, стать «соучастником» языковой игры.

Сейчас активно создают окказионализмы от географических названий. Например, в журнале «Огонек» (20.05.2020) появился ситуативный неологизм *«****Кимерика****»* (*Китай* + *Америка*): *«Новую эпоху определит конфронтация США и Китая, так же как уходящую создал их симбиоз»*. А в «Аргументах недели» (10.02.2021) была статья *«****Чимерика****»*. В ней говорилось о возможном объединении США и КНР против России, имеющей огромные ресурсы и малочисленное население. В АиФ (2020, № 24) появилась необычная аббревиатура: *«Трамп изолирует Америку, вернет туда всю промышленность, как обещал. Может быть, объединится с Канадой, с Мексикой, и образуется вообще другая страна —* ***АмКаМе****»*. В «Комсомольской правде» (12.01.2022) был заголовок *«Впереди* ***„Кудромурино“****»*. В новообразовании объединены названия двух населенных пунктов под Петербургом — *Кудрово* и *Мурино*, так как, по мнению автора, территория между данными городами быстро застраивается и в будущем это будет один город.

В словообразовании сейчас активно используют префикс ***анти-***, который пишется как слитно, так и через дефис. Например, *«Украина стараниями западных партнеров превратилась в псевдодемократическую страну, проект* ***„АнтиРоссия“****»* (АиФ, 2021, № 34); *«Как из Украины делают* ***„анти-Россию“****»* (КП, 14.07.2021); *«Станет ли Россия* ***„Анти-Украиной“****»* (АиФ, 2021, № 28); *«Россия —* ***анти-Запад****»* (АН, 19.01.2022).

Активно используется данный префикс и при создании имен нарицательных:_*антипословицы* — перефразированные традиционные пословицы и поговорки; *антиваксеры* — те, кто выступает против вакцинации, *антительщики* — люди, у которых хорошо вырабатываются антитела; *антинаводнение* — в районе Лахта-центра в Санкт-Петербурге вода ушла с пляжей; *антикафе*: *«Суд поставил точку в громком деле о трагедии в* ***антикафе****»* (МК, 13.07.2021).

На страницах печати много экспериментируют с именами известных людей. Например, *«**Маски** не помогут»* — депутат попросил Илона Маска построить метро в Петербурге (МК, 27.04.2021). Автор обыгрывает фамилию американского миллиардера и неверие некоторых в защитную функцию масок в период пандемии.

*«**Громов грянул**»* — экс-чиновника Громова задержали и отправили в СИЗО по подозрению в мошенничестве в особо крупном размере (АиФ, 2021, № 50). Все знают, что *грянет гром* — прост., ‘последует тяжелое наказание, расплата за что-либо, неожиданно что-то произойдет’[6]. Экспрессия достигается частичным звуковым совпадением фамилии задержанного со словом *гром* и перестановкой слов в устойчивом словосочетании.

Автор статьи *«**Львиное** сердце»* о певце Льве Лещенко, желая обратить внимание на лучшие черты юбиляра, использовал звуковое совпадение имени певца с названием самой сильной кошки на Земле (АиФ, 2021, № 9). В древние времена лев был воплощением доблести и отваги. От фамилии главного тренера сборной России по футболу С. С. Черчесова был образован окказионализм ***черчесбол*** — ***Черчес**ов* + *футбол* (АиФ, 2021, № 27). Толчком для создания окказионализма послужило то, что после проигрыша футбольной команды в 2021 году тренер не согласился с оценкой своей работы и заявил, что «результат — неудовлетворительный, а работа выполнена от и до». В «Московском комсомольце» (21.12.2021) был образован безличный глагол от имени собственного ***ахеджакнуло*** — ***Ахеджак**ова*+-***ну***+-***л***-+***о*** — поступил неожиданно, как актриса Л. Ахеджакова. Это новая модель.

Необычно и использование числительного при создании имени собственного: *«**100янов** шоу»*. Так назван проект актёра Ю. Стоянова. Фамилия юмориста ассоциируется с глаголом *стоять*, а первый слог совпадает по звучанию с числительным *сто*. После смерти друга И. Олейникова, ведущего вместе с ним популярную передачу «Городок», известный артист испытал огромное чувство одиночества, но, несмотря на невосполнимую утрату, решил продолжать заниматься любимым делом. Отсюда: «я не один, нас много», **«100янов»**, жизнь продолжается… Фамилия артиста заиграла новыми красками, приобрела дополнительную сему[7].

Форма становится важнее содержания. Об этом свидетельствуют и эксперименты со словами: *«**100лица** империи»* (16+) — название кинофильма; *«**На100льный** календарь. 2019–2119»*. В приведенных примерах авторы обыгрывают звуковое совпадение в словах слога *сто-* с числительным 100.

Иногда в заголовках выразительность создается звуковым совпадением слов: *«**НАТО** им не **надо**»* — статья о том, кто и почему в Европе в этот трудный период поддерживает Россию (АиФ, 2022, № 15); *«Попаду ль в твои **сети я, Осетия?**»* — рассказ о том, чем привлекает наших

туристов Кавказ (АиФ, 2022, № 12). После ухода в отставку британского премьера Лиз Трасс появился заголовок *«**Трасс на раз** не приходится»*[8]. Он создан по аналогии с просторечным *раз на раз не приходится*, то есть ‘не всегда сопутствует удача, везение’.

На страницах печати по-прежнему активно используются заимствованные слова. Они пишутся как кириллицей, так и латиницей: *«Грядет ли **Polekxit?»*** — выйдет ли Польша из Евросоюза после принятия поправок в законодательство (СПбвед., 15.10.2021); *«Как власти оценили **„дворник-шеринг“?»*** (англ. sharing — ‘совместное владение’) — программу уборки снега, за которую горожане могли получить 150 рублей в час (АиФ, 2022, № 5); *«А еще есть **хоумскулинг** — полностью домашнее обучение»* (Дневник, 26.10.2021); *«**Кванториум-city** познакомит с наукой»* — новый формат дополнительного образования для детей (Дневник, 12.02.2021); *«Когда в Колпине появится **Tik-Tok-хаус?»*** — новое современное пространство для молодежи (АиФ, 2021, № 25).

На страницах печати сейчас активно используются заимствованные аббревиатуры: ***QR*** (от англ. Quick Response — ‘быстрый отклик’[9]; ***COVID-19*** (от англ. **C**orona**VI**rus **D**isease 20**19**, корона, вирус, болезнь)[10]: *«**QR-кодизация** всей страны»* (АиФ, 2021, № 46); *«С Новым **QR-годом!»*** (СПбвед., 30.12.2021); ***«COVID-аусвайс»*** — документ о вакцинации (МК, 22.06.2021); *«Тайны **COVID-ного** времени»* (АН, 2021, № 3). В последнем случае к заимствованной аббревиатуре через дефис присоединяются русские аффиксы. Нередко они пишутся слитно: *«**COVIDное** постоянство: коронавирус станет сезонной болезнью, как грипп»* (Известия, 28.02.2020).

После начала спецоперации на Украине популярными стали буквы ***Z*** и ***V***. Они стали символами освобождения Украины от нацистов: *«**Za** Отечество! **Za** Победу!»* (КП, 10.03.2022); «**Z**адачу **V**ыполним!» (КП, 09.10.2022). В разных городах страны проходили концерты и патриотические марафоны под лозунгом *«**Za** Россию!»*.

Заимствования иногда используются в пословицах. Экспрессивность заголовков достигается звуковым совпадением данных слов с русскими: *«**QR-код в мешке»*** — что грозит продавцам и покупателям фальшивых сертификатов о прививке (АиФ, 2021, № 44); ***«Фейк живи — фейк учись»*** — статья о том, как украинские пропагандисты принижают роль российских военных и героизируют своих (АиФ, 2022, № 15).

Вызывает удивление заголовок ***«Родительный падёж»*** (АиФ, 2021, № 9). В статье говорится о причинах уменьшения населения в стране. Автор сознательно, ради экспрессии, соединяет несочетаемые слова: *родительным* может быть *падеж*, а *падёж* — ‘гибель, уменьшение’ — может сочетаться со словом *скот*. В результате замены буквы **е** на **ё** в слове *падеж* столкнулись значения паронимов*: падеж — падёж*, *родительный — родительский*. Восприятие словосочетания изменилось. Это останавливает взгляд адресата. Хочется разгадать замысел автора.

Необычно и название статьи ***«ПетербУРГанта»*** о виртуальной прогулке по городу с известным актером А. Ургантом (МК, 13.09.2022). В заголовке графически и цветом выделена совпадающая по звучанию часть слов. Она является окончанием первого и началом второго слова. Кроме того, значительно увеличенные одинаковые буквы, объединяющие оба слова, автор расположил ступенчато, на разных строках. Это внесло дополнительную сему, подчеркнуло неразрывную связь актера с родным городом.

В заголовке ***«Летный сезон»*** была зачеркнута буква **ы** и сверху написана буква **и** (МК, 03.05.2022). Таким способом автор создал словосочетание с двойным прочтением. В статье напоминали родителям, чтобы они позаботились о своих малолетних детях и установили на окнах устройства безопасности. Подобный способ создания экспрессии нам не встречался. Это ново.

В настоящее время современники стремятся разрушить стереотипы восприятия. Для привлечения внимания читательской аудитории они активно используют прием искажения прецедентных текстов, паронимы, графическое и цветовое выделение части слов, заимствования, создают окказиональные слова с помощью контаминации и междусловного наложения. Язык современных СМИ отражает те изменения, которые произошли в нашем обществе и с нами.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Новые тенденции в русском языке начала XXI века: коллективная монография / под ред. Л. В. Рацибурской. 3-е изд., стер. М.: Флинта: Наука, 2015. С. 4.

[2] *Юдина А. Д.* В погоне за эффектом // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 566.

[3] Карта слов и выражений русского языка [Электронный ресурс] // Картаслов.ру: [сайт]. — URL: https://kartaslov.ru/значение-слова/как+кость+в+горле (дата обращения 12.04.2023).

[4] Фразеологический словарь русского литературного языка [Электронный ресурс] // АКАДЕМИК: [сайт]. — URL: https://phraseology.academic.ru/1675/ (дата обращения: 12.04.2023).

[5] *Юдина А. Д.* Окказиональные наименования лиц: (По материалам периодики 60–80-х годов): автореф. дис. … канд. филол. наук / АН СССР. Ленингр. отд-ние ин-та языкознания. Ленинград, 1989. С. 16.

[6] Фразеологический словарь русского литературного языка… — URL: https://phraseology.academic.ru/2849/Грянет_%28грянул%29_гром (дата обращения: 12.04.2023).

[7] *Юдина А. Д.* Окказионализмы, мотивированные именами собственными // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 195. С. 126.

[8] Трасс на раз не приходится [Электронный ресурс] // Lenta.ru: [сайт]. — URL: https://lenta.ru/articles/2022/ 10/20/truss_is_gone/ (дата обращения 12.04.2023).

[9] Финансовый словарь [Электронный ресурс] // InCred. Управляй Деньгами в Москве: [сайт]. — URL: https://www.incred.ru/slovar/qr-kod/43326/ (дата обращения 12.04.2023).

[10] Коронавирус — почему он так называется [Электронный ресурс] // Рамблер / доктор: [сайт]. — URL: https://doctor.rambler.ru/other/44033168-koronavirus-pochemu-on-tak-nazyvaetsya/ (дата обращения 12.04.2023).

Yudina, A. D.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia

THE LANGUAGE OF MODERN MEDIA

The article deals with the changes that have occurred in the language of modern mass media in recent years. The author draws attention to the active use of the distortion of precedent texts in the headings, to the appearance of new occasional words, to the creation of new word-formation models, graphic and color highlighting of parts of non-formal vocabulary, to the active borrowing of lexemes from the English language. A large number of examples show how life has changed in the new reality and how our contemporaries relate to it.

Keywords: precedent texts; headings; occasionalisms; non-usual vocabulary; borrowed words.

НАПРАВЛЕНИЕ 12

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В МИРОВОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Русская классика
в современном культурном контексте.

Русская литература в культурном
и образовательном пространстве мира.

Процессы и тенденции
в современной русской литературе.

Литературная связь России
и зарубежных стран.

Взаимодействие литературы
с другими видами искусства.

Абрамовских Елена Валерьевна

Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия

abramovskih@pgsga.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕЦЕПЦИИ ТЕКСТА-ИСТОЧНИКА В КИНОЭКРАНИЗАЦИИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматривается кинотекст с точки зрения методологии нарратологических исследований. Принципиальными являются концепции М. М. Бахтина, В. И. Тюпы, В. Шмида. В процессе рецепции текста-источника в экранизации доминантными становятся референтное событие (рассказываемое) и коммуникативное (событие самого рассказывания). На основании рецепции референтных и коммуникативных событий текста-источника выстраиваются определенные типы экранизаций: экранизация по мотивам произведения; пародическая редукция; аутентичная рецепция; конгениальная рецепция.

Ключевые слова: киноэкранизация; текст-источник; рецепция; нарратив; событие; референтное событие; коммуникативное событие.

В современной научной парадигме возрос интерес к изучению кинотекста, созданного на материале художественного произведения. Это связано как с тенденцией к доминированию в современном мире медиакоммуникации, пользующейся различными каналами, по которым происходит считывание информации и формирование сознания зрителя, так и с интересом к интермедиальным исследованиям. По словам К. Э. Разлогова, «эта своеобразная глобализация обусловлена социальными аспектами информационного общества и перспективами культурного прогресса в целом»[1].

Цель статьи — представить опыт построения типологии рецепции текста-источника в киноэкранизации.

Методологическая база основана на работах по теории и эстетике кино: Ю. Тынянова, В. Шкловского, Б. Эйхенбаума, Р. Якобсона, Л. Кулешова, С. Эйзенштейна, Ю. Лотмана, Б. Балаша, Р. Арнхейма, З. Кракауэра, Г. Аристарко, А. Базена, Ж. Митри, К. Метца; исследованиях в области нарратологии — В. И. Тюпы, В. Шмида. Впервые о кинонаррации вопрос поставлен в работе «Эстетика фильма», созданной коллективом авторов: Ж. Омон, А. Бергала, М. Мари, М. Верне[2].

Киноэкранизация (в качестве синонимов используются термины «адаптация», «литературный фильм») является переходным жанром, в силу своей специфики объединяющим два типа дискурса: кино и литературу. С одной стороны, она предоставляет уникальную возможность выявления особенностей и механизмов функционирования законов каждого вида искусства; с другой стороны, позволяет посмотреть, каким образом литературный текст подчиняется законам кино; дает возможность выявить уровни рецепции «исходного» текста, степень «удаленности» от литературы.

Структура кинотекста — сложно организованная система, представляющая взаимосвязь и взаимодействие элементов различных уровней. В том случае, когда речь идет об экранизации, сложность возникает с приемами считывания текста-первоисточника и переводом на киноязык.

Принципиальной для выявления соотношения словесной и кинонаррации является статья В. Шмида «Отбор и конкретизация в словесной и кинематографической наррациях»[3]. Исследователь говорит о двух различиях между произведением и фильмом. Первое связано с характерной для словесной наррации «принципиальной соотнесенностью всех отобранных элементов с повествуемым в данной истории событием»[4].

Кино и словесное искусство были соотнесены в статье Ю. Тынянова «Об основах кино». В этой работе выводы из книги «Проблема стихотворного языка» (1924) автор переносит со стиха на кино, причем кадр рассматривается как эквивалент стиха: «Кадры в кино не „развертываются“ в последовательном строе, постепенном порядке, — они *сменяются*. Такова основа монтажа. Они сменяются, как один стих, одно метрическое единство, сменяются другим — на точной границе. Кино делает *скачки* от кадра к кадру, как стих от строки к строке. Как это ни странно, но если проводить аналогию кино со словесными искусствами, то единственной законной аналогией будет аналогия кино не с прозой, а со стихом»[5]. Тынянов говорит о двустороннем соотношении единиц текста, которое Роман Якобсон (1960) называл «эквивалентность», а впоследствии Юрий Лотман — «со-противопоставление». Комментируя данный прием, В. Шмид замечает: «...выделяя сходные и различные черты изображаемых элементов и таким образом создавая семантические соотношения между ними, кино компенсирует их сверхопределенность и направляет внимание зрителя. С помощью монтажа... кино выделяет те элементы и их качества, которые являются составными частями повествуемой истории»[6].

Второе различие связано с невозможностью фильма раскрыть внутренний мир персонажей так, как это происходит в романе. В. Шмид сосредоточивает внимание на презентации составляющих элементов, характерных для кинематографа: «...в кинофильме мысли, чувства, желания, точка зрения персонажа могут изображаться исключительно косвенным образом, т. е. индициальными знаками, такими как выражение лица, поведение или внешняя речь соответствующего персонажа, с одной стороны, и презентация определенных картин внешнего мира, с другой. В последнем случае на отражение внутреннего состояния персонажа в картинах внешнего мира и на связанную с этим субъективность и возможную „ненадежность“ (*unreliability*) презентации внутреннего мира нередко указывают определенные приемы, такие как переход от цветной к черно-белой картине, остраняющий цветовой тон кадра или же странное увеличение масштаба кадра»[7].

В выводах В. Шмид приходит к убеждению об упрощении смыслов, заложенных в тексте, при переводе на экран: «...в фильме можно только с большим трудом изобразить такие внутренние состояния, как недоумение, сомнение, колебание. Какой из многочисленных экранизаций „Станционного смотрителя“ удалось бы передать недоумение покидающей отца Дуни?»[8] Исследователь приводит примеры упрощения в создании экранного образа Анны Карениной, героев Ф. М. Достоевского.

На наш взгляд, киноэкранизация не ставит перед собой такой задачи. В том случае, когда режиссер выстраивает кинонаррацию, максимально приближенную к авторской, может использоваться «закадровый голос», который объясняет всё то, что не может быть создано средствами киноязыка. В других типах творческого восприятия текста-источника языком кино известен и совершенно иной путь: создание конгениального текста, как это происходит в случае с фильмом А. Тарковского «Солярис», или с экранизацией «Анны Карениной» Джо Райтом, в которой порой один кадр отражает доминанты художественной системы Л. Н. Толстого.

М. Туровская приводит интересное наблюдение: «Второстепенные писатели и второстепенные произведения чаще служат основой для первоклассного кино, ибо для того чтобы создать вещь заново, в кинематографической форме, надо предварительно разрушить ее изначальную прозаическую структуру. А великое произведение труднее поддается как разрушению, так и воспроизводству»[9].

При всем многообразии исследовательских подходов к изучению экранизации/адаптации нам кажется наиболее перспективным направление, связанное с изучением специфики средств и приемов киноязыка, используемых при переводе текста-источника на язык другого искусства. В этом смысле нарратологический подход нам представляется наиболее продуктивным.

В определении нарратива мы опираемся на концепцию В. И. Тюпы, рассматривая нарратив как «двоякособытийный повествовательный дискурс»[10], и на идеи М. М. Бахтина, для которого «произведение в его событийной полноте» — «целостное и нераздельное» единство «события, о котором рассказано в произведении» и «события самого рассказывания»[11].

По определению В. И. Тюпы[12], категория нарративной стратегии представляет собой регулятивный принцип этого объединения двух событий — референтного (рассказываемого) и коммуникативного («события самого рассказывания»).

Нарратив в кино присутствует в снятом виде, через систему опосредующих инстанций, которыми выступают режиссер, сценарист, съемочная группа, актеры, а также специфические принципы и приемы киноязыка: визуальные ряды, работа с планом, монтаж, стиль режиссера, жанровые законы и др. «В силу своей многосоставности кино — искус-

ство полифоническое по своей природе, причем единство целого зависит от человека, лишенного самостоятельного голоса, но которого парадоксально и — подчеркнем, на наш взгляд, правомерно — считают «автором фильма»[13].

На основании рецепции референтных и коммуникативных событий текста-источника выстраиваются определенные типы экранизаций.

Экранизация по мотивам. Литературный текст-источник (или несколько) выступает как побудительный мотив к созданию собственного кинотекста. Референтные события частично реализованы (на материале нескольких произведений или в контексте художественного мира автора). Коммуникативное событие выстраивается в соответствии со стилем режиссера, особенностями другой художественной системы («Чеховские мотивы», 2002, режиссер К. Муратова; «Солнечный удар»[14], 2014, режиссер Н. Михалков), а порой и инокультурными кодами («Белые ночи», 2007, режиссер Санджей Лила Бхансали).

Разновидностью такого типа рецепции можно считать игру с текстом-источником. Доминантной становится нарративная организации кинотекста («Борис Годунов», 2011, режиссер В. Мирзоев; «Даун Хаус», 2001, режиссер Р. Качанов; «Подмосковные вечера», 1994, режиссер В. Тодоровский; и др.).

Пародическая редукция текста-источника, антитетичная авторскому замыслу. Примером может служить экранизация «Евгения Онегина» Марты Файнс «Onegin» (1998), снятая к 200-летию А. С. Пушкина. Пример киноэкранизации, в которой совершенно не учитывается нарративная структура романа «Евгений Онегин». В кинотексте содержатся анахронизмы, разрушающие нарратив: например, Ленский и Ольга исполняют песню «Ой, цветет калина» из кинофильма «Кубанские казаки» (1950, композитор Исаак Дунаевский).

Аутентичная реконструкция, полностью реализующая референтные события текста-источника, не противоречит логике авторского замысла («Барышня-крестьянка», 1995, режиссер А. Сахаров; «Идиот», 2003, режиссер В. Бортко; «Мастер и Маргарита», 2005, режиссер В. Бортко; «Завтрак с видом на Эльбрус» (1993, режиссер Н. Малецкий; и др.).

Конгениальная рецепция. Суть конгениальной рецепции состоит в неподчинении творческого читателя (в случае с кинотекстом — режиссера, сценариста) авторской интенции, заложенной в тексте, а в создании оригинального произведения («Семнадцать мгновений весны» Т. Лиозновой (1973); «Сказ про то, как царь Петр арапа женил» (1976) А. Митты; «Маленькие трагедии» М. Швейцера (1979); «Обыкновенное чудо» М. Захарова (1978); «Формула любви» М. Захарова (1984); «Чучело» Р. Быкова (1984); «Собачье сердце» В. Бортко (1988) и др.). В некоторых случаях экранизация превосходит текст-источник («Солярис» А. Тарковского (1972)).

В процессе рецепции происходит частичная или полная реализация стратегий, заложенных в тексте: усиление новыми коннотатами, разрушение, нейтрализация, эстетическое отклонение. Изучение особенностей нарративной организации кинотекстов позволит глубже понять интермедиальные механизмы взаимодействия литературы и кино.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Разлогов К. Э.* Кинопроцесс XX — начала XXI века: искусство экрана в социодинамике культуры. Теория и практика. М.: Академический проект; Трикста, 2016. С. 82.

[2] *Омон Ж., Бергала А., Мари М. и др.* Эстетика фильма. М.: НЛО, 2012. 248 с.

[3] *Шмид В.* Отбор и конкретизация в словесной и кинематографической наррациях // Narratorium. 2011. № 1–2. — URL: http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2017636 (дата обращения: 24.01.2023).

[4] Там же.

[5] *Тынянов Ю. Н.* Об основах кино // Поэтика кино. Перечитывая «Поэтику кино». 2-е изд. СПб.: Рос. ин-т истории искусств, 2001. С. 51.

[6] *Шмид В.* Указ. соч.

[7] Там же.

[8] Там же.

[9] *Туровская М.* И мое мнение об экранизации // Книга спорит с фильмом: Сб. статей. М.: Искусство, 1973. С. 227.

[10] *Тюпа В. И.* Введение в сравнительную нарратологию: научно-учебное пособие для самостоятельной исследовательской работы. М.: Intrada, 2016. С. 59.

[11] *Бахтин М. М.* Формы времени и хронотопа в романе. Заключительные замечания // Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 3. М.: Языки славянских культур, 2012. С. 500.

[12] *Тюпа В. И.* Указ. соч. С. 19–25.

[13] *Разлогов К. Э.* Указ. соч. С. 197.

[14] См. подробнее: *Абрамовских Е. В.* «Нарративный потенциал» киноэкранизации (на примере киноверсии Н. Михалкова «Солнечный удар») // Литература — театр — кино: проблемы диалога: коллективная монография. Самара: Самарский университет, 2014. С. 96–103.

Abramovskikh, E. V.

Samara State Socio-Pedagogical University, Russia

FEATURES OF THE RECEPTION OF THE SOURCE TEXT IN THE FILM ADAPTATION: POSING A PROBLEM

The article examines the film text from the point of view of the methodology of narratological research. Concepts of M. M. Bakhtin, V. I. Tyupa, V. Schmid are fundamental for this approach. In the process of reception of the source text in the film adaptation, the referential event (the narrated) and the communicative event (the event of the narration itself) become dominant. Based on the reception of the referential and communicative events of the source text, certain types of screen adaptations are built: screen adaptation based on the work; parodic reduction; authentic reception; congenial reception.

Keywords: film adaptation; source text; reception; narrative; event; referential event; communicative event.

Анастасьева Ирина Леонидовна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

anastasyevairina@gmail.com

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В РУССКОЙ И ЕВРОПЕЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Образ Дон Жуана является одним из наиболее исследованных художественных типов, изображению которого посвящены не только произведения мировой литературы, но и музыкальные творения. История Севильского обольстителя берет свое начало в испанских мифах о герое, грешившем и покаявшемся, а потому спасшем свою душу. Со временем персонаж приобрел архетипические черты, а сюжеты с его участием вошли в мировую литературу.

Ключевые слова: Дон Жуан; Г. Газданов; М. Кундера.

Народные романсы, в которых воспевается образ Дон Жуана, возникли в Испании в сложные времена, в переломную эпоху VIII–XV вв., в период отвоевания земель у мавров. Позднее вариант сюжета о герое-любовнике ляжет в основу пьесы Тирсо де Молины «Севильский обольститель, или Каменный гость»; она будет создана в столь же значительный для Испании период позднего Возрождения. К. Бальмонт[1], будучи уже в эмиграции, обратится к эпохе Ренессанса, освятившей, как ему казалось, Торжествующую Природу и пробужденную Личность и породившей Нового Человека в Новое Время. Именно на сломе двух эпох, полагал поэт, возникли два художественных образа — воплощение абсолютной свободы. Тирсо де Молина описал Дон Жуана, Марло — Фауста. Российская публика впервые получила возможность познакомиться с легендой об испанском соблазнителе уже в петровские времена, когда на сцене появился перевод пьесы де Вилье «Дон Ян и Дон Педр».

Первые испанские романсы, как известно, не были посвящены историям куртуазного обольщения Дон Жуаном женщин; из этих произведений можно было почерпнуть немного информации о самом герое. Литературная традиция осмысления характера этого насмешника не стала однолинейной, поэтому можно говорить не столько о парадигматической, сколько о дихотомической концепции образа Дон Жуана: от кающегося грешника до бунтаря, за исключением пародийных трактовок (например, у А. Амфитеатрова, Л. Корсунского, К. Чапека). Исследователь легенды о Дон Жуане Всеволод Багно пишет о вариативности сюжета: «Перед нами Дон Жуан в детстве, в старости, в аду; Дон Жуан в Африке и на далеком Севере; Дон Жуан циничный и Дон Жуан сентиментальный; Дон Жуан — гедонист и Дон Жуан — бунтарь; Дон Жуан — закоренелый грешник и Дон Жуан раскаявшийся; Дон Жуан — насмешник над женщинами и Дон Жуан влюбляющийся»[2].

Собственную интерпретацию мифа о Дон Жуане создаст Милан Кундера, современный франко-чешский писатель, который создал новый образ героя в цикле рассказов «Смешные любови» и романе «Невыносимая легкость бытия».

Композиция рассказа «Симпозиум», вероятно, призвана облегчить интегрирование старых сюжетов в новом хронотопе, превращая его в маленькую пьеску (в произведении пять актов) и предполагая сопоставление прежде всего с драматургическими вариантами мифа. Сюжет рассказа до банальности прост: в больничной ординаторской собираются врачи и медсестры, оставшиеся на ночное дежурство. Медсестра Алжбета пытается кокетничать с доктором Гавелом, который явно не расположен к ухаживаниям. Уязвленная героиня покидает ординаторскую — и тут рождается настоящий «симпозиум» по вопросам любви и обольщения. Главврач больницы вспоминает о своей давней знакомой, девушке легкодоступной, в отношениях с которой он, однако, потерпел фиаско. «Эротика — отнюдь не только влечение тела, но в равной мере и честолюбивые мечты. Партнер, которого вы распознали, который ценит и любит вас, становится вашим зеркалом, мерой ваших достоинств и вашей значимости. В эротике мы ищем отражение собственной ценности и весомости»[3]. Девушка, невзыскательная в выборе своих партнеров, попыталась обрести «смысл эротического честолюбия», отвергнув главврача — и оказав ему таким образом честь, выделив его из круга своих поклонников.

Этот сюжет едва ощутимо напоминает известный миф о Дон Жуане, но в роли соблазнителя выступает не герой, а героиня. В амплуа Дон Жуана пробуют себя женские персонажи и в ряде русских обработок мифа. Например, в пьесе А. Амфитеатрова «Дон Жуан в Неаполе» героиню Габриэллу шутливо сравнивают со змеем-искусителем. В романе Г. Газданова «Вечер у Клэр» с испанским кабальеро сравнивается эпизодическая героиня, горничная Клэр, постоянно в кого-нибудь влюбляющаяся и надеющаяся на замужество. Образ Дон Жуана воспринимается героем-романтиком Николаем Соседовым негативно, в его средневековом варианте. Предававшийся плотским излишествам (распутству, пьянству и обжорству) герой испанской легенды ассоциируется Соседовым по контрасту с подвижниками Аввакумом и святым Антонием. Черты испанского соблазнителя присущи и возлюбленной Николая, француженке Клэр, и проявляются прежде всего в описании ее глаз: «Туманные глаза Клэр, обладавшие даром стольких превращений, то жестокие, то бесстыдные, то смеющиеся, — мутные ее глаза я долго видел перед собой»[4]. Девушка любила одеваться в мужской костюм, рисовать себе усики жженой пробкой и говорить низким голосом. Пожалуй, в эти минуты кокетливая Клэр более всего походит на коварного кабальеро, обольщающего очередную жертву. Роман повествует о встречах героев в России, когда они были еще совсем молоды и Николай был в нее влюб-

лен. Он навещал Клэр в ее доме, но после того, как мать Клэр оскорбила его, прекратил свои визиты. Новая встреча произошла уже в Париже, после революции, и все эти годы Николай помнил о своей знакомой и мечтал о ней. Сближение с Клэр во Франции принесет герою не только радость обладания, но и трагическое ощущение утраты мечты о сближении: достигнув желаемого, человек тоскует по потерянному стремлению, ищет нового. В таком прочтении романа слышны отзвуки пушкинского «Бориса Годунова»: «Не так ли / Мы смолоду влюбляемся и алчем / Утех любви, но только утолим / Сердечный глад мгновенным обладаньем, / Уж, охладев, скучаем и томимся?..» Пушкинские мотивы заявлены и цитированием в тексте его эпиграмм, и эпиграфом к роману, заимствованным из письма Татьяны к Онегину: «Вся жизнь моя была залогом свиданья верного с тобой». Пушкинская цитата предваряет трагедию страсти Николая Соседова.

Чувство героя сродни разочарованию, в этом Николай схож с Дон Жуаном, каким тот предстает в стихотворении Хулио Кортасара («Дон Хуан») — готовым променять ласки исключительно на «желание». Это чувство не тождественно обычной жажде обольщения, присущей испанскому кабальеро, хотя и герой Газданова приходит к скорбному выводу о том, что «во всякой любви есть печаль <...> завершения и приближения смерти любви, если она бывает счастливой, и печаль невозможности и потери того, что нам никогда не принадлежало, — если любовь остается тщетной <...> теперь я жалел о том, что уже не могу больше мечтать о Клэр, как я мечтал всегда; и что пройдет много времени, пока я создам себе иной ее образ и он опять станет в ином смысле столь же недостижимым для меня»[5].

Русская литература неоднократно предпринимала попытку соединения двух типов личности — Дон Кихота и Дон Жуана — в одном герое: например, в романе И. А. Гончарова «Обрыв». Стремление мужчины обольстить женщину, не женившись на ней, поскольку им движет в первую очередь борьба со скукой, — выдает в нем пустого человека, каковым ему не хотелось бы выглядеть. Вместе с тем в его сознании живет мысль о потере недостижимого идеала, если женщина «сдается». Перед героем возникает потребность в собственной «реабилитации», которая позволит ему продолжить ухаживания, не рискуя ничьей честью и оставаясь добродетельным человеком, «сыном благих начал» (де Унамуно). Герой романа Гончарова, Борис Павлович Райский, пытается найти решение ситуации в споре с приятелем Иваном Аяновым. Он полагает, что донжуанство и донкихотство — понятия одного порядка, и говорит об этом своему собеседнику: «Донжуанизм — то же в людском роде, что донкихотство: еще глубже; эта потребность еще прирожденнее...»[6]. Мужскую жажду обольщения женщины Райский сравнивает с эстетическим удовольствием, получаемым от любования красотой, реальной и недости-

жимой в одно и то же время, своеобразно объединяя качества двух испанских героев.

Интересный ход в интерпретации образа испанского кабальеро — попытка Дон Жуана обольстить жену Лепорелло, описанная Амфитеатровым и Н. Гумилевым. Весельчак, оптимист, любимец женщин, поэт — эта характеристика Дон Жуана не была нова в мировой литературе и получила кульминационное воплощение в пьесе Н. Гумилева «Дон Жуан в Египте». Иначе интерпретирует миф о Дон Жуане в одном из своих рассказов Милан Кундера, противопоставив героя самой Смерти и привнеся, таким образом, в сюжет о соблазнителе философский подтекст. Смерть как сила, наделенная женским началом, уже фигурировала в пьесе Бориса Зайцева «Дон Жуан». Она воплотилась в образе Вечной Жены, стала «Женским Образом неземной прелести», «Женой Предвечной», приняв поначалу облик голубоватого облака, а затем персонифицировавшись в Кларе, одной из возлюбленных Дон Жуана. Любовь и Смерть не противопоставляются Зайцевым, а понимаются как начала, извечно притягательные для человека и постоянные в символистской эстетике. Кундера разводит эти понятия, сделав их контрастными, и в новом антитетическом сопоставлении смерть означает отсутствие любви; любовь же зарождается, когда ее завоевываешь. В современном мире, говорит доктор Гавел, женщина подчас превращается в легкодоступную добычу, а мужчина-покоритель становится собирателем. Коллекционер не является трагическим героем, богохульником, который грешил весело и завоевал себе славу великого обольстителя. Хотя за свое распутство Дон Жуан обречен на ад, смерть оказалась бессильной в борьбе с его именем, окружив его, помимо своей воли, ореолом бессмертия. Так, гумилевский Дон Жуан рассказал, что каменному гостю не удалось низвергнуть его в геенну огненную, и герой готов продолжить свои завоевания. Завоеватель боролся за женский взгляд, собиратель — за физиологию, профанируя саму любовь. «Дон Жуан был господин, тогда как Собиратель — всего лишь раб. Дон Жуан дерзновенно преступал условности и законы. Великий Собиратель лишь покорно, в поте лица своего следует условностям и законам, поскольку собирательство нынче стало признаком хороших манер, бонтоном и чуть ли не долгом», — трагически-равнодушно констатирует доктор Гавел. Деяния Дон Жуана творили трагедию, но это был спектакль, достойный зрелища. Нынешние герои подменяют любовь эротикой, и их «любови» — «всего лишь сцена, на которой ничего не происходит»[7].

Реплика доктора Гавела отчасти объясняет название книги Кундеры «Смешные любови». Все рассказы, включенные в цикл, повествуют о попытках героев сыграть в любовь, однако они лишь проживают «настоящее с завязанными глазами». Рассказу «Золотое яблоко вечного желания» предпосланы слова французского писателя и философа Блеза

Паскаля: «...не знают они, что их влечет охота, а вовсе не добыча», они звучат в унисон с традиционной трактовкой мотивации поведения Дон Жуана. В сочинении французского ученого «Мысли о религии и о некоторых других вопросах» есть рассуждения о трагическом противоречии между величием человека, наделенного разумом, и ничтожестве человека, неспособного противостоять страстям. Об извечном соблазне обольстить женщину идет речь в цикле повестей Милана Кундеры. Рассказ «Золотое яблоко вечного желания» представляет собой своеобразный пастиш, имитирующий миф о Дон Жуане. Приятель рассказчика, Мартин, — вариант женатого Дон Жуана, каким мы его видим в пьесе А. Н. Бежецкого «Севильский обольститель», причем герой уверен в превосходстве своей жены над всеми остальными женщинами. Однако именно он обучает своего друга, прирожденного Дон Кихота, искусству соблазнения незнакомок с помощью хорошо продуманной стратегии под названием *кадрёж*. Кроме *закадренных* женщин, существуют *присмотренные*, так как надо «всегда *иметь на примете* достаточное число девушек, которых... пока еще не соблазнили»[8]. Рассказчик видит в Мартине Дон Жуана, а в его игре проявление божественной силы донжуанства. Для него важен не результат, не победа, а процесс, поэтому преследования женщин заведомо являются безрезультатными, ибо «можно ежедневно преследовать любое множество женщин, превратив тем самым эту охоту в *охоту абсолютную*»[9].

Мартин — единственный герой цикла, соответствующий историческому типу *романтического* Дон Жуана, образу по-своему притягательному. Хотя, обольщая женщин, он их обманывает, ему не угрожает расплата. Это не столько гедонист, сколько актер. Его сценическое мастерство — проявление «чувственно-эротической гениальности» уже стареющего обольстителя. В итоге, сумев уговорить девушек пойти на свидание, два друга покидают городок, отказавшись от встречи с намеченными «жертвами».

Миф о Дон Жуане в цикле Кундеры «Смешные любови» по-разному переосмысляется. Доктор Гавел, герой рассказа «Симпозиум», травестийно напоминает богохульника ранних испанских романсов. Черты святотатца в большей мере реализованы в образе героя другого рассказа Кундеры — «Эдуард и Бог». Эдуард активно ухаживал за верующей девушкой Алицей, которая долго противостояла его обольщениям. В трактовке М. Кундеры контаминируются мотивы пьесы Б. Зайцева и новеллы Проспера Мериме о Дон Жуане, стремившемся обольстить монашенку. Сдавшаяся наконец возлюбленная перестала привлекать Эдуарда, отступив от своих религиозных принципов. Сам герой, в свою очередь, обратил в христианскую веру директрису школы, в которой начал преподавать. По прошествии многих лет у него вошло в привычку посещение церкви, но не потому, что он уверовал в Бога: «Бог — это са-

мая сущность, тогда как ни в своих любовях... ни в своем учительстве, ни в своих взглядах Эдуард не нашел ничего существенного. Он слишком умен, чтобы допустить, что видит существенное в несущественном, но и слишком слаб, чтобы не мечтать об этой существенности»[10].

Очевидно, что Милан Кундера объединил в одной книге всевозможные вариации легенды о Дон Жуане, создав герменевтическую трактовку мифа о современном герое, лики которого потеряли в новом времени поэтический ореол.

ПРИМЕЧАНИЯ

1 *Бальмонт К.* Мысли о творчестве // Современные записки. 1920. № 1. С. 51–64.
2 *Багно Вс.* Расплата за своеволие // Миф о Дон Жуане. СПб., 2000. С. 5.
3 *Кундера М.* Симпозиум // Кундера М. Смешные любови. СПб., 2003. С. 92.
4 *Газданов Г.* Вечер у Клэр // Газданов Г. Собр. соч.: В 3 т. Т. 1. М., 1996. С. 45.
5 *Газданов Г.* Там же. С. 46.
6 *Гончаров И. А.* Обрыв. М., 1980. С. 36.
7 *Кундера М.* Там же. С. 107, 108.
8 *Кундера М.* Золотое яблоко вечного желания // Кундера М. Смешные любови. С. 49.
9 Там же. С. 63.
10 *Кундера М.* Эдуард и Бог // Кундера М. Смешные любови. С. 221.

Anastasyeva, I. L.

Lomonosov Moscow State University, Russia

ARCHETYPAL IMAGES IN RUSSIAN AND EUROPEAN LITERATURES

The author argues that out of many fictional characters, the image of Don Juan, who appears not only to the works of world literature, but also in musical compositions, is one of the most popular objects of research. The story of the seducer of Seville originates from the Spanish myths about a person who sinned and repented his sins, thus saving his soul. Over time, this character acquired archetypal features, and entered the narratives of world literature.

Keywords: Don Juan; Gaito Gazdanov; Milan Kundera.

Анисимова Елена Владимировна

Школа № 1514 города Москвы, Россия

240519776@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА ШКОЛЬНОЙ ПОВЕСТИ КОНЦА XX ВЕКА

В статье автор говорит о жанре школьной повести в ретроспективе и выделяет тенденции развития жанра. Автором рассматриваются изменения в проблематике школьной повести конца XX века. В статье приводятся мнения исследователей по этому вопросу. Обобщая причины характерных изменений в тексте школьной повести 1970–1990 годов прошлого века, автор приходит к пониманию современных реалий жанра.

Ключевые слова: детская литература; школьная повесть; проблематика жанра

И. А. Свирская в статье «Трансформации жанра школьной повести на рубеже XX–XXI вв.» отмечает: «Каждая переходная эпоха или рубеж веков в литературе отмечается изменениями в жанровых формах, этот процесс называется трансформацией жанра».

Если говорить о жанре школьной повести в ретроспективе, можно с уверенностью сказать о традиционной плодотворности социально-реалистической повести. Данный жанр сформировался в XIX веке и стал абсолютно новым по сравнению с приключениями, сказками, дидактическо-педагогической литературой и поучениями.

Сначала в произведениях мэтров литературы, таких как А. Куприн, А. Чехов, Ф. Достоевский, присутствовали лишь эпизоды об учении в детстве и отрочестве. Именно классики впервые осмыслили и показали важность темы взрослеющего человека.

На реализме с элементами социально-психологического анализа, с вниманием и интересом к внутреннему миру взрослеющего, у которого в отрочестве происходит изменение характера, были построены повести Н. Гарина-Михайловского «Гимназисты», «Детство Тёмы», С. Аксакова «Детские годы Багрова-внука», Н. Помяловского «Очерки бурсы», автобиографические трилогии М. Горького и Л. Толстого.

Второй этап развития жанра связан с установлением в стране социализма. Детская литература прониклась революционным энтузиазмом. Если сначала звучали революционно-романтические идеи и тема Гражданской войны, то позже воздействие социальных факторов основывалось на реализме и психологической достоверности.

В 1930-е годы, в период формирования новых социалистических ценностей, утверждался и характерный для того времени образ подростка. В произведениях Л. Кассиля «Черемыш — брат героя», А. Гайдара «Тимур и его команда», «Школа», Р. Фраермана «Дикая собака Динго, или Повесть о первой любви» открывалась следующая страница советской литературы о юношестве.

В этих книгах взросление юного человека направлено на взаимовыручку и укрепление чувства товарищества, на общественно-полезные дела. Вся советская литература для детей и юношества того времени проникнута пафосом жизнеутверждения, социальным оптимизмом, гордостью за социалистические идеалы, главным из которых было отражение и утверждение новых нравственных отношений между людьми в условиях социалистической действительности.

Вместе с гиперболизированными фигурами появляются правдивые зарисовки нищенствующих подростков. Детективно-драматические «мальчишеские» саги, где в образе бродяги-индивидуалиста формируются зачатки коллективизма. (Г. Белых, Л. Пантелеева «Республика Шкид», А. Макаренко «Педагогическая поэма»).

После Победы и развенчания культа личности Сталина советская детская литература, продолжая двигаться по социалистической траектории, осознала, что жизнь подрастающего поколения направлена на единое движение вперед. Это было утверждение новых ценностей, понимание современного человека, который неоднозначно реагирует на окружающие процессы.

На формирование характера подростка стали оказывать влияние семья, школа, сверстники. Подросток всё более транслировал собственное мироощущение, несущее сигнал будущим поколениям. Если ранее советская детская литература звучала несомневающимися вундеркиндами, поучающими отличниками и воспитуемыми двоечниками, то теперь герой-подросток осознавал себя, время, место и роль в нем.

Стала наиболее ощутима ориентированность подростково-юношеской реалистичной повести на школьные проблемы, связанные с воспитанием подрастающего поколения. По словам Р. Е. Стаднийчука, «Школа — то „производство“, где куются характеры и жизненное призвание человека. Поэтому в оценке уровня детской литературы... в значительной степени можно исходить из того, насколько полно и мастерски отражена в ней тема школы. Жанр современной „школьной повести“ стал сложной плоскостью пересечения общественно-социальных и литературно-художественных проблем»[1].

К началу 1970-х — первой половине 1980-х годов накопившиеся противоречия сменили направления в художественно-эстетической концепции повести о подростках.

Повесть о школе, написанная в социально-реалистических тонах, имела необходимую для того времени тональность.

Стаднийчук упоминает о повести В. Тендрякова «Ночь после выпуска» (1974). По его словам, в этом произведении стали заметны новые штрихи в подростково-школьной тематике. Анализируя повесть, Стаднийчук не соглашается с известным советским лозунгом «Молодым везде у нас дорога». Исследователь задумывается над вопросом: везде ли от-

крыты пути молодым? В доказательство он приводит реплику Юлечки Студенцовой: «Тысячи дорог — все одинаковы, все безразличны. Не думайте, что я счастлива. Мне страшно. Очень!»[2]

Стаднийчук говорит о повести В. Тендрякова как о маркере полноценного реализма. Не было еще прежде, чтобы школьная повесть транслировала проблемы школы.

Развитию жанра школьной повести способствовало и то, что в 1970-е — первой половине 1980-х годов проблема художественного осмысления подростка приобрела особенное звучание. Начинался новый этап в формировании жанра. И публицистически-обличительный поток второй половины 1980-х годов не обошел юношескую прозу.

Успех школьных повестей В. Тендрякова, В. Железникова, написанных в социально-реалистических парадигмах, характеризует то, что юный читатель нашел в них, возможно, ответы на свои вопросы.

В повестях А. Алексина «Безумная Евдокия» (1975), «Домашний совет» (1979), «Добрый гений» (1979) описывается внутренний мир подростка и затрагивается тема социально-нравственных противоречий. В книгах «Яблоня и зернышко» и «Апрель на лодке» Н. Бичуи «вводится фигура взрослого рассказчика с широким применением конкретных приёмов „взрослой“ психологической прозы, как например, внутренние монологи, диалоги, психологические портреты, благодаря чему достигается фон тревожных педагогических раздумий»[3].

Стоит отметить, что публицистическая и психологическая направленность этих повестей четко не разделяются. Р. Стаднийчук выражает мнение о национально-демографических особенностях, которые обусловливают акценты художественных поисков.

Как говорит Стаднийчук, «„Школьная повесть“ 70–80-х гг. — явление, далекое от своего окончательного понимания, более того, оно вобрало и во многих случаях выражает суть противоречий и особенностей всей современной литературы для детей и юношества»[4].

Повесть «Чучело» Железникова обозначила такую проблему: «подростки жестоки, а учителя далеки от понимания подростковых отношений».

Публицистически-обличительный поток второй половины 1980-х годов нашел свое выражение и в школьной повети. Облегченно-развлекательное изложение сюжета отошло на второй план. Стал делаться акцент на критику системы обучения и воспитания, что привлекало к школьной повести внимание и вызывало общественный резонанс.

Жертвуя художественностью, литература раскрывала социально-нравственные причины, которые определяли проблемы подростка рубежа 1990-х: от семьи к школе, а далее к несовершенствам общества.

Своеобразие «школьной повести» тех лет — это внешне драматически напряженная, насыщенная экстремальностью, ситуациями нравственного выбора повествовательная канва, в основе которой лежит

определенное публицистическое утверждение, что и способствует построению художественного исследования и достижению чувствительного нравственного потрясения.

Позже, в 1990-е годы, стало ясно, что проблемы испытывает и подросток, и сама школа по причине ее необустроенности, о чем ранее замалчивали.

Выявились новые эстетические горизонты нравственной проблематики в литературно-художественной концепции подростка конца 1980-х годов. В повестях «Работа над ошибками» Ю. Полякова (1986), «Добрый гений» А. Алексина (1987), «Детям до шестнадцати» А. Димарова (1987), «Одлян, или Воздух свободы» Л. Габышева (1989) художественность уступает место натуралистичности и публицистичности.

В данных произведениях без прикрас показано, что дети — не только «тимуровцы» и «сигнальщики и горнисты», но и «плюмбумы», «взломщики», «шантажисты», «курьеры», «Арлекины», а также «добрые гении» — будущие приспособленцы, карьеристы, бюрократы[5].

Благодаря таким изменениям в детской подростковой литературе запретных тем становилось все меньше и меньше, создавался объективный портрет подрастающего поколения.

В 2008 году М. А. Черняк в своей статье писала: «В репертуаре современной литературы оказался вытесненным на периферию жанр школьной повести с его особой поэтикой: реальность менялась настолько стремительно, что литература за ней просто не успевала. Классика — В. Драгунский, Е. Носов, А. Алексин, В. Тендряков, которых читали родители нынешних подростков, — во многом устарела»[6]. Она размышляла над многими произведениями для подростков, в том числе над теми, в которых есть тема школы: это повести «Класс коррекции» Е. Мурашовой, «Фокс Малдер похож на свинью» А. Геласимова, роман А. Иванова «Географ глобус пропил». Говоря о том, что данные книги с трудом можно назвать школьными повестями, М. Черняк пришла к выводу: «... школьная повесть не изменилась, а скорее испарилась из литературного обихода»[7].

Реалии первой половины двадцатых годов нынешнего века показывают нам, что жанр современной школьной повести нуждается в детальном рассмотрении и изучении. Этого невозможно сделать без знания истории жанра. Изменения в ткани современной школьной повести случились, в том числе благодаря тому, что в конце XX века началось расширение тематических парадигм и видоизменение всей жанровой структуры школьной повести в целом.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Свирская И. А.* Трансформация жанра школьной повести на рубеже XX–XXI вв. Филология // Молодежный вестник СПбГИК. 2020. № 1 (13). С. 147.

[2] *Стаднийчук Р. Е.* Проблемы формирования нравственного мира подростка в современной «школьной повести». В помощь лектору / науч. ред. Л. Г. Паламарчук. Киев: Общество «Знание» Укр. ССР, 1990. С. 9.

[3] Там же. С. 13.

[4] Там же. С. 1.

[5] Там же. С. 15.

[6] *Черняк М. А.* «Школьные годы чудесные», или Диагноз будущего в прозе XXI века // Вестник Герценовского университета. СПб., 2008. С. 40.

[7] Там же. С. 46.

Anisimova, E. V.

High School № 1514, Moscow, Russia

THE CHALLENGES OF THE SCHOOL STORY GENRE OF THE LATE 20TH CENTURY

The article discusses school story genre in retrospect and highlights the trends in the development of this genre. The author considers that the challenges of the school story genre were transformed at the end of the 20th century. The article presents the opinions of researchers on this issue. Summarizing the reasons for the distinctive changes in the school story write-up of the 1970–1990s, the author comes to an understanding of the modern realities of the genre.

Keywords: Children's literature; school story; the challenges of the genre.

Арслан Хюлья

Университет Едитепе, Турция

hulya.arslan@yeditepe.edu.tr

Ф. М. ДОСТОЕВСКИЙ: ИСТОРИЯ ПЕРЕВОДОВ, ПУТИ К ЧИТАТЕЛЯМ И ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ В ТУРЦИИ, ВЛИЯНИЕ ПИСАТЕЛЯ И МЫСЛИТЕЛЯ НА ТУРЕЦКУЮ ЛИТЕРАТУРУ

В статье рассматривается ряд аспектов, связанных с историей переводов произведений Ф. М. Достоевского на турецкий язык, а также влияние мотивов и идей Достоевского как мыслителя на мировоззрение писателей Турции. Показаны перспективы и направления изучения Достоевского профессиональными исследователями в самых различных областях, обозначены обеспечивающие интерес обычного читателя темы, идеи, характеры в произведениях Достоевского.

Ключевые слова: Достоевский; переводы; Турция; диалог культур; литература.

В журнале «Яни Месмуа» («Yeni Mecmua»), начавшем выходить в 1917 году, была опубликована серия статей о русской литературе. Вскоре в ответ на интерес, проявленный читателями, здесь появились переводы некоторых русских классиков. Первая публикация была составлена из различных произведений М. Горького. Второй публикацией был отрывок из повести Ф. Достоевского «Записки из Мертвого дома», — в журнале он вышел под заглавием «Воспоминания из тюрьмы». Это первый опыт знакомства читателей Турции с произведениями Достоевского — на турецком языке. Это обстоятельство и послужило источником интереса к русской литературе, стало началом различных взаимодействий, которые будут продолжаться на протяжении десятилетий.

Однако новых публикаций произведений русских авторов турецким читателям пришлось ждать 10 лет. Следующая публикация оказалась очень значительной — «Преступление и наказание» на турецком языке. Прежде выходили лишь некоторые переводы Достоевского на турецкий с французского. Публикацию «Преступления и наказания» осуществила газета «Акшам» («Akşam») в 1928 году. Выпуски с текстом романа печатались с марта по июнь. Переводчиком выступил журналист и писатель Вала Нуреттин (1901–1967). Большой удачей для турецких читателей стало то, что перевод был выполнен с оригинала.

Дата выпуска этого перевода приходится на первые годы существования новой Республики Турции. В 1923 году, после падения Османской империи и установления светской республики, процессы, отмеченные курсом на западные направления, приобрели стремительный характер во всех сферах. Конечно, литература оказалась также подвержена этой тенденции. При продолжающемся обновлении на всех уровнях государ-

ственного устройства литература вступила в стадию поиска новизны, выходящей за рамки традиционных представлений. Этому во многом способствовал перевод. Таким образом, как отмечал М. М. Бахтин, начинался диалог, «который делает „чужое“ „своим“, получает возможность духовно обогатиться опытом другой культуры и выразить себя»[1]. Именно поэтому на протяжении XIX–XX веков столь серьезное внимание в Турции уделялось художественным переводам мировой классики, ставилась цель через переводы приобщить турецкое общество к западным культурным ценностям, показать многообразие культурных и литературных процессов в мире. Исторически особый интерес в турецком обществе проявлялся к французской и русской литературам. Именно оттуда черпались основные знания о нравственных и моральных ценностях, присущих европейским странам и России. Переводы внесли большой вклад в культурную жизнь Турции и на коротком временном отрезке, и в долгосрочной перспективе.

Освоение и «присвоение» русского художественного наследия оказало неоспоримое влияние на турецкую литературу. Многие представители интеллигенции старшего и среднего поколения (родившиеся до 1980 года) и сегодня любят повторять фразу: «Мы выросли на русской классике». Действительно, публикации и выпуски переводов в 1940-х годах и позже, в 1960–1970-х годах, очень способствовали распространению интереса к прозе Пушкина, Гоголя, Достоевского, Толстого, Чехова, Горького, Шолохова, а также поэзии Есенина, Маяковского и др.[2]

Наша работа является попыткой исследования влияния русской литературы на турецкую литературу, и за основу будут взяты особенности поэтики Ф. М. Достоевского. С 1918 по 2021 год было выполнено 573 перевода его произведений. «Преступление и наказание», «Белые ночи», «Братья Карамазовы», «Записки из подполья», «Игрок», «Бедные люди» и другие произведения были переведены различными переводчиками и изданы почти всеми турецкими издательствами. Это явно свидетельствует о любви и об интересе турецких читателей к Достоевскому. Более того, переводы оказали большое влияние на турецких писателей. Как известно, переводная литература занимает центральное положение в литературной полисистеме, а это означает, что она активно участвует в формировании центра полисистемы. В такой ситуации она является неотъемлемой частью инновационных сил и, таким образом, может быть связана с основными событиями в литературной истории[3]. Турецкие писатели обогатили свои представления о литературе, в результате систематического знакомства с переводными произведениями, которое началось в первые годы существования Турецкой Республики в рамках государственной политики, турецкая литература достигла мирового уровня. В данном контексте хотелось бы процитировать лауреата Нобелевской премии Орхана Памука: «Именно от Достоевского я впер-

вые узнал, насколько одинаковы у нас заботы, повседневная жизнь, печали и радости. Но этот петербургский писатель не только поведал мне о том, как близки русские и турки, — он научил меня человечности, терпимости. Он научил меня писать. <...> Из русских писателей наиболее сильное воздействие на меня оказывает самый глубокий и политизированный — Достоевский. Правда, следует добавить, что, с моей точки зрения, Толстой — более искусный и талантливый романист. Воздействие Достоевского на меня, конечно же, вызвано его отношением к Западу, которое строится на любви и ненависти. Наше прошлое и наша культура невероятно близки и схожи. И сегодня, говоря о Достоевском, я чувствую, что говорю и о себе»[4].

Творчество турецких писателей было связано с Достоевским задолго до Орхана Памука. Так, автор известного романа «Спокойствие» (1949) Ахмет Хамди Танпынар (1901–1962) часто упоминает Достоевского. По его мнению, «если человек немного интересуется литературой и интерес его к личности писателя — тот же, что к земле и небу, Достоевский обязательно предстанет перед ним в каждом повороте, каждой пропасти, каждом зеркале»[5]. Танпынар говорит, что в его сознании часто возникают и повторяются диалоги героев Достоевского. И писатель часто не в силах прекратить их звучание. Главный герой романа «Спокойствие» Суад имеет множество параллелей с Раскольниковым.

А вот слова поэта Джемала Сюрея (1931–1990), представителя новаторской турецкой поэзии, казалось бы, очень далекого от Достоевского. На вопрос в одной из телевизионных программ о жизненной истории он ответил так: «Я родился в 1931 году. В 1937 году умерла моя мать. В 1944 году я прочитал Достоевского. С тех пор у меня нет покоя. Вот моя биография».

Если посмотреть на статьи и на отзывы о Достоевском, опубликованные в различных изданиях, газетах и журналах, представляющих популярную культуру, то можно увидеть, что писателя оценивают с разных точек зрения. Некоторые указывают на психологическую глубину в произведениях писателя, в то время как другие утверждают, что Достоевский — мастер детективного жанра. Нельзя сказать, что в таких оценках, данных любителями литературы, обращается внимание на религиозные элементы в произведениях. Для турок, выросших в мусульманской культуре, понять этот аспект творчества Достоевского, конечно, сложно. В связи с этим, как один из переводчиков «Преступления и наказания», я хотела бы дать оценку. Факты, которые Достоевский хотел показать читателю через религию, уроки, скрытые в подтексте его произведений, хотя и питаются христианством, но их основу все же составляют человечность и терпение, стремление к справедливости для людей из всех слоев общества. Эти же основы являются ключевыми и для турецкого общества на протяжении всей его истории. Таким образом, если

отставить в сторону религиозную составляющую, несложно заметить, что турецким читателям понятны и сюжеты, и персонажи произведений Достоевского.

Помимо того что Достоевский является одним из самых читаемых русских писателей в современной Турции, его личности и его произведениям посвящены многочисленные научные исследования. По данным Высшего совета образования, с 1954 по 2020 год была защищена 31 диссертация о Достоевском на соискание степени магистра и кандидата наук[6]. Было бы ошибочным полагать, что эти исследования ограничиваются только филологией. Есть среди них работы в области философии, социологии и коммуникации. Имя Достоевского часто встречается в учебных программах факультетов психологии в университетах. О Достоевском в Турции выходят книги: с 1959 по 2021 год опубликовано 45 изданий[7]. Они рассказывают о творчестве писателя с самых различных точек зрения. Часть этих книг — переводы известных работ о писателе (Анри Труайя и Андре Жида), другая часть — оригинальные труды турецких исследователей и писателей.

В честь 200-летия великого писателя в 2021 году в Турции было организовано множество мероприятий. Университеты, имеющие отделения русского языка и литературы, проводили конференции и семинары, на которых были представлены значимые доклады. Помимо проведения встреч в таких крупных культурных центрах, как Стамбул, Анкара, Карс, Трабзон, было проведено мероприятие в городе Эскишехир, где состоялась встреча видных литераторов и специалистов по творчеству Достоевского, при поддержке муниципалитета Одунпазары. Один из самых важных ежемесячных литературных журналов в Турции, журнал «Хедже» («Несе»), выпустил специальный номер, посвященный 200-летию Ф. М. Достоевского. В этом номере были представлены более 80 статей ученых из Турции, России, Украины, Болгарии, Азербайджана, Армении, Ирана и США, посвященных Достоевскому. Это специальное издание было выпущено в двух томах, его общий объем — 1232 страницы. Статьи были распределены по шести разделам. Я хотела бы перечислить лишь некоторые темы этих работ, чтобы показать значимость Достоевского в современной Турции и для читателей, и для профессионалов: жизнь и творчество Достоевского; исследования его произведений; рецепция Достоевского в разных странах; произведения Достоевского в сравнительном литературоведении; восприятие Достоевского читателями; библиография.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.

[2] *Арслан Х.* Обзор переводов русской литературы в Турции [Электронный ресурс]. — URL: https://institutperevoda.ru/upfiles/phpIW6xEI.doc

[3] *Even-Zohar I.* The Position of Translated Literature within the Literary Polysyste // Polysystem Studies: Poetics Today. Vol. 11: 1. Durham NC: Duke University Press. P. 46.

[4] *Памук О.* Пророческий голос Достоевского [Электронный ресурс]. — URL: http://hermitage-magazine.ru/articles/orhan-pamuk-prorocheskiy-golos-dostoevskogo/

[5] *Tanpınar A. H.* Edebiyat Üzerine Makalele. Dergâh, 2011. C. 56.

[6] *Çoruh J. G.* F. M. Dostoyevski'nin Eserlerinin Çevirileri ile Yazar Hakkında Yazılan Kitap, Makale ve Tezlerin Bibliyografyası (Библиография переводов произведений Ф. М. Достоевского и книг, статей и диссертаций, написанных о писателе) // Несе. 2022. № 301.

[7] Там же.

Arslan, H.

Yeditepe University, Turkey

F. M. DOSTOEVSKY: HISTORY OF TRANSLATIONS, WAYS TO READERS AND RESEARCHERS IN TURKEY, INFLUENCE OF THE WRITER AND THINKER ON TURKISH LITERATURE

The article examines a series of aspects related to the history of translations of Fyodor Dostoevsky's works into Turkish, the ways they reach the Turkish reader, the influence of Dostoevsky's motives and ideas as a thinker on the worldview of Turkish writers. The prospects and directions of studying Dostoevsky by professional researchers in various fields are shown, the themes, ideas, and characters in Dostoevsky's works that ensure the interest of the general reader are outlined.

Keywords: Dostoevsky; translation; Turkey; intercultural dialogue; literature.

Арустамян Карине Смбатовна

Ванадзорский государственный университет, Армения

karine.arustamyan53@gmail.com

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИАПАЗОН ПОНЯТИЯ «ВОКЗАЛ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И. БУНИНА

В произведениях И. Бунина многие эпизоды и переживания героев связаны с железной дорогой. В предлагаемой статье делается попытка показать, как в понятии «вокзал» И. Бунину удалось передать целый спектр смысловых оттенков, тесно связанных с важнейшими идеями автора, с его философией жизни и судьбы. Вокзал в произведениях И. Бунина становится не только художественным пространством, в котором меняется жизнь героя(-ев) и принимаются важные решения, но также своеобразным индексом российской жизни.

Ключевые слова: художественное пространство; концепт; антропоним; фоносемантический; метафоризация; знак; структура; семантика.

В произведениях И. Бунина многие эпизоды, перипетии сюжета и переживания героев связаны с железной дорогой. Станции, поезда, железнодорожные пути, платформы, привокзальные постройки, площади и пр. часто оказываются тем пространством, на фоне которого происходят описываемые в произведении события. На станцию, на вокзал спешат, отправляясь в путь или встречая прибывающих, персонажи многих бунинских произведений. Железная дорога и все, что связано с ней (станция, вокзал, платформы, служащие железной дороги и пр.), объединены одним обширным семантическим полем, центром которого оказывается вокзал, откуда пускаются в путь и куда прибывают персонажи бунинских рассказов.

В повести «Митина любовь», в рассказах «Легкое дыхание», «Ида», «Несрочная весна», «На чужой стороне», «Новая дорога», «Маленький роман», в романе «Жизнь Арсеньева» и др. поступки героев или ключевые события, которые иногда круто меняют их судьбу, так или иначе связаны с железной дорогой, с вокзалом. Поездка на поезде, вокзальная суматоха подталкивают героев к таким решениям, которые кардинально меняют их жизнь, заставляют по-новому взглянуть на происходящее вокруг.

Несмотря на обширный список работ, посвященных исследованию произведений И. Бунина, данная тема выпала из поля зрения специалистов. Можно назвать лишь статью Т. Ковалевой, в которой на примере романа «Жизнь Арсеньева» понятие «вокзал» рассматривается как репрезентация концепта пути, столь значимого для творчества русского писателя[1].

Цель нашей статьи намного скромнее — на конкретных примерах рассмотреть семантические ассоциации, которые связаны с понятием «вокзал», попытаться показать, как в семантике слова «вокзал» обнаруживаются «неназванные» смыслы, устанавливаются новые ассоциатив-

ные и смысловые парадигмы, что, несомненно, влияет на семантический диапазон слова, расширяет его границы.

И. Бунин не был первым писателем, выбравшим вокзал в качестве места действия для своих произведений. Достаточно вспомнить примеры из русской литературы, известные любому школьнику: произведения Л. Толстого, Ф. Достоевского, Н. Некрасова, Н. Лескова, А. Чехова, А. Блока др. Однако И. Бунин не просто продолжил этот ряд, но по-своему переосмыслил семантический диапазон понятия «вокзал», обогатив его дополнительными семантическими оттенками.

В произведениях И. Бунина неожиданные вокзальные встречи, томительные ожидания, чувства и размышления персонажей во время поездок по железной дороге не только обусловлены сюжетом, композицией и всей структурой, но служат, например, воссозданию конкретного исторического времени, о котором рефлексирует автор. Технический прогресс менял привычную панораму городов, сообщал небывалый темп российской жизни, что заставляло пристальнее всмотреться в новое время.

Начиная с середины XIX века станция, вокзал становятся знаковыми местами в российских городах — наряду с собором, соборной площадью и зданием администрации. Станции стали местом схождения и скопления большого числа людей, отправляющихся по разным направлениям. И если первоначально станции располагались в некотором отдалении от традиционного центра, например, от соборной площади, то затем постепенно пространство вокруг них стало обустраиваться, появились разные службы, складские помещения, мастерские, буфеты, которые приносили немалый доход. А когда близ станций стали строить и вокзалы, людской поток заметно увеличился[2].

Слово «вокзал» (первоначально «воксал») этимологические словари связывают с английским словом, образованным на основе антропонима Voux (фамилии владелицы увеселительного заведения близ Лондона) и существительного «hall» («зал»). «Воксал» был местом увеселений[3]. В словаре М. Фасмера отмечается, что слово «воксал» впервые появилось в «Санкт-Петербургских ведомостях» за 1777 год как соответствие английскому Foxhall — Faukishall[4]. Здесь также его происхождение связывают с английским «Vouxhall» — по названию парка и места увеселений близ Лондона. Название связывают с уже упомянутой выше владелицей Джейн Вокс или с именем средневекового рыцаря Фалькеса де Броте. Словарь содержит также важное уточнение: Л. Теньер заметил, что русское слово «вокзал» семантически эволюционировало: «увеселительное заведение / воксал» и, наконец, «вокзал» под влиянием слова «зал»[5]. Современное значение — «здание для обслуживания пассажиров на железнодорожной станции или пристани» — сформировалось в конце XIX века, на его основе образовались сочетания «речной вокзал», «морской вокзал»[6], а в XX веке — слово «аэровокзал».

Вокзалы заняли значимое место в панораме российских городов. Этому во многом способствовало архитектурное решение вокзальных построек, заметно отличающихся от других городских строений. Во второй половине XIX века железнодорожная сеть России связывала уже не только столицы, но и такие города, как Орел, Курск, Харьков, Полтава и др., где жил сам И. Бунин и где обитали многие из его персонажей. Вот почему вокзал естественным образом вписался в художественное пространство произведений писателя. На вокзал торопились, готовясь к отъезду или встречая прибывающих, в вокзальной толкотне боялись упустить тех, ради кого и оказались тут: «В окнах, на площадках — всюду были лица, лица. Но того лица, что было нужно, не было» («Маленький роман»).

Подготовка к отъезду, вокзальные сцены уже говорили о принятии важных решений, после которых невозможно было продолжение прежнего. Так, герой повести «Митина любовь», приняв решение на время уехать из Москвы, «тотчас же почувствовал то особое, что охватывает при отъезде, — окончен (и навсегда) известный срок жизни! — и вместе с тем внезапную легкость, надежду на начало чего-то нового. Он несколько успокоился и бодрее, как бы новыми глазами стал глядеть кругом. Конец, прощай Москва и все, что пережито в ней!» Описание отъезда Мити создает предощущение конца его отношений с Катей. Вокзал при этом становится не просто местом их расставания, а неким знаком, свидетельствующим о завершении их связи. А глаголы «поплыла», «плыла», «трепал», «расходился» визуалируют все увеличивающееся между ними расстояние: «...а она подхватила рукой юбку и поплыла вместе с платформой назад, все еще не спуская с него поднятого взгляда. Она плыла все быстрее, ветер все сильнее трепал волосы высунувшегося из окна Мити, а паровоз расходился все шибче, все беспощаднее, наглым угрожающим ревом требуя путей, — и вдруг точно сорвало и ее и конец платформы...».

Центральный эпизод рассказа «Ида» также связан с вокзалом. Главный герой на одной из станций случайно встречает подругу жены, незаметно пропавшую из их с женой жизни. Павел Николаевич даже не замечал ее отсутствия. И вдруг Ида, отведя героя в самый дальний угол платформы, неожиданно признается ему в любви. Растерянность и смущение героя сменяются восторгом и осознанием того, что всю жизнь он только и делал, что грезил о такой любви. Однако их жизненные пути сошлись на этой станции лишь на миг. Достойна внимания следующая деталь: Павел Николаевич задержался на этой станции случайно, поскольку опоздал на курьерский поезд. Но, по большому счету, он опоздал также с осознанием своего чувства к Иде. Вокзал как место действия истории несостоявшейся любви служит метафорой, выражением авторской мысли о кратковременности человеческого счастья и невозможности его

удержания или повторения. Случайная встреча, восторг от неожиданного признания Иды и осознания своего чувства к ней переполняют героя, но он не в силах удержать этот миг; он может лишь, вспоминая, снова и снова его переживать, сокрушаясь об упущенном счастье.

В рассказе «Легкое дыхание» на вокзале, на платформе, среди толпы, прибывшей с поездом, некрасивый казачий офицер выстрелом из пистолета убивает Олю Мещерскую после того, как она признается ему, что «и не думала никогда его любить, что все эти разговоры о браке — одно ее издевательство над ним». Местом для трагической развязки выбран вокзал. Вокзальная сцена в этом рассказе является его кульминацией; понятие «вокзал» семантически ассоциируется с понятиями «разрыв», «конец», с трагической невозможностью достижения счастья и любви.

Печально завершается и еще одна любовная история: в рассказе «В Париже» счастье, казалось бы, наконец улыбнулось многое пережившему в жизни Николаю Платоновичу, однако вскоре герой внезапно умирает в вагоне подземки, подтверждая идею автора о невозможности счастья, быстротечность которого символизирует мчащийся поезд.

Стоит отметить, что иногда с вокзалом связаны хоть и не ключевые, но весьма значимые для раскрытия эмоционального состояния героя эпизоды. Например, в рассказе «Игнат». Герой отправляется домой; холодный полутемный зал в третьем классе вокзала, многолюдство, звон и треск телеграфа до предела взволновали Игната, вызывая в нем раздражение и злость.

«Вокзал» у Бунина — не только место романтических встреч и расставаний. Достаточно обратиться к рассказам «На чужой стороне», «Несрочная весна», «Новая дорога» и др. Вокзал ассоциируется с возможностью увидеть доселе неизведанные края России, восхититься ее необыкновенной красотой и ширью, отправиться оттуда в самые отдаленные уголки страны. В рассказе «Новая дорога» рассказчик, несмотря на уговоры провожающих, пускается в путешествие, открывая для себя «всю глубокую печаль русского пейзажа». И мысли о том, добро ли то, что несет новая железная дорога этому краю, неотступно преследуют его. Сомнения эти подчеркнуты фоносемантическими лексемами, передающими грохот и лязг колес, эти звуки резко контрастируют с тишиной и покоем раскрывающегося перед ним края. Пробирающийся сквозь леса поезд автор сравнивает с драконом, «изрыгающим красное пламя», и это сравнение еще более усиливает сомнения в доброту того, что несет собой железная дорога (поезд): «...равномерно отбивая такт тяжелым, отрывистым дыханием, он, как гигантский дракон, вползает по склону, и голова его изрыгает вдали красное пламя, которое ярко дрожит под колесами паровоза на рельсах и, дрожа, злобно озаряет угрюмую аллею неподвижных и злобных сосен». Однако ничто уже не может остановить это движение, и поезд упорно продвигается вперед, «как завоеватель,

решивший во что бы то ни стало расчистить лесные чащи, скрывающие жизнь в своей вековой тишине».

Угроза, исходящая от железной дороги, подчеркивается такими фоносемантическими сочетаниями, как «грохочущий рев», «грохочущий марш», «вагон дрожит и дребезжит», «глухой ропот», «жалобный гул паровоза», «скрипит, лязгая по рельсам» и пр. Шуму и грохоту мчащегося поезда противопоставляются тишина и необыкновенный покой, которым наслаждается рассказчик «Антоновских яблок», вслушивающийся в звуки ночной природы. Тишину ночного сада вдруг нарушает гул и грохот проходящего неподалеку поезда: «Дрожь переходит в шум, растет, и вот, как будто уже за самым садом, ускоренно выбивают шумный такт колеса: громыхая и стуча, несется поезд... ближе, ближе, все громче и сердитее... И вдруг начинает стихать, глохнуть, точно уходя в землю...» Мирное бытие ночного сада, прерываемое грохотом и шумом проходящего неподалеку поезда, порождают у читателя мысли о диссонансе между этими двумя реальностями — природой и цивилизацией.

Изображение вокзальной публики (офицер с наглым лицом, дама в трауре, рыжеволосый помещик с ружьем, подавшиеся на заработки крестьяне, снимающие шапки даже перед вокзальным носильщиком, веселые смешливые барышни и др.) позволяет увидеть в этом скоплении и движении людей российскую жизнь в ее многоликости. Суета столичных вокзалов сменяется безлюдьем и тоской отдаленных станций, на которых из проносящегося поезда можно заметить лишь извозчиков, дожидающихся редких в этих краях пассажиров: «На платформах стоят люди из этих деревушек, — несколько нищих в рваных полушубках, лохматых, с простуженными горлами, но таких смиренных и с такими чистыми, почти детскими глазами» («Новая дорога»). Использованные эпитеты не только характеризуют героев, но и говорят об отношении повествователя к ним: «седой, строгий, но очень вежливый старичок-кондуктор в пенсне на кончике носа», «высокий телеграфист, местный красавец, франт в дымчатом пенсне и кавказской папахе», «статный лакей в одном фраке и без шапки», «монашки с убитыми лицами» («Новая дорога») сменяются «пупками» — хозяевами привокзальной площади в «новое время» («Несрочная весна»).

Вследствие глобальных изменений в российской жизни на привокзальную площадь выплеснулось и все, что вызывает чувство отвращения у рассказчика: «На площадях перед вокзалами тоже „пупки“, вечная купля и продажа, сброд самой низкой черни, барышников, воров, уличных девок, продавцов всяческой съестной дряни». Вокзал становится неким знаком глубинных процессов, которые происходят в стране, маркером наступившего нового времени, которое глубоко чуждо рассказчику. И он отвергает это новое в его внутренней и внешней «непоправимой мерзости», осознавая, до чего он «чужд всем этим „пупкам“ и всей этой

новой твари». Так вокзал, поезд, вагон становятся знаком новой эпохи: «И чувство моей отчужденности от этого „советского“ вагона, на площадке которого я стоял, и от русого мужика, который спал в нем, вдруг приобрело во мне такую глубину и силу, что на глаза мои навернулись слезы счастья».

В произведениях И. Бунина семантика слова «вокзал» приобретает многомерность: к романтическим коннотациям («Легкое дыхание», «Ида», «Маленький роман») добавляются новые смысловые оттенки, что делает вокзал историческим слепком, маркером нового века («Новая дорога», «Неспешная весна», «На чужой стороне» и др.). Семантический диапазон слова вбирает такие значения и ассоциации, которые в дальнейшем еще не раз будут использованы не только в художественной литературе, но и других формах искусства, в частности, в кинематографе.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ковалева Т. В.* Хронотоп перекрестка-вокзала в творчестве И. Бунина // Материалы региональной научно-практической конференции. Пятигорск: ПГУ, 2019. С. 108–112.

[2] История железнодорожного транспорта России: В 2 т. Т. 1. 1836–1917 гг. СПб.; М., 1994. Гл. 1–4.

[3] *Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В.* Краткий этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1971. С. 89.

[4] *Фасмер М.* Этимологический словарь: В 4 т. Т. 1. М.: Прогресс, 1986. С. 334.

[5] Там же.

[6] Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. Т. 1. М.: Русский язык, 1985. С. 204.

Arustamyan, K. S.

Vanadzor State University after Hovhannes Tumanyan, Armenia

THE SEMANTIC RANGE OF THE CONCEPT “STATION” IN THE WORKS OF IVAN BUNIN

In the works of Ivan Bunin, many episodes and reflections of the characters are connected with the railway. The proposed article attempts to show how Bunin managed to convey a whole range of semantic nuances in the concept of “station”, closely interconnected with the most important ideas of the author, with his philosophy of life and destiny. The station in the works of Bunin becomes not only an artistic space in which the life of the hero(s) changes and important decisions are made, but also a kind of index of Russian life.

Keywords: artistic space; concept; anthroponym; phonosemantic; metaphorization; sign; structure; semantics.

Афанасьев Антон Сергеевич,
Рахимова Динара Ирековна,
Шакирова Диляра Шамилевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

a.s.afanasyev@mail.ru, dinara_dela@mail.ru, shakirova_ds@mail.ru

ФИЛОСОФИЯ СЛОВА В АЛЬБОМЕ «СТО ЛЕТ ОДИНОЧЕСТВА» ЕГОРА ЛЕТОВА

Материалом научного интереса исследователей послужил альбом «Сто лет одиночества» (1993) одного из ведущих представителей русской концептуальной поэзии Егора Летова. Предмет исследования — выстраиваемая и декларируемая автором альбома философия слова. Проанализировав концептуальный, идейный и лингвистический уровни альбома, авторы обнаружили и реконструировали сюжет профанации «слова как такового», проследив его развитие через большинство рок-композиций альбома.

Ключевые слова: Егор Летов; «Сто лет одиночества»; философия слова; интертекстуальность.

Альбом «Сто лет одиночества» (1993) выделяется во всей богатой дискографии Егора Летова и среди всех его музыкальных проектов своей концептуальностью, продуманностью и «сделанностью». Об этом говорил сам Егор Летов: «То, что мы делаем (альбом «Сто лет одиночества. — *А. А., Д. Р., Д. Ш.*) — это не просто накопление нового материала, который может впоследствии быть как угодно собран, назван и запущен, а нечто особенное. Новое. Цельное. То, чего мы не делали никогда раньше <…> Здесь же всё стало ясно — ничего лишнего, случайного в новом альбоме не будет»[1]. Доверяя в этом высказывании автору, мы будем исходить из того, что данный альбом имеет особый концептуальный стержень, который является главным циклообразующим элементом.

Общеизвестно, что ряд названий альбомов Егора Летова носят интертекстуальный характер и соотносятся с названиями литературных произведений: «Тошнота», «Мышеловка», «Так закалялась сталь», «Невыносимая легкость бытия». Однако ответ Егора Летова интервьюеру относительно цитирования в названии альбома романа Г. Маркеса («А ты не боишься цитировать Маркеса? Ведь это же он сочинил. А не ты»[2]) весьма интересен: «Да какая разница — кто сочинил! Я уверен, что это и не Маркес сочинил. Все это и до него было. Вообще — ВСЕ ВСЕГДА БЫЛО И БУДЕТ (заглавные буквы принадлежат автору статьи на сайте. — *А. А., Д. Р., Д. Ш.*) — это ЗНАНИЕ. Оно кругом. Вот — в деревне за окошком. В коте моем, который на матрасике спит. Знание не принадлежит никому лично. Так же как и мои песни в высшем смысле не принадлежат лично мне. Или наоборот — Знание принадлежит всем»[3]. Наш исследовательский интерес сосредоточен здесь не столько на идее мирового знания, сколько на концепции отказа от авторства (не бартовской «смерти автора»!), а если быть еще точнее, то на мысли

о непринадлежности слова определенному лицу. Мы попытаемся доказать, что выхолащивание из «идеи» слова его носителя ведет согласно концепции альбома к профанированию самой этой «идеи», потери словом присущей ему в контексте русского культурного контекста сакральности, а это в свою очередь подготавливает летовский вариант русского поэтического Silentium'а.

Для достижения поставленной цели в качестве основного уровня исследования нами был выбран композиционный уровень. В результате мы выстроили сюжет профанации «слова как такового», проследив его развитие через большинство рок-композиций альбома. Вместе с тем нужно сделать одно принципиальное замечание: рассматриваемая концепция слова может быть полноценно реконструирована, понята и осмыслена исключительно при прослушивании альбома, поскольку зачастую отношение к произносимым словам, отдельной фразе или целому высказыванию передается через интонацию исполнителя, музыкальное решение композиции, наконец, полным отсутствием в ней слов.

Открывается альбом композицией «Свобода», где центральное место занимает чужое слово: «Как платил Незнайка за свои вопросы / Что скрывал последний злой патрон / И чему посмеивался Санька Матросов / Перед тем как Шишел-Мышел <...> вышел вон?»[4] Включение культурной отсылки в каждую строчку может быть интерпретировано как своеобразный переизбыток, сверхмера и, в конечном смысле, опустошение этих образов, превращение их в эмблему-знак. Легкое посмеивание при исполнении[5] строчки «И чему посмеивался Санька Матросов» также указывает на авторское отношение к этим культурным отсылкам.

Вторая песня «Евангелие от Егора» продолжает десакрализацию чужого слова — на этот раз слова религиозного. Примечательно: лирическому герою Егору как будто бы не хватает четырех канонических евангелий, и он создает свое. Используемые в рефренных частях глаголы повелительного наклонения «пожалей — обними — спеленай — поцелуй — задуши»[6] в целом отражают ход Христовой жизни, однако звучащий во время коды открытый смех, заменивший посмеивание предыдущей композиции, определяет Евангелие от Егора как ненастоящее, игровое, и слово в нем — тоже профанное, десакрализованное, которое ничему научить не может.

А вот безмолвная глина — главный образ третьей композиции — научить может. И даже показать и помочь, если будет такая необходимость («Глина поможет / Глина подскажет / Глина научит»[7]). В многочисленных мифах разных народов (в том числе и в христианской мифологии) этот материал оказывается священным — именно из него Бог сотворил человека. Хранящая память о своих созидательных возможностях, глина и ныне остается способной к решению жизнетворческих задач, но, согласно авторской концепции, самое главное качество глины — это, без-

условно, ее немота, отсутствие возможности говорить. Именно немота должна стать, по мысли Егора Летова, триггером для возвращения слову его сакральности: колесо человеческой культуры должно покатиться вспять, вернуться к своим истокам, чтобы зарядиться энергией (космической, природной) и продолжить свое движение.

Пятая композиция «Вечная весна» становится концептуальным стержнем альбома и отправной точкой развития сюжета молчания. Именно с «Вечной весны» изменяется поэтика Егора Летова: в пяти композициях альбома (вплоть до «Офелии» — десятого трека) автором отчетливо и настойчиво реализуется его формульная поэтика. Ю. В. Доманский объяснил этот летовский феномен следующим образом: «Структура формульной поэтики Летова базируется на синтезе <…> неповторяемых формул-„кадров“ из куплетов и припевных повторяемых формул»[8]. Однако в контексте рассматриваемого альбома эти формулы обретают очень важную функцию — они становятся способом разрушения традиционных синтаксических связей между структурами и обретения словом новых смысловых оттенков. Тем самым Егором Летовым реализуется попытка вернуть словам их магические, сакральные свойства. Поэтому отсутствие глаголов в «Вечной весне» и ее монотонное исполнение-вещание превращает песню в заклинание-мантру, читаемую жрецом в момент совершения таинства. Видимо, именно поэтому в песне о переходе в новое состояние центральным оказывается мотив смерти.

Для Егора Летова формулы имеют большое значение при ресакрализации слова. «Будем привыкать», «они сражались за родину», «пуля виноватого найдет», «хорошо смеется тот, кто смеется последним» — таковы припевные формулы четырех композиций. Однако подобная «формулизация» языка не становится решением проблемы: летовские формулы оказываются не способны заклясть действительность, образ которой выстраивается в этом песенном блоке по любимому автором ассоциативному смысло-звуковому принципу. Более того, подобное заклятие разрушает действительность, доводя ее до абсурда, и эта динамика вполне наглядна. Если в композиции «Привыкать» художественный мир произведения предстает разрушенным, но все же узнаваемым («Сумерки и боги разбрелись по углам, / Зевота разорвала горизонт пополам»[9]), миром с камнями, корнями, червями, вьюгами, молью, вписанными в привычный для человека временной континуум, то в песне «Зря вы это всё» мир предстает вывернутым наизнанку: «Мертвые пчелы оглушительно гудят. / Скошенные травы встают стеной. / Съеденные птички упоительно поют»[10]. Такое восприятие мира не может устроить автора, ведь вокруг — «сто лет одиночества». К ним можно относится по-разному: пытаться изжить, смириться, но они не должны абсурдизироваться. Нужен переход на следующий уровень развития концепции слова, и пограничной композицией становится «Офелия».

Очевидно, что с предыдущей бордерной песней альбома — «Вечной весной» — «Офелию» связывает тема смерти. Однако смерть здесь не воспринимается как финальная точка человеческого бытия, эксплицированной ранее в образе «одиночной камеры». Основным мотивом, заявленным в отношении Офелии (при этом, по точному замечанию Ю. Моревой, «в тексте Офелия не названа ни мертвой, ни умершей, ни идущей на смерть»[11]), является ее подвижность, текучесть: она и «текла через край», и «плыла себе вдаль», и «плыла на восток»[12]. Подобная ремифологизация шекспировского образа может быть связана не столько с декларацией идеи жизни после смерти, сколько с идеей существования параллельной реальности/сверхреальности (не «метафорой реальности»[13]), в которой человек может оказаться после употребления разного рода психотропных веществ. Именно такой предстает реальность в последующих за «Офелией» восьми композициях альбома.

Отталкиваясь от авторских комментариев («Песня написана в крайне измененном состоянии сознания, при близком и пристальном рассматривании земли как субстанции»[14] — о написания текста к композиции «Простор открыт»; «Для пущего взбодрения я принял, как оказалось впоследствии, почти смертельную дозу „энергии взаймы“ — чуть было не сдох, мучился потом всю ночь и следующее утро, зато получился великолепный, залихватский, единственный дубль, который передает все, что надо»[15] — о «Следах на снегу»), мы назовем слово текстов этого блока (от «Передозировки» (трек 11) до «Следов на снегу» (трек 19)) сверхреальным. Синтаксическая структура этих текстов схожа с текстами предшествующего блока, однако присутствует и принципиальная разница между ними: словосочетания, нанизанные друг на друга, и предложения в соотносимых друг с другом стихотворных строчках, пропущенные сквозь психотропное сознание/состояние, не конструируют мир абсурдистский. Это мир параллельный, в котором и законы (физические, биологические, нравственные) другие, и слово может оказаться если не сакральным, то, по крайней мере, адекватно отражающим состояние мира и субъекта в нем.

Венцом альбома являются две финальные композиции — «Сто лет одиночества» и «Об отшествии преподобнаго в пустыню от славы человеческия». Прочитанное без музыкального сопровождения стихотворение и сыгранный без единого слова инструментал составляют своеобразную дилогию. В стихотворении повторяется «косоротая ухмылочка» первых текстов, констатируется, что ничего нового сказать словом уже не получится: будет лишь «еще одна (очередная. — *А. А., Д. Р., Д. Ш.*) свирепая история любви / Грустная сказочка про свинью-копилку / Развеселый анекдотец про то как Свидригайлов собирался / в Америку»[16]. А потому нужно замолчать и пытаться найти (уже не среди умерших слов) новые формы поиска и отражения истины. Таковой формой оказывается синтез иконического и музыкального.

Название последней композиции альбома — дословное воспроизведение названия иконы, которую сотворили Егор Летов и Константин Рябинов: «Икона была создана в эпоху коллажей, когда мы в течение нескольких лет лепили их неустанно с утра до вечера. Она возникла как самостоятельный объект, к альбому прямого отношения не имеющий. Лишь когда возник вопрос, как назвать этот последний инструментал, взгляд упал на эту икону, висевшую на стене. Тут же была решена и концепция обложки»[17]. Случайность взгляда, упавшего на икону, приобретает в контексте концепции слова сакральный смысл — не дискредитировавшее себя библейское слово, а вспомненное/возвращенное иконописное искусство (возможно, помноженное на музыку), должно стать средством возвещения человечеству истины.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Сто лет одиночества, 1993. — URL: https://www.gr-oborona.ru/pub/discography/sto_let_odinochestva.html (дата обращения: 20.04.2023).

[2] 200 ЛЕТ ОДИНОЧЕСТВА. Интервью с Егором Летовым. —URL: https://www.gr-oborona.ru/pub/anarhi/1056981372.html (дата обращения: 20.05.2023).

[3] Там же.

[4] *Летов Е.* Стихи. М.: Выргород, 2016. С. 285.

[5] Альбом можно прослушать, например, здесь: https://www.gr-oborona.ru/pub/discography/sto_let_odinochestva.html (дата обращения: 20.04.2023).

[6] *Летов Е.* Указ. соч. С. 287.

[7] Там же. С. 300.

[8] *Доманский Ю. В.* Формульная поэтика Егора Летова. М., Калуга; Венеция: Bull Terrier Records, 2018. С. 5.

[9] *Летов Е.* Указ. соч. С. 302.

[10] Там же. 324.

[11] *Доманский Ю. В.* Указ. соч. 213.

[12] *Летов Е.* Указ. соч. С. 299.

[13] Летовский семинар: Феномен Егора Летова в научном освещении. М., Калуга; Венеция: Bull Terrier Records, 2018. С. 153.

[14] Цит. по: https://www.gr-oborona.ru/pub/discography/sto_let_odinochestva.html (дата обращения: 20.04.2023).

[15] Там же.

[16] *Летов Е.* Указ. соч. С. 295.

[17] Цит. по: https://vk.com/wall-181642_58021 (дата обращения: 20.04.2023).

Afanasev, A. S.; Rakhimova, D. I.; Shakirova, D. Sh.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

THE PHILOSOPHY OF THE WORD IN THE ALBUM “ONE HUNDRED YEARS OF SOLITUDE” BY EGOR LETOV

The article deals with the project of one of the leading representatives of Russian conceptual poetry, the album “One Hundred Years of Solitude” (1993) by Egor Letov, as a material of scholarly interest. The subject of the research is the philosophy of the word built and declared by the album’s author. After analyzing the conceptual, ideological and linguistic levels of the album, the authors have discovered and reconstructed the plot of the profanation of the “word as such”, tracing its development through most of the album’s rock compositions.

Keywords: Egor Letov; “One Hundred Years of Solitude”; philosophy of the word; intertextuality.

Банерджи Ранджана

Университет им. Джавахарлала Неру, Индия

ranjanab1992@gmail.com; ranjanab@mail.jnu.ac.in

ТОЛСТОЙ И ТОЛСТОВСТВО В ИНДИЙСКОМ КОНТЕКСТЕ

Многие вопросы, поднятые Л. Н. Толстым, находят отклик в Индии, и это связано с тем того, что социально-экономическое положение в Индии в начале XX века во многом было сходно с ситуацией в России во второй половине XIX века. Помимо того, религиозно-философское учение древней Индии сыграло важную роль в формировании жизненных ценностей и взглядов самого Толстого. Заслуга Толстого в том, что он по-новому представил древнее учение Индии, сочетав его со своими идеями, которые пользуются большой популярностью среди представителей юного поколения современности.

Ключевые слова: Индия; толстовство; заимствование; всеобщая любовь; ненасилие.

Л. Н. Толстой «поистине шахиншах всей литературы. Так было двадцать пять лет назад, так и есть, сейчас»[1]. Эти слова видного индийского писателя, Мунши Премчанда, отражающие взгляды многих других писателей мира, твердо отрицают заявление русских футуристов в начале XX века о том, что творчество Толстого и других классиков потеряло свое значение. Труды Толстого, несомненно, вызывали и продолжают вызывать интерес у русских и зарубежных писателей, драматургов, искусствоведов, находя отражение в трудах этих писателей в форме эпилога, реминисценции, аллюзии, заимствования, адаптации, пародии и проч., и это послужило причиной возникновения таких понятий, как толстовщина, толстовство. Толстовство как социальный и религиозно-этический феномен было тепло воспринято в Индии передовыми деятелями, мыслителями и литераторами.

Граф Толстой, или Риши Толстой, как любят называть русского писателя в Индии, получил широкое признание индийцев еще с начала XX века. Риши значит «отшельник», так называли в Индии мудрецов древности. Толстой завоевал эту честь в Индии, видимо, за его мудрость и его огромное влияние на Махатму Ганди.

Особая заслуга в распространении социально-политических и философских взглядов Толстого принадлежит, несомненно, Махатме Ганди. Толстой вдохновил его применять путь ненасилия (в форме сатьяграхи) для активной борьбы против ограничения прав индийцев, живших в Южной Африке, а впоследствии — против английских колонизаторов в Индии. Тем самым Ганди духовно вооружил индийцев для того, чтобы они могли бороться с несправедливостями ненасильственным путем, и отпечаток этой традиции заметен до сих пор.

Особое влияние Толстой оказал на литературный мир Индии. Толстовские принципы и взгляды были восприняты многими передовыми писателями колониальной и постколониальной Индии.

Индия начала XX века переживала упадок колониальной системы: с одной стороны, нарастали национально-освободительная борьба и кризис феодального строя, с другой — набирало силу крестьянское движение против деспотичных заминдаров. Передовые деятели и мыслители этого периода пытались освободить общество от оков догматического мышления и правопорядка по отношению к кастовым, классовым различиям и женскому вопросу. Жизненно важным стал вопрос определения способа действий для дальнейшего развития Индии и обретения ее независимости. Время требовало новых подходов в литературе — нового содержания и форм изображения. Именно тогда индийские писатели обратились к произведениям русских и других зарубежных авторов, в том числе Толстого.

Ситуация в Индии первой половины XX века во многом была сходна с ситуацией в России второй половины XIX века. Соответственно, многие вопросы, поднятые Толстым, были созвучны в Индии, и это толкнуло передовых индийских писателей первой половины XX века рассматривать проблемы своей страны в толстовском духе. Как подчеркивал видный компаративист Александр Веселовский, «заимствование предполагает в воспринимающем не пустое место, а встречные течения, сходное направление мышления, аналогические образы фантазии»[2]. В первой половине XX века сложились благоприятные условия для заимствований толстовских тем и жанров в литературе Индии. Вот некоторые из них.

1. Женский вопрос.

Толстой осознал, что женский вопрос связан со всеми живыми нервами общества, что это часть более масштабных проблем, требующих коренного пересмотра.

Проблема, проходящая через ряд произведений Толстого, — это нравственно-этическое отношение отношение к страдающим людям, в том числе и женщинам.

В качестве примеров можно назвать два романа Шоротчондро: «Сожженный дом» (1920) и «Сбившийся с пути» (1917), затрагивающие толстовские темы роли и места женщин в обществе, проблемы совместимости в браке и развращенности общества.

Отпечаток этих тем наблюдается в трудах Джайнендра Кумара, Бамана Джоши, Мулька Раджа Ананда, Мунши Премчанда и др.

2. Крестьянская тема.

Крестьянская тема получила значительный отклик в Индии. Толстой с большим сочувствием относился к бедственному положению обездоленных крестьян и пытался объяснить их проблемы с точки зрения «мужицких взглядов на вещи». Сочинения Толстого оказались созвучны народу Индии. Аналогичные вопросы поднимаются в трудах писателей из разных областей Индии: Мунши Премчанда, Шоротчондро, Тарашонкора Бондопадхая, Бибхутибхушона Бондопадхая, В. С. Кхандекара и многих

других. Эти писатели, вслед за Толстым, твердо верили, что крестьянство — хранитель старых добрых традиций и именно оно способно спасти общество от деградации, от бездуховности. В качестве примера можно назвать «Обитель любви» (1922) и «Жертвенная корова» (1936) Премчанда, «Деревенское общество» (1916) и «Шриканто» (1917) Шоротчондро.

3. Тема религии и нравственности.

Третья тема, которая особо привлекала индийцев, это толстовская трактовка религии и нравственности. В вопросах веры для Толстого на первом плане стоит нравственно-этический аспект. В религиозно-философском трактате «О религии и нравственности» Толстой полагает, что «человек без религии так же невозможен, как человек без сердца», и дальше приводит разные толкования религии — верное и искаженное представления о ней. Он отмечает, что различное понимание религии связано с тем, что люди не захватывают ее сущность, а определяют только ее признаки, «смотря на точки зрения определяющего». Поэтому часто «определяется не то, что составляет сущность религии, а вера людей в то, что они считают религией». Настоящая суть религии — служение не Богу, а человеку, так как бог не существует отдельно от человека, он имеет непосредственное отношение к человеку. Религия (Бог) проявляется не иначе, как через отношение друг к другу и к самому себе[3]. Подобная мысль повторяется у него в нескольких религиозно-философских и этических трактатах, а также в художественных произведениях, например: «Царство божие внутри вас», «О жизни», «О разуме, вере и молитве», «Где любовь, там и Бог», «Война и мир», «Воскресение» и др.

Аналогичные размышления находим в произведениях многих передовых писателей Индии, особенно в период разделения Индии в сороковых годах XX века.

4. Диалектика души.

Индийские прозаики усвоили особую форму толстовского психологического анализа, искусство проникновения во внутренний мир человека, «диалектику души». Эта черта особенно ярко проявилась в творчестве тех писателей, кто стремился соединить морально-психологические проблемы с социальными. Среди таких писателей можно назвать Прободха Кумара Саньяла, Премчанда, Шоротчондро, Джайнендра Кумара, Мулька Раджа Ананда и других.

5. Неприятие западной культуры.

Еще одна толстовская черта, которая, несомненно, была близка почти всем писателям областных литератур Индии, это неприятие западной культуры и обращение к культурному наследию своей страны для продвижения общества в вперед.

6. Введение жанра романа-эпопеи.

Академик Евгений Челышев, известный индолог, считает, что «своим зарождением и развитием роман-эпопея в Индии во многом обязан

„Войне и миру“. Следуя за Толстым, такие писатели, как Мульк Радж Ананд, Яшпал и др., стремились осмыслить и изобразить жизнь и ход исторического развития Индии во всем его многообразии»[4].

Некоторые вышеуказанные черты творчества Толстого обусловлены его пониманием искусства. Он считал, что искусство, находясь в тесной связи с наукой и религией, должно быть направлено на благо народа; это высоко ценили выше упомянутые прогрессивные писатели Индии.

Перечисленные темы и жанры произведений Толстого, заимствованные писателями и мыслителями Индии, являются лишь некоторыми примерами из многочисленных литературных взаимосвязей Индии с Толстым.

В заключение следовало бы отметить, что феномен толстовства или толстовщины не отжил свой век, он значим и сегодня в Индии. Причины этого заключаются в следующем.

1. Как уже отмечено, творчество Толстого созвучно индийской культуре и это во многом объясняется тем, что религиозно-философское учение древней Индии сыграло важную роль в формировании жизненных ценностей и взглядов самого Толстого. Общеизвестно, что огромное воздействие на формирование мировоззрения Толстого, помимо христианского учения, имели буддийское учение, утверждающее всеобщее равенство в любви. На этого великого русского писателя произвели впечатление также выдающиеся мыслители и общественные вожди современной Индии, такие как Свами Вивекананда и его наставник Шри Рамакришна Парамахамса.
2. Заслуга Толстого в том, что он по-новому осмыслил древнее учение Индии, сочетав его с проповедью всеобщей любви, идеями непротивления злу насилием, самосовершенствования каждого человека для подлинного блага общества. Ахимса, то есть непротивление злу, является одним из главных принципов индуизма, буддизма и джайнизма. Мысль о внутренней чистоте жизни человека (самосовершенствование) звучит в индийских ведах и христианских священных текстах.
3. Толстой доказал, что пассивная форма сопротивления может оказаться намного эффективнее активного насильственного сопротивления, тем самым он изменил понимание «пассивного сопротивления», которое раньше ассоциировалось со слабостью. Два события из недавнего прошлого в Индии — Мирные движения молодежи, вызванные жестокими убийствами двух девушек (убийства Джессики Лала в 2006 году и Нирбхай в 2012 году), подтверждают мощную силу ненасильственного протеста. Эти мирные протесты привели к ускорению процесса правосудия[5].
4. Проповедь всеобщей любви Толстого не может потерять свое значение, пока будет гуманизм в мире. Толстой дает подлинное понимание значения религии в жизни человека. Религия (дхарма) человека состоит в служении человечеству. Суть каждой религии заключается в этом, будь то христианство, индуизм, буддизм, вайшнавизм или суфизм.

Творчество Толстого имеет значение не только для России. Неудивительно, что некоторые из наших литературоведов, такие как Умашанкар Джоши и Аваниндра Кумар Видьяланкар, сопоставили труды этого выдающегося писателя с древним эпосом Индии «Махабхарата» и с религиозно-философским учением в нем, «Бхагвадгита». Бесспорно, фи-

лософские, социально-психологические, морально-религиозные и нравственные вопросы, затронутые в художественных и публицистических сочинениях Толстого, имеют непреходящее значение и в наше время.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Премчанд А.* Калам ка сипахи (Премчанд. Солдат пера). Ханспракашан, Аллахабад, 1962. С. 516.

[2] *Горский И. К.* Об исторической поэтике Александра Веселовского // Веселовский А. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. С. 29.

[3] *Толстой Л. Н.* О религии и нравственности. М., 1894. С. 4–5.

[4] *Челышев Е. П.* Лев Толстой и индийская литература // Русская классика в странах Востока. М.: Наука, 1982. С. 47.

[5] "Candlelight vigil seeking justice in Jessica murder case Oneindia" (https://www.oneindia.com, 15.03.2023); "This silent protest heard loud and clear" (Delhi News, https://timesofindia.indiatimes.com, 15.03.2023).

Banerjee, R.

Jawaharlal Nehru University, India

TOLSTOY AND TOLSTOYISM IN THE INDIAN CONTEXT

The author argues that several issues raised by Leo Tolstoy in his works are equally relevant to the Indian society. It is inferred from the fact that Russia's socioeconomic status in the second half of the 19th century was very similar to that of India at the beginning of the 20th century. Moreover, Tolstoy's perspective of life was greatly influenced by the religious and philosophical teachings of ancient India. The great writer's significance lies in the fact that he combined his principles with our ancient teachings to give them a fresh perspective, which are still treasured by the younger generation of today.

Keywords: India; Tolstoyism; borrowing; universal love; non-violence.

Бейсенова Жайнагуль Сабитовна

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Казахстан

zhaina_b@mail.ru

МИРОВАЯ ТРАДИЦИЯ И НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Статья посвящена направлениям развития детских литературных произведений и определению их роли в воспитании и развитии детей. В статье использован контент-анализ взаимосвязей мировой и национальной детской литературы. Наблюдения отражают многоаспектность проблематики теории детской литературы. Показано, что растущий интерес к детским книгам можно рассматривать как один из ключевых показателей развития детской литературы и культуры в целом. Авторы обратились к анализу опубликованных исследований ученых по вопросам жанрового многообразия детской литературы. В статье выявляются литературно-критические работы по детской литературе, относящиеся к творчеству мировых просветителей, писателей и критиков. Исследователи определяют те направления детской литературы, которые сыграли определяющую роль в развитии казахской детской литературы. Материалом выступила библиографическая база, собранная участниками проекта по детской литературе.

Ключевые слова: детская литература; детская литературная критика; фольклор; мировая словесность; модель литературы.

Размышляя о современном состоянии детской литературы и сравнивая с другими литературными проблемами, согласимся с мнением, что вопросы детской литературы все еще не так часты в литературной критике[1]. Определяется круг существенных задач, требующих теоретического и методологического обновления. Без теоретического и практического осмысления нужд литературы для детского чтения и о детях опасно-реальной становится потеря ее качества. Во избежание подобного негативного сценария участниками проекта было признано целесообразным рассмотреть современные подходы к пониманию феномена казахстанской детской литературы как объекта для поэтапного решения конкретных научно-прикладных и научно-образовательных целей. Целью этой статьи является краткий аналитический обзор наиболее репрезентативной критической оценки детской литературы с позиции истории и современности, описание вопросов детского чтения, характеризующее научные труды современных исследователей. Недостаточность обобщающих критических материалов о современной детской литературе Казахстана определяет новизну проблемности исследования в русле обращения к детской литературе мировой. Мировая словесность о детях на протяжении многих веков обращалась к художественному осмыслению этой темы. Так, в английской детской литературе широко известно творчество Эдит Несбит как первого современного писателя для

Работа выполнена при финансовой поддержке ГФ (AP14870429) по научным и научно-техническим проектам Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан.

детей. Писательницей созданы чудесные рассказы о волшебных приключениях в повседневном мире. Ее творчество критически изучается и оценивается в диссертационном исследовании «The narrative voice in the children's fantasy novels of E. Nesbit» Ann Sloan. Литература для детей и юношества отражает разнообразные отрасли знаний, отвечает своеобразным возрастным мотивам отношения читателя к ним, его нравственным потребностям и жизненным позициям. В дальнейшем предполагаем представить развитие детской литературы Казахстана в контексте советской многонациональной литературы и современной казахстанской. Так, детально о развитии детской литературы начала XX века пишет И. Лупанова в книге «Полвека: советская детская литература 1917–1967»[2]. Отмечается, что превалирующей целью советской детской литературы было трудовое воспитание. Особенностью нашей эпохи является то, что литературе как искусству приходится противостоять современным вызовам глобализации: цифровизация художественного дискурса, проблемная социальная литература (problem fiction), условия современного образования и обучения и другие.

Возродившаяся в 2000-е годы национальная детская литература обратилась к социальным проблемам постсоветского общества. Появляются новые темы в детской литературе (под влиянием западноевропейской литературы о современной жизни): насилие, особенные дети, наркотики. Можно говорить о влиянии на казахстанскую литературу тематики и стилистики западного детского романа: свобода творческого поиска, отсутствие страха перед цензурой.

Казахская детская литература, содержание которой традиционно поучительно, язык ярко художественен, пронизана многовековой мудростью и опытом народа и является бесценным наследием, отражающим поведение и художественный вкус детей. В течение последнего столетия детская литература в Казахстане описывается в контекстах традиций, преодоления дореволюционных тем и жанров, поворотных моментов в творчестве отдельных детских писателей и т. д. В критических статьях литературоведов прослеживается эволюция понятий «казахская» и «казахстанская» детская литература, преемственность представлений о том, какой должна быть правильная детская литература. Ее формирование и развитие подчиненно общим закономерностям, но различают и специфические национальные черты. Таким образом, в современном мире в национальной детской литературе прослеживается весьма актуальная риторика обновления. Анализ научных и критических исследований XIX–XXI века о происходящих художественных процессах в казахстанской детской литературе в конечном итоге позволяет утверждать, что современная концепция новой детской литературы в своих основных чертах восходит к модели детской литературы, сформированной всей национальной литературой казахского народа, в то же время испытывая влияние мировых литературных тенденций.

Были использованы сравнительно-исторический метод, историко-литературный и теоретико-литературоведческий подходы, системный анализ, описание, наблюдение и другие общенаучные методы. Исследование опирается на универсальные типологические константы, выявленные в критике детской литературы XIX–XXI веков.

Детская литература как часть художественной литературы по-своему преломляет основные закономерности развития литературного процесса. В детских книгах адаптированно, зачастую в дидактическом ключе, отражаются те же концепции человека и мира, мировые гуманистические идеи, которые осваиваются общей литературой. Через детскую книгу авторы и социальное общество в целом прививают подрастающему человеку понятия о прекрасном, закладывают начало представлений о мире, нравственности, законах человеческого сообщества. Вопрос о казахстанской детской литературе выдвигает проблему формирования представления о предмете и границах детской литературы в синхронном и диахронном разрезе. В этом контексте отмечается неразрывная связь детской литературы со всей национальной литературой казахского народа. Казахская детская литература прошла многовековой исторический путь развития. Изучение истоков казахской литературы для детей невозможно без рассмотрения важнейших историко-культурных процессов: начала развития письменности, распространения грамотности в казахской степи, взаимодействия с культурными традициями других стран. С этого времени начинается отсчет истории собственно казахской детской литературы. Истоки казахской детской литературы лежат в казахских сказках и других произведениях устного народного творчества. В казахских сказках присутствуют как оригинальные сюжеты, так и заимствованные из восточной литературы или русского фольклора. В числе первых собирателей казахских сказок были такие просветители, как Чокан Валиханов, Абубакир Диваев и Василий Радлов. Первые систематические сборы и изучение первых образцов казахского фольклора начались во второй половине XIX века. Собиратели казахского фольклора в то время не дифференцировали фольклор на взрослый и детский, в контексте национального наследия создавались такие популярные жанры, как колыбельные песни, загадки, небылицы, отражающие мир природы и животных. Ученые-просветители понимали, что устная литература также играет важную роль в воспитании подрастающего поколения. Первые образцы казахской детской литературы в современном виде создал в XIX веке известный казахский просветитель Ибрай Алтынсарин. В 1879 году вышла подготовленная им «Казахская хрестоматия», ставшая первой книгой для детей и народного чтения на казахском языке. В предисловии к хрестоматии Алтынсарин писал: «…долг каждого из нас — принести посильную лепту на пользу своей Родины». Переводы И. Алтынсарина положили начало басенному жанру в казахской художественной литературе. Русские басни

И. А. Крылова, переложенные им на казахский язык, были предназначены прежде всего для детей школьного возраста и стали средством воспитания подрастающего поколения.

В первые годы советской власти вопрос о литературе для детей живо поднимался и решался в научно-педагогических работах казахстанских ученых, просветителей и писателей: А. Байтурсынова, М. Дулатова, М. Ауэзова. В сборнике «Детям», изданном в 1926 году, был представлен казахский детский фольклор, в целом отмечается внимание исследователей к детскому фольклору. А. Байтурсыновым во «Введении в литературу» впервые введены в научный оборот и определены такие термины, как небылицы, загадки, скороговорки, колыбельные. Ученый также обращает внимание на роль жанров устной литературы в детском репертуаре. Произведение Х. Досмухамедова «Казахская народная литература» (1924) обращает внимание на природоведение в детском чтении. Важные ссылки находим в книгах М. Ауэзова «История казахской литературы» (1927). Ш. Ахметов впервые использует в своем творчестве термин «детский фольклор» и объясняет его значение. Также в истории казахстанской литературы отмечается начало систематических сборов и изучения направлений развития детской литературы. Так, исследованию жанрового своеобразия произведений, типологии отдельных жанров, жанровых модификаций в детской литературе посвящена научная работа К. К. Матыжанова «Поэзия казахского детского фольклора»[3]. В работе показан большой путь развития казахской сказки: от фольклорного сюжета до фантастических эпосов о подвигах бесстрашных батыров Алпамыс-батыра и Кобланды-батыра — защитников народа и родной земли. Сказка возникла из записей фольклористов в эпоху, когда появился пристальный интерес ко всему народному, национальному. В работах казахстанского ученого Г. И. Власовой отражены волшебные сказки в современных записях[4]. В научной работе Д. М. Мергалиева определяются особенности мифологической казахской фольклорной традиции, описаны особенности национального фольклора казахского народа, обусловленные спецификой мифопоэтического наследия[5]. Исследованию жанрового своеобразия произведений, типологии отдельных жанров, жанровых модификаций в детской литературе посвящены работы Т. В. Кривощаповой[6].

Концепция детской литературы, принадлежащая С. Маршаку, была сформулирована так: «Нельзя жить только наследством, как бы велико оно ни было. Мы должны сами создавать свой нынешний и завтрашний день — новую литературу, которая полно отразит наше время и даже заглянет далеко в будущее». С обретением суверенитета в Казахстане отсчитывается новый этап развития национального книготворчества. В результате осмысления развития детской литературы XXI века появились художественные сборники произведений детских писателей как зрелого, так и молодого поколения. Такова трехтомная «Антология современной

литературы» (2013), в первом томе которой собраны произведения казахстанских писателей и поэтов для детей. Здесь и сказки, и загадки, и рассказы, и повести — словом, все жанровое многообразие, подчиненное одному — началам добра, любви, сострадания, чуткости к людям, к родной природе. Авторов разных национальностей современного многонационального Казахстана объединяет искренность и трепетное отношение к своим юным героям и читателям[7].

Феномен детской литературы естественным образом связан с понятием национальной и мировой культуры, общества и, в частности, с культурой детского чтения. История национальной детской литературы развивается, намечая свой обновленный путь и взаимодействуя с мировой литературой.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Nikolajeva M.* Beyond the grammar of story, or how can children's literature criticism benefit from narrative theory? // Children's Literature Association Quarterly. 2003. 28 (1). P. 5–16.

[2] *Лупанова И. П*олвека: советская детская литература 1917–1967: очерки. М.: Детская литература, 1969. 669 с

[3] *Матыжанов К. К.* Поэзия казахского детского фольклора. Алматы, 1990. 185 с.

[4] *Власова Г. И.* Детская волшебная сказка в современных записях (традиционная поэтика): дис. … канд. филол. наук. М., 1990. 206 с.

[5] *Мергалиев Д. М.* Фольклорно-мифологическое наследие казахского народа и его миропонимание // Педагогический вестник Казахстана: научный информационно-аналитический журнал Павлодарского гос. института. Павлодар, 2007. С. 271–275.

[6] *Кривощапова Т. В.* Русская литературная сказка конца XIX — начала XX в. (эволюция жанра): дис. … д-ра филол. наук. Алматы, 2003. 350 с.

[7] Антология современной литературы: В 3 т. Т. 1: Детская литература. М.: Художественная литература, 2013. 568 с.

Beisenova, Zh. S.

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

WORLD TRADITION AND NATIONAL SPECIFICS OF CHILDREN'S LITERATURE

The article is devoted to the directions of development of children's literary works and the definition of their role in the upbringing and development of children as individuals. The author uses the content analysis of the interrelationships of world and national children's literature. The observations reflect the multidimensional nature of the problems of the theory of children's literature. It is shown that the growing interest in children's books can be considered as one of the key indicators of the development of children's literature and culture in general. The authors turns to the analysis of published research by scientists on the genre diversity of children's literature. The article identifies literary and critical works on children's literature related to the work of world educators, writers and critics. Researchers identify the areas of children's literature that have played a decisive role in the development of Kazakh children's literature. The material consisted of the bibliographic database collected by the participants of the project on children's literature.

Keywords: children's literature; children's literary criticism; folklore; world literature; literature model.

Белозубова Наталья Иннокентьевна

Амурский государственный университет, Россия

bin7272@mail.ru

СОВРЕМЕННАЯ ВОЕННАЯ ПОЭЗИЯ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена рассмотрению основных тенденций в развитии современной военной поэзии, исследованию ее тематики и образов в сопоставлении с лирикой Великой отечественной войны. Автор приходит к выводу, что, с одной стороны, современные поэты в осмыслении военных событий продолжают традиции своих предшественников, поэтов Великой отечественной войны, а с другой — война осмысляется ими в экзистенциальном ключе, как уничтожение жизни и бытия, и люди обречены в этой ситуации сделать выбор и нести за него ответственность перед поколениями «отцов» и «дедов», «детей» и «внуков».

Ключевые слова: современная военная поэзия; стихотворение; мотив; образ.

Традиционно русская литература отзывается на эпохальные исторические события. Первой на переломные моменты истории откликается поэзия, а потом уже отзвуки появляются в прозе и драме. Скорее всего, это обусловлено возможностями лирического рода литературы, предполагающего отражение чувств, эмоций, настроений и внутреннего мира героя.

В первый же год после начала специальной военной операции на Донбассе в России вышли сборники стихотворений «Порохом пропахшие слова», «Стихи из огня», «Поэzия русского лета»[1], в которых современные поэты пытаются запечатлеть и осмыслить исторические события 2014–2022 годов, отразить рефлексирующее сознание современного героя-воина, изобразить «лицо» войны и тех, кто вновь оказался на стороне фашизма.

На вечере-презентации сборника «Поэzия русского лета» современный прозаик Захар Прилепин акцентировал внимание на том, что литература и музыка — это историческая память народа: «Если какие-то события не отображаются в литературе и музыке, они не фиксируются в национальной памяти. <…> Если это фиксирует литература, это становится частью национального сознания и, более того, важнейшим компонентом будущей победы»[2].

Цель статьи — описать основные тенденции современной военной поэзии, сопоставив их с векторами развития лирики периода Великой Отечественной войны (1941–1945) на предмет сходства и различия в культурологическом и функционально-семантическом планах.

Материалом нашего исследования являются стихотворения советских поэтов периода Великой Отечественной войны и современных авторов сборника «Поэzия русского лета».

Обратимся к понятию «военная поэзия». Современная военная поэзия — часть современной литературы. Согласно определению, предло-

женному Алексеем Муратовым, «военная поэзия есть поэзия об армии и… войне. <…> Это поэзия для людей, переживших периоды вооруженного противостояния, и людей, не прошедших через районы боевых действий, но способных СОПЕРЕЖИВАТЬ»[3].

По меткому замечанию критика А. Колобродова, военную поэзию (2014–2022) логично сравнивать «с „Василием Тёркиным“, военной лирикой Константина Симонова и песенной поэзией времен Великой Отечественной», то есть произведений, написанных прежде всего «не о войне, а войной» (В. Кожинов)[4].

Рассмотрим основные тенденции в лирике Великой Отечественной войны (1941–1945). Нужно сразу отметить, что в освещении и осознании этого события в поэзии можно выделить два отличающихся друг от друга периода: в начале войны и во второй ее половине.

К основным тенденциям в развитии поэзии в начале Великой Отечественной войны следует отнести прежде всего отражение в лирических текстах массового сознания, а также разделение героев на «своих» и «чужих». Очевидна и простота восприятия мира. Наблюдается эпическое единство человека и социального мира, личности и государства в «героическую эпоху» (Гегель). В лирике первой половины Великой Отечественной войны отсутствует рефлексия героя, его выражением является поступок (действие). Герой-деятель строит не абстрактное будущее, а приближает победу, отстаивает независимость государства от внешнего врага. Лирике присущ героический пафос, а герою — этика самопожертвования. В «завершении реальности» (М. Бахтин) наблюдаются два вектора: героико-романтический и лирический. Ведущим лирическим жанром становится клятва (А. Ахматова «Клятва» — детям, могилам; А. Сурков «Клятва» — малой родине; М. Светлов «Клятва» — государству, «родимой стране»). Лирический герой исчезает, рождается коллективное сознание, в котором «я» растворяется в «мы» и происходит абсолютизация последнего: «Сестра моя, товарищ, друг и брат, ведь это мы, крещенные блокадой» (О. Бергольц. «Февральский дневник»). Образу врага противопоставляется образ солдата, героическая красная армия. Враг — это «чужой», он лишен человеческого начала, не одухотворен. Война для лирического героя — это исполнение долга. Еще одной отличительной особенностью лирики становится вхождение в поэзию Великой Отечественной войны исторического прошлого, образа Ивана Сусанина, Чудского озера, Куликовской битвы (А. Ахматова, Б. Пастернак). Ценность этой поэзии не художественная, а историко-культурная.

Кровавая реальность войны и многочисленные потери красной армии и русского народа обнажили скрытые в человеке черты, и поэзию второй половины Великой Отечественной войны отличают уже несколько иные тенденции: на смену книжной романтике и иллюзии о быстрой и легкой победе приходит психологическое исследование внутреннего

мира человека, личности и нации в ситуации войны. Поэзия открывает такие чувства человека на войне, как страх и боль, любовь и одиночество (К. Симонов. «Не раз видав, как умирали / В боях товарищи мои...»). Рождается ощущение не только ценности жизни человека, но и ценности мира, каждой прожитой минуты, так как она может оказаться последней. Поэтому в мир поэзии, чтобы запечатлеть реалии этого мира, входит бытовая деталь (А. Твардовский. «Армейский сапожник»; М. Луконин. «Налезли муравьи»; А. Сурков. «Утро в окопе»), наблюдается конкретизация всех понятий, связанных с судьбой человека (А. Твардовский. «Когда пройдешь путем колонн»). Например, родина — это «три березы», которые «при жизни никому нельзя отдать» (К. Симонов). С новой силой в военной лирике звучит тема дружбы, братства и взаимовыручки (К. Симонов. «Дом в Вязьме»; А. Сурков. «Друзьям»). Меняется и отношение к противнику, его уничтожение (убийство) теперь требует нравственно-психологического обоснования (М. Светлов. «Итальянец»).

Для выявления основных тенденций развития современной военной лирики рассмотрим сборник «Поэzия русского лета», изданный командой RT в 2022 году. Книга включает стихотворения 25 современных поэтов, среди которых Дмитрий Артис, Мария Ватутина, Борис Бергин, Анна Долгарева, Игорь Караулов, Влад Маленко, Дмитрий Мельников, Александр Пелевин, Анна Ревякина, Ольга Старушко, Алексей Шмелев и др. Все тексты написаны с 2014 по 2022 год.

Основные темы и мотивы сборника «Поэzия русского лета»: *национальное самосознание* (Иван Купреянов. «В генах скрыто много памяти...»), *историческая память* (Иван Купреянов. «Стирали нам память, стирали...»), *патриотизм* (Дмитрий Мурзин. «Что в Европе? Нам не рады?»), *героизм* («Распаханы земли украинским градом...»), *победа* (Дмитрий Артис. «Открыв сто тысяч пятьсот каналов...»; Анна Ревякина. «Что нас ждет впереди? Победа...»), *Россия* (Влад Маленко. «А из радиоточки / Только сырость и грусть...»), *война* (в 70 текстах тема войны — главная, она показана через истории взрослых людей, детей и животных).

Анализ текстов показал, что современная военная поэзия, с одной стороны, наследует традиции батальной лирики предшествующих эпох, а с другой — имеет ряд особенностей, которые обусловлены самой исторической ситуацией.

Отличительными чертами современной военной поэзии являются: аналитичность и рефлексивность, философичность и суггестивность. Лирический герой анализирует причины войны, пытается разобраться в том, за что он воюет. По мнению современных поэтов, война идет на нескольких уровнях: ментальном, идейном, культурном и духовном, так как русский солдат сражается за *русский язык* (Влад Маленко. «Носи как маленькую икону...»), *русскую литературу* (Алексей Шмелев. «Нацисты целились не в нас...»; Игорь Караулов. «Русская литерату-

ра, ласковая жена...»), *русскую культуру,* — одним словом, за *русский мир*, *«свои» ценности* и *«свою» землю* (Борис Бергин. «Посевная»). Мотивы, которые сподвигли воинов-современников встать на защиту родины, за восемьдесят лет не претерпели изменений, а только конкретизировались: это борьба за жизнь, за дом, за детей, за будущее, «за внуков и за внуков внуков»[5]. Образ врага тоже конкретен — это «отреченные братья», «черепа в обрамлении свастик» (10), «фашист», «нацист», по отношению к нему уже нет «ни прощения, ни отмщения / Только боль распинает грудь» (99). Причина появления идеологии фашизма в XXI веке, по мнению современных поэтов, непосредственно связана с попранием памяти: с тем, что украинцы предали свою страну, забыли Волынь (Дмитрий Молдавский. «Не ваши ли прадеды резали их на Волыни?»).

В современной поэзии, как и в лирике Великой Отечественной войны, звучит мотив нравственно-психологического обоснования уничтожения врага: «— Костя, скажите, кто это бьет по нашим? / — Те, кого не добили, по нашим бьют. <...> — Чем тут ответить, Илья, кроме строя речи? / — Огнем, — повторяет Сельвинский. — / Только огнем»(346). Ответ лирического героя стихотворения Ольги Старушко символизирует связь поколений, продолжение традиций прадедов и сохранение исторической памяти.

Война осмысляется в экзистенциальном ключе как уничтожение жизни («градов гром»), бытия («бывший дом», «бывшие люди», «бесхвостый кот орет», «бывший мир»), как «сгущение зла». Война — это «мясорубка расчеловечивания» (98), она уродует человека, превращая его «в лютого зверя» (299).

Новым и основным образом-символом войны в современной поэзии становится *«пустота»* (240). Это понятие используется в лирике «постсовременности» (Н. Р. Саенко) для метафорического обозначения широкой смысловой области негативного: смерти, разрухи, опустошенного пространства.

Обновляется и палитра чувств, переживаемых человеком на войне. Описываются как ранее открытые (страх, боль, одиночество, любовь, взаимовыручка), так и новые чувства, возможно, не испытывавшиеся в годы Великой Отечественной войны ввиду консолидации советского общества: «Умирал солдат, как говорится, / Без ненужных фраз и медных труб. / И гуляла пьяная столица. / И домой разъехалась к утру» (373). Война рождает чувство обиды, несправедливости, тотального одиночества и обнажает проблемы современного общества. В стихотворении Ивана Купреянова вновь звучит мотив-призыв о необходимости консолидации общества в период войны: «Мы должны стать семьей. Ведь вы помните, что это значит?» (133).

Новым словом в современной военной поэзии является и «рождение» периферийного образа русского воина-защитника — *«плохие пар-*

ни». Согласно текстам, только они способны на «любовь к Отчизне», только они «спасут Россию». Образ «плохие парни» вступает в антонимические отношения со «святыми», но «им непосильна любовь к Отчизне», их ценности — футбол и пиво, они «дома сидят в пижамах, / носы в повидле да яд на жалах», они «подобны змию» (11). Упоминание о сказочном крылатом чудовище с туловищем змеи, пожиравшем людей и животных, не случайно. В тексте стихотворения «змий» употребляется как порицающее, бранное слово в значении «коварный, злой человек». Как и поэты Великой Отечественной войны, современные авторы обращаются к героям волшебных сказок — «змею Горынычу» и «жар-птице», являющимися образами-символами (Иван Купреянов. «„Ну, кто кого?“ — вопрос не рыночный…» (135)). Например, «жар-птица» — аллегория красоты и женственности, а «змей Горыныч», как и «змий» из стихотворения Дмитрия Артиса, — аллегория силы и зла.

В современной военной лирике при осмыслении образа войны рождается новый мотив: война — это очищение («Если мы освобождаем Донбасс, / То и Донбасс освобождает и нас» (42)), некий катарсис, то есть возрождение и обретение русским человеком «себя» и Родины, проникновение в суть происходящего: «И русское солнце солдаты / На запад по новой несут» (134). Трагизм ситуации и абсурдность бытия состоит в том, что «русские убивают русских» (109).

Конкретизируется и понятие Родина: «Там, где Пушкин и мама, / Там и Родины звук» (161), то есть родина — это не абстрактное понятие, а прежде всего пространство, которое наполнено знаковыми для каждого русского человека образами-символами, являющимися воплощением генетического и культурного кода.

Итак, с одной стороны, современные поэты в осмыслении военных событий продолжают традиции своих предшественников, поэтов Великой Отечественной войны, а с другой — война осмысляется ими в экзистенциальном ключе как уничтожение жизни и бытия, и люди обречены в этой ситуации сделать выбор и нести за него ответственность перед поколениями «отцов» и «дедов», «детей» и «внуков».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Поэзия русского лета. М.: АНО «Тв-Новости», 2022. 378 с.

[2] RT представил сборник «Поэзия русского лета» [Электронный ресурс] // RT на русском: [сайт]. [М., 2022]. — URL: https://dzen.ru/a/Yz7o26DsVhk01MWj (дата обращения: 12.05.23).

[3] *Муратов А.* Современная военная поэзия [Электронный ресурс] // Проза.ру: [сайт]. [Вологда, 2014]. — URL:// https://proza.ru/2014/10/09/1232 (дата обращения: 12.05.23).

[4] *Колобродов А.* Как сделать так, чтобы поэзия Донбасса дошла до читателя? [Электронный ресурс] // Газета «Культура»: [сайт]. [М., 2022]. — URL:// https://portal-kultura.ru/articles/opinions/345629-sovremennaya-poeziya-na-rynke-i-v-boyu/ (дата обращения: 12.05.23).

[5] Поэзия русского лета. С. 135. Далее ссылки на страницы этого издания даются в скобках после цитаты.

Belozubova, N. I.

Amur State University, Russia

MODERN MILITARY POETRY: DEVELOPMENT TRENDS

The article is devoted to the consideration of the main trends in the development of modern military poetry, the study of its themes and images in comparison with the lyrics of the Great Patriotic War. The author comes to the conclusion that modern poets in understanding military events, on the one hand, continue the traditions of their predecessors, the poets of the Great Patriotic War, and on the other hand, war is comprehended by them in an existential way as the destruction of life and being, and people are doomed in this situation to make a choice and be responsible for it to generations of “fathers” and “grandfathers”, “children” and “grandchildren”.

Keywords: modern poetry; military lyrics; poem; motive; image.

Бианки Мария де Фатима

Университет Сан Пауло, Бразилия

fbianchi@usp.br

«САН-БЕРНАРДО» ГРАСИЛИАНО РАМОСА И «КРОТКАЯ» ДОСТОЕВСКОГО

Цель настоящей статьи — показать связи между романом «Сан-Бернардо» Грасилиано Рамоса и повестью «Кроткая» Достоевского, поскольку все ситуации и темы «Сан-Бернардо» взяты из этой повести и точки соприкосновения между двумя произведениями ощутимы даже в их различиях. Центральная тема этих произведений — попытка пожилого мужчины, уже состоявшегося в жизни, перевоспитать в соответствии с собственными потребностями честную, искреннюю, гуманную, хорошо воспитанную молодую жену.

Ключевые слова: «Кроткая»; Достоевский; «Сан-Бернардо»; Грасилиано Рамос.

Русских романистов начали читать в Бразилии в конце XIX века, как правило во французских переводах, а в 1930-е годы бразильскую интеллектуальную сцену охватил огромный интерес ко всему русскому Издатели начали переводить все, что попало сюда на русском языке, и особенно Достоевского. Его сочинения имели отклик и вызвали большой интерес у бразильских читателей, так что практически все новые писатели находились под его влиянием.

Грасилиано Рамос, который считается самым важным прозаиком бразильского модернизма, начал печататься именно в 1930-х годах и был тем автором, который больше всех следовал урокам Достоевского в своем творчестве. В 1934 году он опубликовал «Сан-Бернардо» — свой второй роман, а в 1936 году — третий роман, «Тоска», написанный под влиянием произведений Достоевского «Преступление и наказание» и «Записки из подполья». В 1936 году Грасилиано Рамос был несправедливо осужден на тюремное заключение по обвинению в диверсии. Он изобразил этот болезненный опыт своей жизни в книге «Воспоминания о тюрьме», явно ориентированной на «Записки из Мертвого дома» Достоевского. На этом этапе, по словам самого автора, прозвучавшими в письме жене, большим источником вдохновения для него было творчество Достоевского.

В «Тоске» главный герой, Луис да Силва, застенчивый, одинокий человек, от которого невеста ушла к богатому и дерзкому парню, душит своего соперника. После убийства он бредит, переживает тяжелый психический и физический надлом, как и Раскольников в «Преступлении и наказании». Через месяц он постепенно выздоравливает и затем, предположительно, начинает повествование, свою историю. Повествование ведется от первого лица, для него характерен последовательный внутренний монолог с относительно небольшими включениями диалогов. Текст отличается специфической интенсивностью повествования: обычная жизнь представлена «состоянием *исключительности*», в котором находится персонаж.

Что касается второго романа, «Сан-Бернардо», то очевидно, что источником вдохновения Грасилиано Рамоса послужила повесть «Кроткая». Хотя это очень оригинальная работа, «Сан-Бернардо» может быть прочитан почти как своего рода адаптация текста Достоевского. Все ситуации и темы взяты из «Кроткой». Принципиально меняются жанр (роман, а не повесть), а также место действия: в романе «Сан-Бернардо» это сельская местность в северо-восточной части тропической страны.

Грасилиано Рамос также адаптировал и другие элементы повествования: например, увеличивается пространство и время, количество персонажей, что соответствует укрупнению жанра до романа. Он показал реалии, ситуации и героев, типичные для северо-восточной части Бразилии: климат, местное население, могущественные фермеры. Грасилиано Рамос перенес историю «Кроткой» в бразильскую *sertão* (глубинку).

Сюжет романа похож на сюжет «Кроткой»: после самоубийства жены измученный муж начинает писать книгу, в которой вспоминает свои отношения с ней, пытаясь понять, что произошло и как найти смысл жизни. Это попытка уже сложившегося, пожилого мужчины приручить или перевоспитать честную, искреннюю, гуманную и образованную молодую жену в соответствии с собственными потребностями. И итог тот же, что в повести «Кроткая»: ревность, высокомерие, недопонимание и боль из-за невозможности общения двух людей с противоположными мировоззрениями, но которые все-таки любят друг друга.

Хотя женские персонажи играют центральную роль как в «Кроткой», так и в «Сан-Бернардо», нет сомнений в том, что главными героями обоих произведений являются мужья: закладчик и фермер.

В «Кроткой» повествование строится от первого лица. Это внутренний монолог, абсолютно не направленный на собеседника, а обусловленный необходимостью самого персонажа говорить. Повествователь, отставной штабс-капитан, который стал ростовщиком, предупреждает слушателя, что он «далеко не литератор», он рассказывает свою историю в настоящем времени.

Повествование разворачивается как *процесс разоблачения мужа* — через описания отношений, которые он установил со своей женой. Потрясенный ее самоубийством, пытаясь понять, что произошло, он глубоко погружается в поиск истины, который в конце концов становится поиском самого себя. Основное внимание в его рассказе сосредоточено на нем, на собственной персоне. Поэтому именно он является центральной фигурой повествования, а не жена.

В «Сан Бернардо» повествование тоже идет от лица главного героя, Пауло Онорио. Но, в отличие от ростовщика, он решается написать свой рассказ только через два года после самоубийства жены. Находясь на такой временной дистанции, он анализирует всю свою жизнь и пытается ее пересмотреть и понять, что произошло. Но поскольку он научился чи-

тать у сапожника в тюрьме, он предупреждает читателя, что «не претендует на звание писателя». И поэтому читатель должен сам «перевести все на литературный язык»[1].

Герой очень кратко описывает свои детство и юность, которые потратил, работая за жалкую плату на ферме Сан-Бернардо, не зная даже имени своих родителей. Он также кратко описывает весь процесс накопления капитала и присвоения фермы после обмана бывшего хозяина. А потом подробно описывает союз с Магдаленой.

Предыстория Пауло Онорио отличается от предыстории ростовщика в «Кроткой»: ростовщик появляется как «отставной штабс-капитан блестящего полка»[2], который решил открыть «кассу ссуд» после «позора и падения»[3], после жизни в полку. В этом смысле ростовщик Достоевского — представитель нового социального класса, который зарождается с развитием капитализма в России. Он не колеблется перед любыми средствами для достижения поставленных целей, а именно — накопления капитала. Ломбард же, по мнению самого ростовщика, представлял собой большое моральное зло для общества. А фермер Пауло Онорио путем уловок поднимается его на более высокий социальный уровень и занимает почетное положение. Таким образом, есть сходство даже в том, как ростовщик и Пауло Онорио стремились перестроить свою жизнь. Ими руководит стремление к накоплению денег — высшая цель жизни при капитализме.

В отличие от ростовщика в «Кроткой», которому стыдно за путь, который он выбрал для восстановления своей жизни, Пауло Онорио без лишних эмоций относится к миру: он не сомневается ни в чем и действует решительно. Его стремление накопить капитал заставляет его смотреть на окружающий мир как на объект, которым можно обладать и манипулировать.

Грасилиано Рамос описывает Пауло Онорио как представителя современности, проникающей в бразильскую глубинку, как сложный и противоречивый символ зарождающегося капитализма, как предприимчивого и жестокого человека, не стесняющегося в средствах. Содержание всей первой части «Сан-Бернардо» посвящено процессу формирования буржуазного человека.

Став владельцем фермой и думая о подготовке будущего наследника Сан-Бернардо, герой задумывается о браке и встречает Мадалену, молодую учительницу. Как и ростовщик, Пауло Онорио тоже подробно описывает первую встречу, брак, сцены ревности и смерть жены. Его первые впечатления от встречи с ней выражены в диминутивах и отсылают к «Кроткой»: «белокурая девушка с большими голубыми глазами»[4]; со «склоненной головкой и скрещенными маленькими ручками...»; «...крошечная, слабенькая, как раз противоположность женщине, которую я себе представлял».

Как и героиня «Кроткой», Мадалена сирота, воспитанная очень бедной тетей. Но, в отличие от тетушек в «Кроткой», тетя сумела дала племяннице образование и профессию.

У Достоевского, когда ростовщик просит у героини руки, он стоит у ворот ее дома, желая показаться ей освободителем. Но ей, даже в отчаянной ситуации, нужно время, чтобы подумать. А он, «ей о благодеянии ни полслова» не говоря, произносит: «Это я, дескать, остаюсь облагодетельствован, а не вы»[5]. Мадалена, когда Пауло Онорио делает ей предложение, тоже сначала сопротивляется: «Твое предложение выгодно мне, Пауло Онорио. Но мне нужно подумать. Правда в том, что я бедна, как Иов. Понимаешь?» А он, как и ростовщик, отвечает Мадалене: «Если мы придем к соглашению, то, именно я всё отлично обставлю»[6]. Таким образом, сюжеты этих двух произведений симметричны, что заметно даже в детялях.

В начале, когда ростовщик ввел героиню в дом, он доверил ей заниматься «приемом и выдачей денег»[7]. Но отстранил ее от дел, когда понял, что жена не соблюдает его правил ведения дел, то есть «выдает деньги по-своему, ценит вещи выше стоимости»[8].

Между Пауло Онорио и Мадаленой разногласия и ссоры возникают также по поводу денег и жестокости мужа к работникам. Выясняется, что жена способна жалеть несчастных, которые живут на фазенде и выходят из-под ее контроля, и Паулу Онорио начинает понимать, что она играет не по его правилам. Но он не пытается понять жену. Он говорит: «Вдруг какое-то недоверие охватило меня…», «Да, сеньора коммунистка! Я строю, а она ломает»[9].

Грасилиано Рамос не ограничивается изображением проблем бразильской глубинки, он создал психологический роман, в котором главный герой под воздействием трудностей окружающегомира становится грубым и авторитарным человеком. Подобно ростовщику, Пауло Онорио совершенно тверд в своих взглядах, им движет логика капитала, но он не может управлять чувствами. Успешный бизнесмен, способный преодолевать самые сложные препятствия, оказывается эмоциональным человеком, хрупким и не способным к участию.

Ослепленный ревностью, Пауло Онорио воображает, будто Мадалене интереснее с друзьями, которые приезжают на фазенду и которые получили традиционное образование, чего ему не хватало. Затем он приписывает предполагаемую неверность жены ее образованности и находчивости. Наконец, он приходит к выводу, что совсем не знает ее, хотя и живет с ней под одной крышей. Когда Пауло Онорио приходит к такому выводу, развитие сюжета полностью подчиняется центральному мотиву — ревности или чувству обладания по отношению к жене.

Пауло Онорио становится подозрительным ко всем, ревность разрушает его прежнюю уверенность в себе и даже заставляет сомневаться в том, что он видит: «Мои глаза обманули меня, — говорит он. — Но если

мои глаза обманули меня, чему тогда мне доверять?»[10] Пауло Онорио сосредоточен на одной и той же проблеме, постоянно размышляя о своей обиде на Мадалену.

Как и Кроткая, Мадалена видит, что все ее ожидания, связанные с браком, начинают рушиться. Она худеет, становится жертвой постоянного преследования ревнивого мужа, пока, изнуренная, не заканчивает самоубийством.

Со смертью жены, несмотря на попытки восстановить прежний ритм работы, Пауло Онорио чувствует, как быстро угасает его энергия. Отъезд тети Мадалены и других домочадцев усиливает его ощущение пустоты.

И как в «Кроткой», повествование в «Сан-Бернардо» имеет два временны́х плана: время, когда происходят основные события, и время, когда написана книга. Однако когда мы переходим к повествованию в настоящем времени, персонаж Пауло Онорио оказывается полностью парализованным тотальным поражением, которым было для него самоубийство жены. Это событие полностью разрушает его. Ничто другое не имеет для него смысла. Его мир потерпел крах, герою остается только, составляя повествование о своей жизни, искать смысл всего, что ускользает от него.

Если до брака он был цельным и сильным человеком, который имел четкие цели в жизни, то самоубийство Мадалены разоблачает ложность этих целей и все усложняет.

ПРИМЕЧАНИЯ

1 *Ramos G.* São Bernardo. Rio de Janeiro: Editora Record, 1979. P. 11.
2 *Достоевский Ф. М.* Полн. собр. соч.: В 30 т. Л.: Наука, 1982. Т. 24. С. 10.
3 Там же. С. 19.
4 *Ramos G.* Op. cit. P. 66.
5 *Достоевский Ф.* Указ. соч. С. 12.
6 *Ramos G.* Op. cit. P. 90.
7 *Достоевский Ф.* Указ. соч. С. 15.
8 Там же. С. 17.
9 *Ramos G.* Op. cit. P. 130.
10 Op. cit. P. 151.

Bianchi, M. F.

University of São Paulo, Brazil

“SÃO BERNARDO” BY GRACILIANO RAMOS AND “THE MEEK ONE” BY DOSTOYEVSKY

The article traces the links between the novel “São Bernardo” and the story “The Meek One,” since the situations and themes of “São Bernardo” are all extracted from Dostoyevsky’s story and the points of contact between the two works can be seen even in those aspects in which they appear most to differ. As their central theme, both narratives present the attempt of an older man, already established in life, to reeducate an honest, sincere, humane wife, an individual with a good upbringing, so she will conform to his own needs.

Keywords: “The Meek one”; Fyodor Dostoevsky; “São Bernardo”; Graciliano Ramos.

Ван Цзысюань

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

wzx.van@yandex.ru

ФЕНОМЕН КОНТРПАМЯТИ В РОМАНЕ М. М. СТЕПАНОВОЙ «ПАМЯТИ ПАМЯТИ»

В статье рассматривается феномен контрпамяти в романе М. М. Степановой «Памяти памяти». Мы опираемся на концепции контрпамяти М. Фуко («Ницше, генеалогия, история») и С. Бойм («Будущее ностальгии»), их труды являются фундаментальной теоретической основой нашей работы. Приводятся конкретные примеры контрпамяти в семейной истории писательницы. Анализируется метафора, использованная М. М. Степановой для материализации памяти.

Ключевые слова: М. М. Степанова; «Памяти памяти»; контрпамять; семейная память; историческая память.

Мария Михайловна Степанова — известная современная русская писательница. Один из ее литературных шедевров — роман «Памяти памяти» (2017), удостоенный премий «Нос» и «Большая книга». Роман представляет собой философско-документальную книгу о сущности памяти, в нем разворачивается и семейная история самой писательницы, и национальная история России. Через историю обычной семьи последовательно соединяются важные узлы истории России XX века.

Однако в российских академических кругах не уделяют должного внимания творчеству М. Степановой. Написано небольшое количество научных статей, связанных с темой памяти в этом романе. Среди них стоит отметить статью А. А. Голубковой «Репрезентация проблемы исторической памяти в книге „Памяти памяти“ Марии Степановой» и статью Н. Л. Зыховской и В. П. Топольской «„Памяти памяти: романс“ Марии Степановой: коммеморативные стратегии взаимодействия с читателем». А. А. Голубкова полагает, что документальный роман «Памяти памяти» затрагивает множество проблем, связанных прежде всего с исторической памятью наших современников, имеющих российские корни[1]. А в статье Н. Л. Зыховской и В. П. Топольской поднимаются проблемы сопряжения коллективной и индивидуальной памяти через обращение к данному произведению[2]. Несмотря на то, что исследователи затрагивают тему памяти в творчестве писательницы, она не до конца изучена и все еще нуждается в дальнейшем внимании.

В нашей статье рассматривается феномен контрпамяти в романе М. М. Степановой «Памяти памяти». Термин «контрпамять» (contre-memoire) впервые использовал и ввел в обиход Мишель Фуко в эссе «Ницше, генеалогия, история» (1971). В указанной работе в центре внимания М. Фуко стоит диалектика ницшеанского монументального понимания истории и представления философа о генеалогии. Обращаясь к истории,

философ применяет понятие «контрпамять», замечая, что контрпамять бросает вызов господствующей памяти, ниспровергая главенствующую мемориальную культуру[3].

О феномене контрпамяти также говорит русско-американский литературовед и культуролог Светлана Бойм. В работе «Будущее ностальгии», опубликованной в 2001 году, С. Бойм отмечает, что «нередко контрпамять основывалась на поиске темных пятен в официозном историческом нарративе или даже темных пятен в своей собственной жизни»[4], что «контрпамять была не просто сборником альтернативных фактов и текстов, но и альтернативным способом чтения»[5]. В нашей статье мы опираемся на концепции контрпамяти М. Фуко и С. Бойм, изложенные в названных трудах, они являются фундаментальной теоретической основой нашей работы.

Обращаем внимание на родословную М. Степановой, являющейся потомком одной русской и трех еврейских семей. Но по историческим причинам писательница сравнительно мало знает о своих корнях: история семьи разваливается в ее сознании на фрагменты, на гипотезы, которые нельзя проверить[6]. В связи с этим появляются недостоверные сюжеты, которые присутствуют на правах апокрифа. На наш взгляд, именно эти ненадежные истории создают предпосылку для возникновения феномена контрпамяти.

Несоответствие между господствующей памятью и контрпамятью постепенно выявляется в процессе изучения писательницей собственной семейной истории. В детстве она очень разочаровалась в обычных профессиях своих членов семьи. Все они были либо инженерами и библиотекарями, либо врачами и бухгалтерами; один из прапрадедов торговал мороженым, а другой производил земледельческие машины. На первый взгляд, это обычные люди, обреченные на полнейшее забвение. Но оказалось, что в истории остались следы предков М. Степановой: так, имя прапрадеда можно найти в советской брошюре, где с отвращением сообщили, что в 1913 году заводы Исаака Гуревича получили больше четырех миллионов суммарной прибыли; он был настолько известен, что его имя носил херсонский проулок, что ему телеграфировали запросто, «ХЕРСОН ГУРЕВИЧУ» (356). Писательница и ее родные раньше ничего об этом не знали, вероятно потому, что при тогдашних обстоятельствах прапрадеду пришлось максимально скрыть свою личность. В результате наблюдается разрыв между реальностью и тем, что в семье воспринималось как реальность. Такой контраст напоминает писательнице о разряде нравоучительных сюжетов, «где заурядная дама в ночном чепце и душегрейке оказывается российской императрицей, склонной не казнить, а миловать, а зануда-очкарик не торопится признаться, что он Человек-Паук» (356).

Кажущийся гармоничным брак бабушки и дедушки писательницы также является примером контрпамяти. Основываясь на содержании лю-

бовных писем, которыми они обменивались в молодости, все в семье думали, что они были очень влюблены и счастливы. И сама писательница тоже так считала: «Лёля и Лёня, в голове у меня они всегда были парой со своими легкими именами, так хорошо и на равных дополнившими друг друга» (342). Но оказалось, что у дедушки была любовница. И его насильственная смерть была как-то связана именно с этим. Но по семейной истории, дедушка умер от воспаления легких, хотя в семье знали, что это далеко от истины. В семье пытались скрыть это позорное обстоятельство.

М. Хирш отмечает, что «контрпамять обычно возникает в ответ на историческую несправедливость, приводящую к историческим ранам»[7]. И в данном романе мы можем обнаружить феномен контрпамяти также в узле истории обычной семьи и истории России XX века.

Стоит отметить добрую ложь Лёдика (младшего двоюродного брата деда писательницы), который трагически погиб двадцатилетним в Ленинградской битве. Лёдик был мобилизован сразу, много раз присылал домой письма с фронта. «К жив, здоров сводилось все содержание Лёдиковых писем, хотя он и пользовался каждой возможностью дать знать о себе. Заклинательное „нового ничего нет“ переходило с листка на листок, то, что творилось вокруг, перестало поддаваться какому бы то ни было описанию» (240). Чтобы не тревожить мать, а также, чтобы письма прошли цензуру, он скрыл жуткие подробности военной жизни, которые можно было узнать позже в текстах, интервью и письмах выживших в этой катастрофе.

Мы можем обнаружить феномен контрпамяти также в опыте отца М. Степановой. Ее отец участвовал в исследованиях и разработках секретных космических кораблей на Байконуре, оттуда он отправлял домой письма. Жизнь отца, описанная в них, была полна интересных событий. М. Степанова думала, что эти письма объективно отражали общий облик Советского Союза в 1960-е годы. Но потом поняла, что «его отчеты о жизни в Казахстане были чем-то вроде стилизации, рассчитанной на то, чтобы развлечь и порадовать родных» (300). Из-за намеренного сокрытия отцом реальных событий альтернативная история не может заявить о себе, но мы, читатели, понимаем, что она присутствует.

Писательница на страницах романа жалеет о хрупкой и незаметной жизни своих родных, считая их квартирантами людского мира, которых никто, даже она сама, точно не помнит: «...среди всего, что было неизвестным, полуизвестным, затемненным, я непреложно знала о своей семье несколько вещей. У нас не было погибших во времена революции и Гражданской войны. Не было репрессированных. Погибших в Холокосте. Не было убитых, кроме Лёдика. Не было тех, кто убивал. Много что из этого вдруг оказалось под сомнением — или было прямой неправдой» (303). Здесь М. Степанова объясняет феномен контрпамяти на конкретных примерах.

Искалеченная фарфоровая кукла Шарлотта на обложке данной книги является символом памяти: как считает М. Степанова, эта кукла была «про то, что ни одна история не доходит до нас целой, без отбитых ступней и сколотых лиц» (64), т. е. ничья память не способна сохранить все подробности бытия. Мы полагаем, что именно такое неполное существование вызывает у потомков сильное желание исправить и восстановить воспоминания предков. В связи с этим появляются множественные альтернативные истории. Об этом свидетельствует попытка М. Степановой найти свои семейные корни.

Возникновение контрпамяти определяется как субъективными, так и объективными факторами. Контрпамять представляет собой дополнение памяти к истории и отражает одержимость памяти памятью. Контрпамять усиливает интригу романа и косвенно отражает ненадежность и противоречивость памяти. Посредством обращения к анализу феномена контрпамяти в романе «Памяти памяти» мы интерпретируем авторские уникальные взгляды на память с новой точки зрения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: *Голубкова А. А.* Репрезентация проблемы исторической памяти в книге «Памяти памяти» Марии Степановой // Новые российские гуманитарные исследования. 2020. № 15. — URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45796790 (дата обращения: 24.04.2023).

[2] См.: *Зыховская Н. Л., Топольская В. П.* «Памяти памяти: романс» Марии Степановой: коммеморативные стратегии взаимодействия с читателем // Челябинский гуманитарий. 2021. № 2(55). С. 50–55.

[3] *Фуко М.* Ницше, генеалогия, история [Электронный ресурс] // Название сайта: [Фридрих Ницше. 1996]. — URL: https://nietzsche.ru/look/xxb/fuko/ (дата обращения: 15.04.2023).

[4] *Бойм С. Ю.* Будущее ностальгии / пер. с англ., предисл. А. Стругач. М.: НЛО, 2019. С. 140.

[5] Там же. С. 141.

[6] *Степанова М. М.* Памяти памяти. М.: Новое издательство, 2019. С. 31. Далее отсылки к страницам этого издания даются в скобках после цитаты.

[7] *Хирш М.* Поколение постпамяти: Письмо и визуальная культура после Холокоста / пер. с англ. Н. Эппле. М.: Новое издательство, 2021. С. 10–11.

Wang Zixuan

Saint Petersburg State University, Russia

THE PHENOMENON OF COUNTER-MEMORY IN THE NOVEL “IN COMMEMORATION OF MEMORY” BY MARIA M. STEPANOVA

The article discusses the phenomenon of counter-memory in the novel by Maria M. Stepanova “In commemoration of memory”. The author relies on the concepts of counter-memory by Michel Foucault and Svetlana Boym, which were set forth in the works “Nietzsche, Genealogy, History” and “The Future of Nostalgia”, which present the fundamental theoretical basis of this article. Specific examples of counter-memory in the family history of the writer are given. The metaphor used by Stepanova for the materialization of memory is analyzed.

Keywords: Maria M. Stepanova; “In commemoration of memory”; counter-memory; family memory; historical memory.

Вигерина Людмила Ивановна

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Россия

livigerina@yandex.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ СИНТЕЗ В ПОВЕСТИ В. В. ГОЛЯВКИНА «МОЙ ДОБРЫЙ ПАПА»: МУЗЫКА, КИНО, ЦИРК

В статье предлагается интермедиальный анализ повести В. В. Голявкина «Мой добрый папа». Изучаются кинематографический, театральный экфрасисы, музыкальные аллюзии, характеризующие мир детей и взрослых, создающие конкретно-исторический образ эпохи, отражающие авторскую позицию. Исследуются приемы перекодировки языка одного вида искусства на язык другого. Делается вывод о синтетическом характере картины мира повести, стремлении автора объемно отразить эпоху конца 1930-х — начала1940-х годов.

Ключевые слова: художественный синтез; интермедиальность; В. В. Голявкин; «Мой добрый папа»; экфрасис.

Повесть В. В. Голявкина «Мой добрый папа», как и другие его произведения для детей, созданные в «оттепельные» 1960-е годы, были высоко оценены современниками писателя и критиками[1]. Повесть поразила новыми персонажами, не соответствующими канонам соцреализма, иной стилистикой, необычным построением текста. Однако до настоящего времени своеобразие поэтики детской прозы В. В. Голявкина остается неизученным.

Нам представляется плодотворным исследование произведений писателя в интермедиальном аспекте, так как такой подход позволяет увидеть скрытые смыслы, глубинную идейную перспективу творчества писателя, понять своеобразие его поэтики.

Музыка в повести. Повесть «Мой добрый папа» посвящена отцу-музыканту, поэтому тема музыки, песни, музыкальные экфрасисы, упоминание имен выдающихся композиторов играют важную роль в создании художественного целого книги.

В первой главе повести отношение к музыке Клементи служит разграничению мира взрослых и детей, определяет непонимание между ними.

> «— Ах, Клементи, Клементи, — говорит мама. — Счастье играть Клементи!
> — Клементи, Клементи! — говорит папа. — Прекрасная сонатина Клементи! Я в детстве играл сонатину Клементи»[2].

Реплики отца и матери героя похожи на стихотворные строки, соединенные рифмой «Клементи». Для родителей музыка Клементи соединена с воспоминаниями о детстве, с представлением о счастье и прекрасном. «А я не люблю (Клементи. — *Л. В.*)», — заявляет герой повести: для него имя композитора связано со скучными уроками музыки. В авторском плане имя Клементи соединяет детство отца и сына: оно мар-

кирует в воспоминаниях героя счастливое довоенное детство, когда был жив отец.

В эпизодах, рассказывающих о военном времени, музыка Клементи не звучит: «Я теперь не играю Клементи. Я теперь вообще ничего не играю», — признается герой. Ноты с произведениями великих композиторов семья вынуждена продавать, чтобы купить хлеб, имена композиторов звучат в общем хоре восточного базара рядом и вперебивку с названиями продуктов и предметов, и это маркирует атмосферу хаоса и дисгармонии военного времени:

> «— Клементи! Клементи!
> — Сахар! Сахар!
> — Кофточки! Кофточки!
> — Пирожки! Пирожки!
> — Бетховен! Бах! Моцарт!»

Важную композиционную роль в повести играет музыкально-песенная цитата из фильма «Истребители» (1939) режиссера Э. Пенцлина — «Любимый город может спать спокойно...», которая получает разное смысловое наполнение в описании довоенного и военного времени. Песенная цитата в повести не могла не вызывать киноассоциации, ее функция в повести — озвучить повествование, создать определенный ассоциативный фон восприятия у читателя, передать конкретно-историческую атмосферу предвоенного времени. Песня «Любимый город» — о счастье, доме, саде и «нежном взгляде», о надежной защите мирной жизни — связана в воспоминаниях героя со счастливым воскресным днем, морем, единением всех людей (все пели), с тем временем, когда отец держал за руку сына, когда верилось, что мирному счастью не будет конца. По-иному звучит, другим смыслом наполняется песенная цитата «Любимый город может спать спокойно» в сцене прощания с отцом, отправляющимся на фронт. Эту песню поет солдат, и она звучит среди гудков и свистков паровозов, шума и тревоги железнодорожной станции военной поры. Песня в этом фрагменте становится обещанием, своего рода клятвой, солдат, отправляющихся на фронт защищать любимый город.

Кино в повести. В повесть включена аллюзия на фильм «Чапаев» (1934) Г. и С. Васильевых. В советском искусстве 1930-х годов особое место занимали образы героев Гражданской войны (Чапаев, Щорс), выдающихся российских полководцев прошлого (Александр Невский, Суворов). Они формировали нового советского человека, воспитывали его в патриотическом духе. Мечты героя повести Пети стать военным, полководцем, походить на Чапаева сформированы под влиянием героизации военного в культуре предвоенной эпохи. Образ Чапаева владеет воображением юного героя, по нему он сверяет свою жизнь, мечтает с ним встретиться, мысленно ведет с ним разговор. В представлениях Пети, несомненно, отразился кинематографический образ Чапаева в исполнении Б. Бабочкина. В 1963 году фильм восстановили, он шел на экранах

советских кинотеатров, и юные читатели повести «Мой добрый папа» хорошо представляли себе этот образ. Аллюзия на фильм «Чапаев» позволила автору визуализировать описание рисунков Пети, посвященных Гражданской войне, воображаемые сюжетные эпизоды с легендарным красным командиром, а также передать своеобразие эпохи, в которую формировался герой.

В повесть также включен киноэкфрасис актуального для периода Великой Отечественной войны жанра кинохроники:

> «Сначала журнал показывали. Интересный журнал, про войну — стрельба, взрывы, танки, — война, в общем, самая настоящая» (48).

Герой, который видит на экране «самую настоящую» войну, только позже поймет, что ни одна кинохроника, ни один фильм о войне не могут передать всего ее трагизма. Рамка кино маркирует «отрешенность» художественной действительности в кадре от реальности. Что такое война герой ощутит, когда переживет гибель отца:

> «Мой папа убит. Мне казалось, война — это что-то такое, где палят пушки и мчатся танки, и падают бомбы, и ничего не случается. Кричат „ура“ и побеждают» (71).

Для «перевода» кинохроники на язык словесности автор повести использовал технику монтажа, адекватную кино:

> Показывали красных конников.
> Показывали, как горит город.
> Показывали военных в землянке.
> И вдруг смотрю — папа!

Такая перекодировка языка одного искусства на язык другого обусловила необходимость перейти от прозаической речи к стихотворной, связь кадров в единую ленту кинохроники в словесном тексте выполнила анафора.

Карнавал и цирк в повести. Тема карнавала и цирка всегда привлекала внимание писателя-авангардиста В. В. Голявкина. В повесть включено описание школьного карнавала с песнями и хороводами:

> «Мы так плясали, что даже игрушки попадали. <…> А какие мы пели песни! Мы пели: „Елка, елка, зеленая иголка“ и „В лесу родилась елочка“ и „Елки, елки, какие елки!“ и „Новый год, Новый год много счастья принесет“» (70).

Это был детский праздник в конце декабря 1941 года, и герой-повествователь еще не осознавал, как многое изменила война. Улыбка тети Даши при появлении Пети в костюме клоуна понята героем так, что ей, должно быть, костюм понравился. Но автор вводит в повествование взрослого героя, чтобы придать эпизоду ноту печали и драматизма. Взрослый осознает несовместимость детства и войны, некую странность детского веселого карнавала в контексте военного времени.

Образ школьного карнавала как воплощения «подлинного, истинного, лучшего»[3] бытия противопоставляется войне, дисгармонии исторической жизни.

«Карнавал торжествовал как бы временное освобождение от господствующей правды и существующего строя, временную отмену всех иерархических отношений, привилегий, норм и запретов», — отметил М. М. Бахтин в книге «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса»[4]. Именно такое освобождение от тревог военного времени, повседневности чувствует в пространстве школьного карнавала Петя.

Характерно, что повесть о детстве заканчивается новогодним праздником, который таит в себе память об умирании и вечном воскресении и обновлении жизни. Конец детства героя оказывается связан с первой его встречей со смертью (известие о гибели отца на войне) и началом нового года, нового этапа жизни. Трагикомический характер получает сцена чтения Петей похоронки на отца:

> «Радостный я вбежал в комнату. Я все не снимал колпак. С него стекала вода. На улице шел мокрый снег. На столе я увидел записку. Не записку, какую-то просто бумажку. Я стал читать...» (70).

Герой в клоунском колпаке как бы оказывается на границе миров, «между хаосом и упорядоченным космосом»[5].

Образ цирка не случайно введен автором в контекст антивоенной книги. Главный герой признается в своей мечте стать клоуном:

> «Я цирк люблю. Люблю циркачей и военных! Даже трудно сказать, кого больше. Но циркачей я люблю, это точно. Когда вырасту — в цирк пойду, буду работать там клоуном. Буду знаменитый клоун» (67).

«В искусстве цирка, — пишет О. Д. Буренина, — в немалой степени заключены механизмы саморегуляции и самосохранения общественной жизни, секреты достижения социальной стабильности, социальной гармонии...»[6].

Образы цирка и клоуна в повести подчеркивают противоестественность войны и обозначают ценностную перспективу. Описание детского карнавала в повести представляет утопию человеческого бытия, которая контрастно соединена с картиной дисгармоничной действительности.

Таким образом, изучение связей повести «Мой добрый папа» с другими видами искусства имеет существенное значение для понимания авторской концепции книги и уяснения своеобразия ее поэтики.

Писатель обращается к образам разных искусств, чтобы создать объемную, многомерную картину мира, в которой отражается не только конкретно-историческое, но и вечное содержание человеческого бытия.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Панкрашкин Н. С.* Повесть В. В. Голявкина «Мой добрый папа» в журнальной критике 60-х годов XX века // Наука и школа. 2012. № 6. С. 79–83.

[2] *Голявкин В. В.* Три повести. Л.: Детская литература, 1977. С. 3. Далее текст цитируется по этому изданию с указанием номера страницы в круглых скобках.

[3] *Гурин С. П.* Концепция карнавала М. Бахтина и теория архаического праздника В. Топорова // Труды Саратовской православной духовной семинарии. 2017. № 11. С. 367.

[4] *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1990. С. 14.

[5] *Буренина-Петрова О. Д.* Цирк в пространстве культуры М.: Новое литературное обозрение, 2014. С. 102.

[6] Там же. С. 290.

Vigerina, L. I.

Leningrad State University named after A. S. Pushkin, Russia

ARTISTIC SYNTHESIS IN VICTOR V. GOLYAVKIN'S STORY *"MY GOOD DAD"*: MUSIC, CINEMA, CIRCUS

The article proposes an intermedial analysis of Victor V. Golyavkin's story "My good Dad". The author studies cinematic and theatrical ekphrasis, musical allusions that characterize the world of children and adults, create a concrete historical image of the epoch, and reflect the author's point of view. Techniques for transcoding the language of one type of art into the language of another are explored. The conclusion is made about the synthetic nature of the story and the author's desire to reflect the epoch of the late 1930s — early 1940s.

Keywords: artistic synthesis; intermediality; Victor V. Golyavkin; "My good Dad"; ekphrasis.

Галимуллина Альфия Фоатовна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

alfiya_gali1000@mail.ru

ОБРАЗЫ ДЕТЕЙ И ЖИВОТНЫХ В РАССКАЗАХ ЕВГЕНИИ РУСИНОВОЙ

В статье рассматриваются рассказы «Долгая дорога домой» (2022) и «Только дождись меня» (2022) современной детской писательницы Евгении Русиновой, главными героями которых выступают дети и домашние животные. В рассказах вопросы одиночества детей и пожилых людей во внешне благополучных семьях, проблемы предательства, взаимоотношения детей и родителей раскрываются через интригующий, богатый неожиданными поворотами сюжет, через драматичные судьбы героев. В повествовании автор избежал дидактичности, нарочитых нравоучений. Сопереживая героям — котенку Лайки и щенку Чипсику, юный читатель сам приходит к правильным выводам.

Ключевые слова: Евгения Русинова; детская литература; образы детей и животных.

Рассказы «Долгая дорога домой»[1] (2022) и «Только дождись меня»[2] (2022) петербургской писательницы Евгении Александровны Русиновой (1985), иногда пишущей под псевдонимом Женя Григорьева, адресованы детям. В них ставятся очень важные для формирования личности ребенка вопросы: одиночество детей и пожилых людей, предательство, говорится о необходимости обладать такими качествами, как упорство и вера в достижение цели, сострадание и сочувствие к домашним животным, а также проявлять заботу и ответственность.

Автор использует интересный прием: в эпиграфы вынесены слова, сказанные главными героями. В «Долгой дороге домой» Лайки дает такое наставление:

> «Люди говорят, самое сложное — это сделать первый шаг. Но порой гораздо сложнее идти. Идти, не останавливаясь на полпути, сквозь снег или сомнения. Пусть Ваша дорога обязательно выведет вас к теплу и свету. Ваш Лайки» (Долгая дорога домой, с. 2).

В рассказе «Только дождись меня» эпиграфом стали слова Чипсика:

> «Посвящаю свою историю всем тем, кому приходится ждать… Собственного дома, исполнения мечты, надежного друга… Пусть в конце ожидания всегда будет полет и радость встречи! Твой Чипсик» (Только дождись меня, с. 2).

Объединяет оба рассказа проблема бездомных животных — кошек и собак, мотив обретения и потери дома, хозяев, проблема сочувственного отношения к «братьям нашим меньшим».

В обоих рассказах использован прием повествования от имени животных, авторские описания и комментарии очень лаконичны, точны, при этом создаются и яркие картины природы, представлены портреты главных и эпизодических персонажей.

В начале рассказа «Долгая дорога домой» описывается игра Лайки со своим хвостом:

«Дёрг! Шмыг-шмыг! Перед носом маячило что-то серое и пушистое. Оно металось из стороны в сторону, словно дразнило. Уж не мышка ли? Котёнок выпустил коготки, пригнулся и неуклюже прыгнул вперед. Ну вот, снова мимо… Это была уже десятая попытка, но малыш не сдавался.

Тишину в комнате нарушил звонкий детский смех:

— Ма, смотри скорей! Этот глупыш пытается поймать себя за хвост! Он такой забавный! Самый смешной из всех!»

Котенка назвали Лайки, девочка объяснила это: «Вы с папой всегда так радуетесь, когда кто-нибудь вам в интернете лайк ставит. И этому котенку кто-то тоже поставил один лайк. Смотри, у него на лбу белое пятнышко, похожее на сердечко» (Долгая дорога домой, с. 21).

Девочки, будущие хозяйки Лайки, показаны через восприятие котенка: Вика — рыжая девочка, Арина — серебряная девочка, а Майя описана подробнее:

«Сердце лайки дрогнуло. Потом стукнуло пару раз в груди и завалилось в задние лапы. Не хочу-у-у-у… Или? Лайки пересилил себя и взглянул девочке в лицо. Ее улыбка светилась теплом и заботой. Кажется, это была взаимная любовь с первого взгляда» (Там же, с. 21); «Котенок потянулся и уютно свернулся в клубочек у Майи на коленках. Он окончательно успокоился. Ну не может стать плохой хозяйкой та, у кого волосы похожи по цвету на шерсть мамы Багиры, а от платья вкусно пахнет молоком» (Там же, с. 22).

Лайки пришлось пережить драматичные события: Арина оказалась не способной к любви и заботе, часто забывала покормить котенка и поменять ему лоток, а в конце лета и вместе с родителями забыла котенка на даче, затем на него наехала легковая машина, за рулем которой сидела молоденькая девушка с длинными черными волосами, далее он оказался в кошачьем приюте, потом в коробке в мусорном контейнере и, наконец, чудесным образом попал к дедушке Майи.

Автор ведет с читателем беседу о важных явлениях:

«По вечерам Лайки очень тосковал по дому. Нет-нет, крыша над головой у него была. Но ведь дом — это не только крыша и стены. Это еще и уют, и привычное журчание голосов по вечерам, и миска, заботливо наполненная сметаной, и нежные прикосновения. И конечно же, близкий стук любящего сердца» (Там же, с. 39).

Однако Арина предает Лайки в ответ на его горячую беззаветную любовь:

«Неужели они вернулись за ним? Вспомнили о нем, нашли и вернулись? Кажется, сердце лайки раздулось, как волшебный шарик, и уже не помещалось в груди. Как же он ждал этого мгновения! Сейчас, вот сейчас произойдет радостная встреча! Арина протянет к нему руки и ласково скажет: „Пойдем домой, Любимчик. Мы по тебе скучали!“» (Там же, с. 62).

Автор использует прием внутреннего монолога, чтобы читатели могли поставить себя на место героя:

«Действительно так будет лучше. Робот, по крайней мере, не будет страдать, когда надоест своей капризной хозяйке» (Там же, с. 67); «Глупый, глупый, какой же он глупый!!! Мяу-у-у! Лайки жалобно запищал почти как в далеком детстве.

Это было так несправедливо — снова оказаться на улице суровой зимой, в городе, где люди часто не замечают даже друг друга, не то, что маленькое брошенное животное» (Там же, с. 69).

В главе «Гениальное решение» дедушка Майи предложил, чтобы Лайки жил у него, а Майя в любой момент навещала их. Финал рассказа счастливый, как и должно завершаться произведение, адресованное детям:

«У истории Лайки — хороший финал. Майя теперь навещала своего дедулю почти каждый день после школы... Для кота это были самые счастливые мгновения — когда дружная семья собиралась вместе в их дедушкиной квартирке. Лайки наконец после стольких приключений и скитаний обрел свой настоящий дом. И своего хозяина. И маленькую хозяйку. И пластмассовую мисочку с погрызенным краем, наполненную сметаной. И журчание семейных разговоров за вечерним чаем. И тиканье часов в углу над кроватью. И много еще чего нужного, и важного. Зря дедушка при их первой встрече бранил кошачью жизнь. Такая кошачья жизнь Лайки была по душе!» (Там же, с. 85).

Лайки и Чипсик продолжают традицию думающих котов и собак — героев произведений «Каштанка» и «Белолобый» А. П. Чехова, «Дневник фокса Микки» Саши Черного и других, они ведут внутренний диалог с людьми.

Чипсик — герой рассказа «Только дождись меня» — бездомный щенок, которого взяли домой Саша и его родители. Люди проходят испытание на верность своему слову. Доверие Чипсика к людям тоже прошло испытание на прочность:

«Чипсик старался сдержать дрожь, но все равно трясся всем телом. Он доверял своему другу, его большим и надежным родителям, но чувствовал, что вокруг него всё меняется» (Только дождись меня, с. 35).

Предчувствуя расставание, Чипсик сидел «на холодном полу, присмиревший потерянный, безучастный — словно все происходящее совсем его не касалось. И от этого становилось еще страшнее» (Там же, с. 43).

В рассказах Е. Русиновой взаимоотношения детей и животных противопоставлены условностям мира взрослых, герои умеют открыто радоваться и огорчаться, крепко дружить, они верны честному слову, данному другу. В сложной ситуации выбора оказались родители Саши Киселева, когда именно сын напомнил им об истинных ценностях, не променяв Чипсика на породистого щенка. Василий Киселев, отец Саши, возвращается в курортный городок за Чипсиком, а сыну с гордостью говорит:

«Я сделаю все, что возможно. И даже то, что невозможно, сынок. Давно должен был сделать! Прости меня, Мы с мамой счастливы, что ты оказался лучше и преданней нас!» (Там же, с. 70).

Очень трогательная деталь — ядовито-зеленый шнурок от кед Саши, повязанный на шею Чипсика в знак того, что он не бездомный пес, а с помощью второго шнурка отец Саши находит в аэропорту собаку:

«Как выглядит счастье? У него, конечно, есть и запах, и цвет, и даже свой вкус. Сегодняшнее счастье Чипсика имело вид тоненького зеленого шнурочка, который папа держал в руке» (Там же, с. 83).

Е. Русинова в рассказах актуализирует и тему одиночества пожилых людей. В рассказе о Чипсике — это история Алины и ее мамы, нуждающейся в надежном и верном друге, который бы скрасил ее одиночество. Рассказ завершается счастливо, как и требует детская психология: отец находит и привозит Чипсика Саше, а Алина из приюта привезла маме рыжую дворняжку с куцым хвостом и порванным ухом:

«Маленькая собачонка испуганно жалась под вешалкой, а старушка смотрела на нее во все глаза, почти не моргая. И в этом взгляде было бесконечное море любви, заботы и нежности. Теперь девушка не сомневалась — эти двое точно нашли друг друга. И в мире на капельку счастья стало больше!» (Там же).

В финале рассказа показана встреча Чипсика и Саши, а важные для юных читателей выводы заключены в диалог мамы и сына:

«— Ма, как ты думаешь, он меня узнает?

— Конечно, узнает. Разве можно забыть того, кто накормил тебя чипсами в самый голодный твой день? Или того, кто подарил тебе дом?

— Или того, с кем у тебя было одно море на двоих? Да, мам?» (Там же, с. 84).

Этот диалог напоминает начало рассказа, когда для Саши счастьем была встреча с морем:

«У Сашкиного счастья был цвет моря — синий с серо-стальными переливами. И запах моря — солоновато-рыбный с нотками вареной кукурузы. И даже музыка моря — громкий плеск волн, крики чаек и восторженные вопли детей» (Там же, с. 4).

В этот разговор включается и Чипсик:

«— Чипсик! — завопил Сашка.

В ответ ему раздался радостный заливистый лай. И все, кто был в этот момент поблизости, догадались, что он означает — „Сашка, я люблю тебя!“

В этот день — за несколько тысяч километров от моря — снова встретились две половинки одного целого, которые идеально подходят друг другу. Как Тузик и его хозяин. Как сосиска и тесто. Как море и небесный апельсин» (Там же, с. 84).

Рассказы Е. Русиновой, адресованные детям, наполнены красками и запахами, оригинальными сравнениями. Автор говорит с юными читателями о счастье, которое вмещает в себя и море, и любовь к бездомной собаке.

Рассказы Евгении Русиновой раскрывают тему взаимоотношений человека и природы. Показывая судьбы домашних питомцев (кошек, собак), автор говори о людях, напоминает об ответственности за тех, кто не может за себя постоять. В произведениях Евгении Русиновой юному читателю внушается мысль о том, что только в гармонии с природой человек может обрести истинное счастье. В заключении статьи хотелось бы рекомендовать включить рассказы молодой писательницы Евгении Русиновой в круг чтения современных школьников.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Русинова Е. А.* Долгая дорога домой. Ростов-на-Дону: Феникс-Премьер, 2022. 85 с. Далее номера страниц указываются в круглых скобках по данному изданию.

[2] *Русинова Е. А.* Только дождись меня. Ростов-на-Дону: Феникс-Премьер, 2021. 84 с. Далее номера страниц указываются в круглых скобках по данному изданию.

Galimullina, A. F.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

IMAGES OF CHILDREN AND ANIMALS IN THE EVGENIA RUSINOVA'S STORIES

The article deals with two short stories "The Long Way Home" (2022) and "Just Wait for Me" (2022) by contemporary children's writer Evgenia Rusinova, the main characters of which are children and pets. In the stories, the issues of loneliness of children and the elderly in outwardly prosperous families, the problems of betrayal, the relationship between children and parents are revealed through an intriguing plot rich in unexpected twists, through the dramatic fates of the characters. In the narrative, the author avoided didacticism, deliberate moralizing. Empathizing with the heroes — the kitten Laika and the puppy Chipsik, the young reader himself comes to the right conclusions.

Keywords: Evgenia Rusinova; children's literature; images of children and animals.

Ельцова Елена Николаевна

Высший институт языков г. Туниса,
Университет Кафагена, Тунис

elcova-elena@mail.ru

АФРИКА В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ПАРАДИГМЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

В статье рассматривается образ Африки на примере произведений А. Белого, В. Нарбута, В. Хлебникова, Е. Замятина, А. Ладинского. В первой половине XX века Африка осмысляется не только в качестве географического и этнокультурного пространства, но и включается в художественно-мировоззренческую концепцию авторов и получает образно-символическое значение. Как метафизическое пространство Африка в культурно-аксиологическом плане сопрягается с Россией, но противопоставляется Азии и Европе.

Ключевые слова: образ; Африка; русская литература; литература зарубежья.

В русской литературе первой половины XX века, в эпоху зарождения и распространения модернизма, образ Африки переоценивается. Африка начинает осмысляться не только как воображаемое пространство, но и как реально увиденное включается в художественно-мировоззренческую концепцию поэтов и писателей. Зачастую исследователи обращаются к африканскому циклу произведений Николая Гумилева, в творчестве которого Африка предстает многогранным образом-символом[1].

В рамках данной статьи предлагается выявить и описать лингвокультурные мотивы и номинации, связанные с образом Африки, на примере произведений Андрея Белого, Владимира Нарбута, Велимира Хлебникова, Евгения Замятнина и Антонина Ладинского, ярких представителей различных культурно-эстетических направлений русской литературы первой половины XX века. В процессе исследования применялись методы семантического, контекстуального и концептуального анализа.

Истоки африканской темы заложены в русской литературе XIX века, где «Африка предстает далеким романтическим локусом, ассоциирующимся со свободой и противопоставляемым России»[2]. На рубеже веков в переоценке образа начинают занимать важное место страны Северной и Восточной Африки (Марокко, Алжир, Тунис, Египет, Абиссиния, Джибути). Происходит расширение «восточной» географии и «ориентализация» территорий, в том числе африканского континента. Путешественники и ученые по результатам экспедиций и поездок создают военно-историческую литературу, содержащую богатый материал об африканском континенте (М. Ю. Венюков, А. В. Елисеев, А. А. Рафалович, В. Г. Галузеев, Л. Ф. Костенко, П. А. Чихачев, М. И. Ростовцев, А. К. Булатович, Н. С. Леонтьев и др.). Возобновляется интерес к изучению восточно-христианского государства Абиссинии, зарождается египтология и ведется активное коллекционирование египетских древностей. Предста-

вители художественной элиты совершают поездки по различным странам Ближнего Востока и Африки (поэты и писатели А. Белый, К. Бальмонт, Н. Гумилев, В. Нарбут, И. Бунин, М. Кузмин, Вяч. Иванов, В. Соловьев, художники К. Петров-Водкин, В. Кандинский, В. Якоби и др.) и начинают вовлекать историю, религию и мифологию Африки в свои художественные и мировоззренческие программы.

Писатель-символист Андрей Белый, совершив путешествие в декабре 1910 — апреле 1911 года по Тунису и Египту, в травелогах «Офейра» (1921) и «Путевые заметки» (1922) описывает свое символическое видение Африки. Говоря о небесной Офейре как стране света («Глоссолалия», 1917), А. Белый подчеркивает, что этой желанной прародины человечества «нет на земле», «пропала она», что это «сияние», вожделенная «златая земля»[3]. На страницах путевых заметок писатель вновь возвращается к идее прародины человека — Офейре, находящейся в самом сердце Африки: «...африканские недра доселе таят неизвестности; береговая же Африка уже со времени Васко-де-Гама заселена европейцами; в недрах ее полагали когда-то „Офейру“ (о ней гласят древние); солнце там жжет: пережженный есть „афф“ — африканец»[4].

В мировоззренческой концепции А. Белого африканское пространство не однородно: белое «снежение» Туниса контрастирует отталкивающему и мистическому «черному и серому» Каиру[5]. Страны и народы Северной Африки описываются в свете разработанной писателем теории цветовой символики, где белый цвет символизирует «воплощенную полноту бытия», черный — «символ небытия, хаоса», серый —вополощение «небытия в бытие, придающее последнему призрачность»[6]. А. Белый тонко подмечает и временной контраст двух географически единых, но культурно и антропологически разноликих стран: сцепление времен, характерное для тунисской культуры, в Египте сменяется разрывом настоящего и прошлого, современного и древнего. В Тунисе у А. Белого рождается чувство родства России и Африки, отражающее характерную для Серебряного века связь России с Востоком. В Египте «голос Безмолвия», исходящий от Сфинкса[7], приводит писателя-символиста к глубоким культурно-философским размышлениям и переживаниям о судьбе Европы. В этой концепции Африка противостоит не только Азии, дикой и хищной составляющей Востока, но и Европе. «Африка... целый громадный материк иной, не европейской земли; астрал, элементали — всё, всё здесь иное; иное клише „ви́дения“. Не Европа Африка, но и не Азия; Азии вовсе нет, монгольства ни капли. Африка для меня неожиданный, многообещающий подарок моей поездки...»[8]. Для писателя Африка предопределяет сценарий заката Европы. Колониальный континет, вобрав в себя «двадцать две» Франции, со временем покорит саму метрополию: «...кровь черная: миллионами негров, мулатов вдруг хлынет в Париж, Марсель, Гавр, Лион...»[9].

В рассматриваемый период модернисткая трактова литературного творчества позволяла авторам вместе с героями произведений передвигаться в пространстве и во времени. Благодаря этому соединялись два полюса (Россия — Африка), снимались временные ограничения, воплощались идеалы и мечты героев.

Африка с древней историей, мистической мифологией и ветхозаветными аллюзиями занимает особое место в миропонимании идеи времени. В. Нарбут, один из представителей акмеизма, посетивший Абиссинию (Эфиопию) вслед за Н. Гумилевым в 1911–1913 годах, создает одноименный триптих «Абиссиния» (1912–1918)[10]. В стихотворении великое историческое прошлое Эфиопии, восходящее к ветхозаветным сказаниям («...И притчится, что здесь когда-то / Сын Божий проходил...») вбирает в себя безобразное настоящее, воплощенное в образе прокаженных («Сидит на грудах обгорелых, / просовывая из рубашки / узлами пальцев омертвелых / так тонко — слизанные чашки!»[11]). Поэтом создается аллюзия на ветхозаветные и мифологические образы (Сын Божий, Соломон, Моисей, Лазарь), возрождающие культурную память. Образ Абиссинии выходит за узкие рамки географического пространства и становится символом духовного и земного единения, сплетения временных координат. Пейзажный фон триптиха («мимозы длинные с иглой в мизинец», «желтая Эфиопская заря», «песчаные полосы») также носит надвременный характер.

В творчестве «будетлянина» В. Хлебникова образ Африки сопрягается в пространстве и времени с Россией. Точкой пересечения становятся две извечные реки — Волга (одно из древних названий Ра, зафиксированное Птолемеем во II веке н. э.[12]) и Нил. Наиболее ярко это сближение пространств прослеживается в поэме «Хаджи-Тархан» (1913). При описании Астрахани и ее окрестностей поэт использует африканские мотивы: «Где смотрит Африка Россией», «Но вновь и вновь зеленый вал / Старинной жаждой моря выпит, / Кольцом осоки закрывал / Рукав реки морской Египет»[13] и, что особенно существенно, «Настала красная пора / В низовьях мчащегося Ра»[14]. Река как сакральная испостась (Волга = Нил) в миропонимании В. Хлебникова соединяет прошлое с настоящим, объединяет земные и временные координаты. В футуристической повести «КА» (1915) ее автобиографический герой символическим жестом также сводит прошлое и настоящее, геокультурные пространства России и Африки: «На сухом измятом лепестке лотоса я написал голову Аменофиса; лотос из устья Волги, или Ра»[15]. Египетский персонаж Ка, в образе которого выступают фараон Аменофис IV, древнеиндоарийский царь Виджаи, древнеиндийский царь Асоки и двойник самого автора, позволяет перемещаться герою из современной России в будущее и египетское прошлое. Для Хлебникова египетский религиозный реформатор Аменофис IV выступает «пред-

шественником великих религиозных пророков Востока и тех, кто ввел поклонение верховному разуму в Европе нового времени»[16].

Африка вводится в художественные тексты не только как реальное пространство, но и как выдуманное и идеализированное. В рассказе Е. Замятина «Африка» (1916) из цикла произведений, изображающих особенности русского менталитета, отдаленный континент Африка становится идеалом мечтаний главного героя рыбака-помора Федора Волкова. Африка для него связывается с символическим образом «Вечной женственности», увиденной раз в жизни девушки-дворянки, сказавшей в шутку, что она из Африки. Федор видит эту девушку в основном во сне, в пограничном между сном и бодрствованием состоянии. Африка, связанная с мечтой о любви к женщине, воплощает для героя представление об обетованной земле: «Хлеб такой в Африке этой, что ни камни не надо ворочать, ни палы пускать, ни бить колочь земляную копорюгою: растет себе хлеб на древах, сам по себе, без призору, рви, коли надо <…> А в тех странах цветы цветут — вот такие вот, в сажень. Раз нюхнуть — и не оторвешься: потуда нюхать будешь, покуда не помрешь, вот дух какой…»[17].

Заложенное русской литературой начала XX века восприятие Африки как особого геокультурного образа воплощается также в литературе русского зарубежья 1920–1930 годов. Африка предстает в прозе русских писателей-эмигрантов (П. Булыгин, А. Ренников, Р. Гуль и др.) в качестве не только пространства исканий и грез, пространства экзотического, но и топоса, в котором возможны различного рода действа и авантюрные приключения героя-эмигранта. Однако ситуация изгнания диктует новое символическое наполнение образа Африки — как места отчуждения, места осознания потери Родины и необходимости служения ей[18]. В поэзии русского зарубежья номинации собственно африканского пространства (*Сахара, песок, пальмы, жара, жажда, мираж* и т. д.) создают в контексте произведений античные и ветхозаветные аллюзии, позволяющие отразить противостояние земного и небесного, прошлого и будущего. Так, в поэтической картине мира Антонина Ладинского, чьи первые годы жизни в эмиграции прошли в Египте, пустыня Сахара, объединяя полярные состояния жара и холода, становится пространством небесным: «И в этой раскаленной стуже / Эфирных ледяных Сахар, / Мы странствуем, мы кружим, кружим, / Плывем в магнитный жар»[19]. Караван, преодолевая земное тяготение и направляясь ввысь, символизирует путь души от земного к небесному. Физическая жажда, испытываемая путниками в пустыне, приобретает символическое значение изгнания, духовного одиночества и испытания человека на веру. В сборнике «Стихи о Европе» (1932) лирический герой наблюдает закат «голубоглазой Европы»[20]. Африка и Европа, персонифицированные поэтом в виде «шоколадной нежной девы» и прекрасной «светлоликой» правительницы[21], противопоставлены онтологически. «Черный рай», природ-

ный и стихийный с «там-тамами», «львиными рыками», «птичьим гамом», лишен красоты Европы с ее созидательным прошлым (*стройные колонны, водопроводы, арки мостов* и т. д.).

Итак, в русской литературе первой половины XX века Африка осмысляется не только в качестве географического и этнокультурного пространства, но и включается в художественно-мировоззренческую концепцию авторов, позволяя им «перемещаться» в пространстве и времени. Африка из разряда экзотично-этнографического образа получает символистическое содержание и приобретает статус метафизического пространства, вобравшего в себя опыт мировой истории, культуры, религии и мифологии. Как пространство природное и архаичное, сакральное место «прародины человека», связанное с идеей всечеловечности, Африка, с одной стороны, в культурно-аксиологическом плане сопрягается с Россией, а с другой — противопоставляется Европе и становится символом ее заката.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Куликова Е. Ю.* Африканские «Картинки из книжки старинной» Н. Гумилева // Сибирский филологический журнал. 2010. № 4. С. 76–83; *Шатин Ю. В.* «Африка» Андрея Белого и Николая Гумилева: лики травелога // Русский травелог XVIII–XX веков: коллективная монография / под ред. Т. И. Печерской. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. С. 378–392.

[2] *Кувшинов Ф. В.* Тема Африки в русской литературе первой трети XX века // Вестник Воронежского гос. ун-та. 2015. № 2. С. 45.

[3] *Белый А.* Глоссолалия. Поэма о звуках. М.: Evidentis, 2002. С 60.

[4] *Белый А.* Африканский дневник / публ. текста С. Воронина // Российский Архив: история Отечества в свидетельствах и документах XVIII–XX вв.: Альманах. Т. 1. М.: Наука, 1994. С. 415.

[5] Там же. С. 391.

[6] *Белый А.* Арабески. Книга статей. М.: Мусагет, 1911. С. 115.

[7] Путешествие на Восток. Письма Андрея Белого / вступит. статья, публ. и коммент. Н. В. Котрелева // Восток — Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М.: Наука, 1988. С. 161.

[8] Там же. С. 156.

[9] *Белый А.* Африканский дневник. С. 366.

[10] *Нарбут В.* Стихотворения / вступит. статья и прим. Н. Бялосинской и Н. Панченко. М.: Современник, 1990. С. 200–202.

[11] Там же. С. 201.

[12] *Подосинов А. В.* Еще раз о древнейшем названии Волги // Древнейшие государства Восточной Европы. 1998 г. М.: Восточная литература РАН, 2000. С. 230.

[13] *Хлебников В.* Творения / общ. ред. и вступит. статья М. Я. Полякова. М.: Советский писатель, 1986. С. 247.

[14] Там же. С. 248.

[15] Там же. С. 536.

[16] *Иванов Вяч. Вс.* Два образа Африки в русской литературе начала XX века: африканские стихи Гумилева и «КА» Хлебникова // Иванов Вяч. Вс. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. II. Статьи о русской литературе. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 302.

[17] *Замятин Е. И.* Африка // Замятин Е. И. Собр. соч.: В 5 т. Т. 1. Уездное. М.: Русская книга, 2003. С. 331.

[18] *Ельцова Е. Н.* Африканский топос прозы русского зарубежья первой волны // Ностальгия: Мифы, судьбы и литературный опыт русской эмиграции. Материалы Международной научной конференции «Великие имена русской эмиграции: встреча седьмая» (26–27 октября 2021 г.) / под ред. И. А. Ндяй и Е. Н. Ельцовой. Тунис, 2022. С. 157.

[19] *Ладинский Ан.* Черное и голубое. Париж, 1931. С. 36.

[20] *Ладинский Ан*. Стихи о Европе. Париж, 1937. С. 59.

[21] Там же. С. 59.

Eltsova, E. N.

Higher Institute of Languages of Tunisia, University of Carthage, Tunisian Republic

AFRICA IN THE LINGUISTIC AND CULTURAL PARADIGM OF RUSSIAN LITERATURE OF THE 1ST HALF OF THE 20TH CENTURY

The article deals with the image of “Africa” through the example of the works by Andrei Belyi, Vladimir Narbut, Velemir Khlebnikov, Evgeny Zamyatin, and Antonin Ladinsky. In the 1st half of the 20th century, Africa began to appear not only as a geographical and ethno-cultural space, but also gets integrated into the artistic and philosophical concept of the authors and receives image-symbolic content. As a metaphysical space, Africa in cultural and axiological terms, is juxtaposed with Russia, but is opposed to Asia and Europe.

Keywords: image; Africa; Russian literature; literature abroad.

Загидуллина Марина Викторовна

Челябинский государственный университет, Россия

marta@csu.ru

ЧИТАЮТ ЛИ ПУШКИНА В РОССИИ: КОНТУРЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА

Предлагается проектирование исследования, посвященного современному состоянию пушкинского наследия в аспекте его читабельности. Автор обращается к примерам изучения читательских предпочтений и устанавливает их перспективы и ограничения, а также предлагает основные подходы к изучению места пушкинских произведений в досуговом чтении россиян.

Ключевые слова: Пушкин; читательские предпочтения; русская классика; современное читателеведение; досуговое чтение.

Вопросы современного бытования русской классики в культурном пространстве России требуют исследовательского внимания в силу ряда причин. Во-первых, остается значимой проблема смены читательских практик в связи с агрессивной цифровизацией всего культурного поля: чтение сохраняет определенные позиции в общественной жизни и досуге, в частности, однако потеряло свое центральное место в культуре. Во-вторых, серьезные изменения (по сравнению с основной частью XX века) претерпел институциональный трансфер классического наследия: школьные программы по литературе перестали предопределять круг обязательных для всех новых поколений текстов и тактик их изучения, поскольку сам школьный предмет «литература» был маргинализован. В-третьих, наблюдается перенасыщенность культурного поля феноменами, конкурирующими за внимание и досуг многомиллионной аудитории, в том числе и в области чтения (так, современная русская литература занимает все более обширную часть читательских предпочтений). Помимо этих причин, можно назвать и ряд иных, связанных с политикой, социальным ландшафтом современности, а также всевозможными вызовами текущего момента, бросаемыми русской культуре в целом.

На фоне этих вызовов достаточно остро встает вопрос о судьбе русской классики: насколько произведения классической литературы, к которой традиционно относится художественная литература XIX века, в принципе востребованы читательской аудиторией. При этом речь идет не о школьном чтении некоторых произведений, включенных в программу, но о «добровольном» обращении к классическим текстам как смысловыявляющему, эмоционально активному, эстетически значимому источнику. Ответ на этот вопрос не может быть найден в одной какой-то плоскости, поскольку он обладает определенной многомерностью. Значимой частью этого ответа выступает рассмотрение места Пушкина в современном культурном пространстве.

Общеизвестна (и общепринята) синекдохическая роль Пушкина как субститута русской культуры вообще: например, русский язык называют «языком Пушкина», имея в виду и значимость гения поэта для становления и развития русского языка в целом (и придания ему регистра высокохудожественного слова не только в стихах, но и в прозе), и почти «стертую» метафору «Пушкин — это русскость». Существует обширная исследовательская традиция изучения места Пушкина именно в культурных практиках и всевозможных репрезентациях (когда имя Пушкина, факты его биографии, цитаты из его произведений становятся инструментом решения задач в других — не читательских и не литературных — сферах деятельности, например, в политике, рекламе, идеологических конструктах, градостроительстве и т. п.). Также активно исследуются медиатексты, связанные с прецедентным словом Пушкина. Однако изучение реального читательского интереса к его творчеству (например, простое установление числа россиян, полностью прочитавших «Евгения Онегина» не в школе, а позднее, по собственной инициативе, — и определение динамики этого количества по годам), как показывает обзор современной исследовательской литературы, оказывается недостаточным, не имеет необходимого масштаба, позволяющего видеть реальность «потребления классики» (на примере пушкинского творчества).

Опираясь на наблюдения за читательскими предпочтениями, сделанные в разных городах России, можно заключить, что исследователи преследуют различные цели, связанные, в том числе, и определением места классической русской литературы в современных читательских стратегиях. Однако мы также видим, что такие исследования не дают возможности охватить российскую ситуацию именно в силу «пилотности» и «зондажности» методов. Так, в исследовании Е. В. Каргаполовой, Ю. А. Давыдовой и Е. М. Осиной такая неполнота заявляется как неизбежность; хотя был охвачен очень большой круг респондентов (студентов) Вологды, Астрахани, Москвы, общие результаты, однако, вызывают сомнения: например, в Астрахани число прочитавших полностью роман «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова за три года (с 2016 по 2019) увеличилось почти вдвое[1]. Скорее, такие данные говорят о случайности выборки студентов, не позволяющей выйти на генеральную совокупность; возможно, данные 2022 года могли бы внести ясность (сохраняется ли позитивная динамика), но исследование ограничено двумя волнами. Как замечает И. В. Мотеюнайте, сам метод опроса (анкетирования) не всегда приносит валидные результаты: нередко по ответам становится очевидно, что респонденты далеки от искренности[2]. Этот же исследователь отмечает, что роман «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова, обычно лидировавший в опросах о предпочтениях классики, оказался «утоплен» в ответах под бесчисленными вариациями фэнтези и современных детективов[3]. Исследование в Курске (респонденты — студенты) показывает,

что молодежь выбирает того же Булгакова или Достоевского, но в целом всю группу «русская классическая литература» выделяет как наиболее престижную[4]. В той же работе приводятся данные исследования Л. А. Борусяк, проанализировавшей сотни тысяч аккаунтов молодых пользователей (от 17 до 23 лет) в социальной сети «ВКонтакте» на предмет заполнения графы «любимые книги». В результате анализа установлено, что русской классике там уделяется не такое уж маргинальное место; в «топ» попадают Толстой и Достоевский (и Пушкин тоже, хотя и значительно уступает «мировым» именам русских классиков)[5]. Таким образом, мы видим, что в России проводится множество исследований, дающих различные — и иногда противоречивые — данные. Классика остается востребованной, но в то же время эта востребованность обретает новые черты и специфику. Большой интерес представляет мысль И. В. Мотеюнайте о смене самой парадигмы «потребления» классической литературы: мотивацией к чтению в большей мере становится стремление к сотворчеству, к самовыражению в контексте или продолжении прочитанного, его творческой переработке (например, написанию ремейка или фанфика) — в противовес прежним практикам «обсуждения», «рецензирования» и т. п.[6]

Что касается творческого наследия А. С. Пушкина в сегодняшнем круге чтения россиян, то вопрос этот представляет интерес в силу особой символической нагруженности имени «первого поэта России», определенных периодов сакрализации его фигуры и его вклада в становление русской культуры. Проведение глубокого и системного исследования места творчества Пушкина в читательской культуре может способствовать получению новых данных о культурной динамике в целом и, возможно, о возникновении разрывов в общем культурном межпоколенном трансфере[7].

Однако такое «моноисследование», посвященное чтению конкретного автора, требует особых условий проведения и должно опираться на ряд принципиальных ограничений и подходов.

Во-первых, следует повысить валидность опросов. Как показывает социологическая практика, в части анкетирования всегда есть немалый процент неискренности, поспешности в ответах (часто из-за раздражения объемностью задачи, сложности вопросов и по другим психологическим причинам); обращение к электронным формам также создает сложности из-за недостаточной валидности данных, вводимых пользователями (особенно в части сведений о себе), а также из-за технических ограничений. Хотя без опросов исследование невозможно, архитектура их построения должна быть выстроена с учетом двойной и даже тройной верификации. Важно понимать, что исследование «непринудительного» чтения художественной литературы следовало бы проводить только с опорой на респондентов, не имеющих отношения к филологии или библиотечной деятельности как профессии; либо с четким фиксированием такой при-

надлежности в анкетах. Возможный алгоритм мог бы быть следующим: электронный опрос с помощью цифровых форм с географической локализацией (например, к опросу приглашаются только жители определенной территории), а затем опрос жителей этой территории по репрезентативной выборке. Сложность такой работы очевидна, однако в таком случае можно было бы получить достаточно валидные результаты. Кроме того, реальная картина обращения современных читателей к пушкинскому наследию может быть выявлена только в случае исключения из внимания школьников и учащихся колледжей, которые «проходят» Пушкина по программе; возможно, следует отказаться и от обращения к студентам, подняв нижнюю границу возраста опрашиваемых до 25 лет.

Во-вторых, нецелесообразно опираться исключительно на опросы. Как показывают современные исследования, важна информация о читательской активности, связанной с Пушкиным, и ее формах. Здесь неоценимы методы парсинга социальных сетей (с опорой на опыт уже имеющихся исследований и методов).

В-третьих, возможным источником информации о современном функционировании пушкинского наследия может быть ассоциативный эксперимент, проводимый во время опросов населения на стимул «Пушкин» (в сопоставлении с ранее проводимыми исследованиями результаты такого эксперимента могли бы лечь в основу «формулы» отношения к Пушкину сегодня и выявить закономерности динамики его позиции в культуре).

Наконец, важнейшая проблема такого проекта — наличие крупной исследовательской команды, действующей в разных регионах страны по единым принципам, что позволило бы сделать действительно масштабный срез, отражающий в целом ситуацию с русской классикой (на примере Пушкина) в стране. Успешность проведения проекта зависит и от фокусирования именно на современной *читабельности* пушкинских текстов (и отвлечении от различных других форм репрезентации пушкинского феномена в культуре). Однако именно необходимость масштабности и становится главным «камнем преткновения» в построении архитектуры такого исследования: здесь не может быть команды, ограниченной 10 участниками, как, например, в условиях Российского научного фонда. Возможно, такой проект требует специальной финансовой поддержки; в то же время очевидно, что он может быть реализован только в случае образования всероссийской (или хотя бы охватывающей большое число регионов) сети неравнодушных исследователей, готовых тщательно и ответственно его реализовать.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Каргаполова Е. В., Давыдова Ю. А., Осина Е. М.* Отечественная литературная классика в читательских предпочтениях современного российского студенчества // Siberian Socium. 2019. Т. 3. № 4 (10). С. 74–86. DOI: 10.21684/2587–8484–2019–3–4–74–86.

[2] *Мотеюнайте И. В.* Чтение псковской и рижской молодежи // Российско-латвийские языковые и культурные связи в прошлом, настоящем и будущем: псковско-рижский контрапункт: сборник статей. Псков: Логос, 2019. С. 140.

[3] Там же. С. 141.

[4] *Домырева П. С.* Социально-психологические детерминанты формирования читательских предпочтений студенчества: социологический анализ // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 4 (60). С. 842–848.

[5] *Борусяк Л. Ф.* Любимые авторы, любимые книги: что читает современная молодежь (по данным анализа сети «ВКонтакте») // Инфраструктура чтения с позиции субъекта / науч. ред. Е. А. Асонова. М.: МГПУ, 2020. С. 56–85.

[6] *Мотеюнайте И. В.* Указ. соч. С. 143.

[7] *Сумская А. С.* «Цифровые аборигены» как новое российское «потерянное поколение»? // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2022. № 2 (44). С. 171–183. DOI: 10.47475/2070-0695-2022-10221.

Zagidullina, M. V.

Chelyabinsk State University, Russia

DO RUSSIANS READ PUSHKIN? THE CONTOURS OF A RESEARCH PROJECT

The article proposes a study of the current state of Pushkin's heritage in terms of its readability. The author refers to examples of the study of reader preferences and establishes their perspectives and limitations, and also suggests the main approaches to studying the place of Pushkin's works in the current leisure reading of Russians.

Keywords: Pushkin; reader's preferences; Russian classics; reading research; leisure reading.

Зеневич Екатерина Васильевна

Институт теоретической и прикладной электродинамики РАН, Россия

pasek1980@mail.ru

МИФОПОЭТИКА ХРИСТИАНСКОЙ ЛЮБВИ В СТИХОТВОРЕНИИ Ю. В. ЖАДОВСКОЙ «ЛЮБОВЬ»

Статья посвящена исследованию особенностей поэтического осмысления христианской любви в стихотворении «Любовь» Ю. В. Жадовской (1824–1883). Христианская любовь в художественном мире Жадовской понимается как высшая ценность, благодаря которой жизнь приобретает особый смысл. В авторской картине мира создается собственный миф об избранничестве, когда субъект любви наделяется божественной силой, способной давать благодать.

Ключевые слова: Ю. В. Жадовская; лирика; мифопоэтика; христианская любовь; мотив избранничества.

Интерес к христианской философии любви — частое явление в лирике XIX века. В поэтических текстах этой эпохи тема христианской любви приобретает особое значение. Благодаря личностному мировосприятию поэтов канонические тексты о любви переосмысляются, включаются в эстетический диалог с поэтическими текстами, дополняются новыми символическими значениями и наделяются новыми мифологическими чертами.

В данном контексте вызывает интерес лирика Ю. В. Жадовской (1824–1883), имя которой в настоящее время почти забыто, но было хорошо известно современникам. Ее произведения печатались в знаковых изданиях XIX века: «Библиотеке для чтения», «Москвитянине», «Русском вестнике», «Московском литературном и ученом сборнике», «Московском городском листке», «Ярославском литературном сборнике», «Рауте». Исследователи творчества поэтессы отмечают особую религиозность ее мировидения[1]. Мотивы духовных исканий и нравственного самосовершенствования составляют основу религиозно-духовной направленности творчества Жадовской, а тема христианской любви как высшей ценности жизни является одной из центральных. Б. В. Гласко выделяет в творчестве Жадовской три периода[2]. Первый период характеризуют стихотворения, «воспевающие несчастную любовь»[3]; второй период — поэтические тексты, посвященные «скрытой любви, воспеванию природы и эмансипации женщины»[4]; а третий период связан с «воспеванием любви ко всему живому»[5].

Данная статья посвящена исследованию особенностей поэтического осмысления христианской любви в стихотворении «Любовь» (1846) — «программном» произведении первого периода творчества Ю. В. Жадовской.

Интересна история данного поэтического текста. Стихотворение вошло в состав первого прижизненного сборника Жадовской[6], получившего отклики многих критиков того времени[7]. Второй сборник стихотворений[8] Жадовской имел трехчастную композицию. В первой части были перепечатаны стихотворения из первого сборника, однако 19 стихотворений, 11 из которых развивают тему любви, не вошли в состав второго сборника. Все последующие посмертные издания сочинений Жадовской ориентировались на второй прижизненный сборник, поэтому стихотворение «Любовь» больше никогда не было опубликовано и не вошло ни в одно собрание ее стихотворений.

Мы предполагаем, что поэтесса исключила стихотворения любовной тематики по нескольким причинам. Первая причина связана с ее биографией. Ю. В. Жадовская была влюблена в своего домашнего учителя Л. М. Перевлесского. Именно он способствовал раскрытию творческого таланта ученицы. Однако отец юной Юлии не дал согласие на брак из-за «сословной спеси»[9]: Жадовские были потомственными дворянами, а Перевлесский — сыном дьячка. После расставания Жадовская удалила все автобиографические упоминания об этой любви.

Второй причиной такого решения послужила критика В. Г. Белинского. В статье «Взгляд на русскую литературу 1846 года»[10] В. Г. Белинский отмечает поэтический талант Ю. В. Жадовской, однако считает, что источником вдохновения является «не жизнь, а мечта»[11]. Он критикует такой подход к творчеству, рассуждая о том, что поэтическое вдохновение все-таки нужно искать в жизни: «...кто отворачивается от нее, не умея понимать ее, тот не может быть поэтом и может ловить в холодной высоте одни холодные и пустые фразы...»[12]. Спустя 12 лет в письме к профессору И. Н. Шиллю (14 июля 1858 года) поэтесса вспоминает о В. Г. Белинском: «Нет, после Белинского критика наша не та. Он один умел хотя резко, но верно обозначить достоинство того или другого произведения. Его сухая правда ценилась мною дорого»[13].

Третью причину обозначил в своей монографии В. А. Благово. По его мнению, в поздней лирике поэтесса отказывается «от религиозных стихов, от узкого автобиографизма, от индивидуалистических мотивов»[14] и обращается к актуальным «общественным мотивам»[15]. Изменения в мировидении поэтессы проявились прежде всего в тщательном отборе стихотворений для второго сборника.

Итак, в стихотворении «Любовь» Ю. В. Жадовская изложила свою философию любви. Это стихотворение условно можно разделить на две части. Первая часть содержит поэтическое переосмысление христианских представлений о любви, а во второй части создается индивидуально-авторская мифопоэтическая модель любви.

Христианская философия любви изложена в двух библейских заповедях[16]: в Нагорной проповеди (заповеди блаженства), а также в Первом

послании апостола Павла к Коринфянам[17]. Ю. В. Жадовская почти дословно повторяет слова апостола Павла:

Она кротка и терпелива,
Порой смела, красноречива;
В ней нет ни хитрости, ни зла!
И милосерда и добра,
Она обиды забывает;
Всех любит, все благословляет;
Неверия в ней тени нет…[18]

Христианская любовь в этом поэтическом тексте заключает в себе все остальные добродетели, она придает любому нравственному поступку подлинную духовную ценность. В. С. Соловьев называет такую любовь «истинной»: «Дело истинной любви прежде всего основывается на вере. Коренной смысл любви, как было уже показано, состоит в признании за другим существом безусловного значения»[19].

Однако отметим, что словосочетание «всё благословляет» не имеет аналогии в библейском тексте. Благословение — это согласие, разрешение или одобрение, но в то же время это обрядовое ритуальное действие. Такими действиями, например, являются родительское благословение на брак, благословение на бой, священническое благословение. Благословение в христианстве направлено на призвание особой милости, особой благодати на человека. Упоминание благословения углубляет поэтическое осмысление христианской концепции любви. Субъект любви наделяется новыми чертами: его чувства возвышаются настолько, что он начинает обладать особой божественной силой, способной давать благодать.

Во второй части стихотворения поэтесса показывает отношение любви и «грубого света». Эпитет «грубый» усиливает контраст между светской жизнью и любовью. Образ «света» в лирике Жадовской частотен и всегда описан с отрицательной коннотацией: «…лживый свет не знает и не смыслит, / какое счастье быть всегда самим собой», «Я плачу все о том, что сердце увядает, / что леденит его холодный свет», «…спи, ангел мой… / пока язвительным дыханьем свет холодный / еще твоей души невинной не затмил», «И повеет дыханьем холодным / На него рассудительный свет»[20]. Любовь проходит мимо света, едва коснувшись его, а при соприкосновении со светом она разрушается, становится оскверненной и попранной.

В финале стихотворения появляется образ неугасимой звезды, горящей в сердцах избранников. «Неугасимая звезда» — устойчивое выражение, означающее «постоянно существующая». Концепция вечной любви в стихотворении перекликается с христианской любовью, которая «никогда не престанет, хотя пророчества прекратятся, языки умолкнут, и знание упразднится» (1 Кор.: 13)[21]. В Библии Вифлеемская звезда является пророческой и предсказывает чудо рождения Бога-сына. В хри-

стианском понимании сын Божий из любви к людям отдает жизнь, чтоб искупить человеческие грехи («грехи мира»).

Ю. В. Жадовская создает новый миф об избранниках, в сердцах которых горит звезда и «счастьем неба их дарит»[22]. Поэтесса во многом ориентируется на романтический миф об избранничестве, создаваемый в поэзии предшественников и современников, но в то же время создает собственный миф об избранниках, несущих в сердце истинную христианскую любовь. «Счастье неба», особая благодать присуща только избранным, способным совершить духовный подвиг самопожертвования как проявления любви к ближнему.

Итак, Ю. В. Жадовская ориентируется на христианскую философию любви как духовного подвига, самоотречения и самопожертвования. Христианская любовь в художественном мире поэтессы понимается как высшая ценность — то, благодаря чему жизнь приобретает смысл. Помимо этого, в авторской картине мира создается собственный миф об избранничестве, когда субъект любви наделяется вечной любовью и особой божественной силой, способной давать благодать.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Афанасьева Э. М.* Молитвенная лирика русских поэтов. М.: Издательский Дом ЯСК, 2021. С. 225–245.

[2] *Гласко Б. В.* Жадовская Ю. В. Статья в редакцию газеты «Речь». РГАЛИ. ф. 1666. оп. 1. е. х. 1241. л. 9–10.

[3] Там же. Л. 9.

[4] Там же.

[5] Там же.

[6] *Жадовская Ю. В.* Стихотворения. СПб.: Типография Эдуарда Праца, 1846. 64 с.

[7] *Благово В. А.* Поэзия и личность Ю. В. Жадовской. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1981. 158 с.

[8] *Жадовская Ю. В.* Стихотворения. СПб.: Типография Эдуарда Праца, 1858. 141 с.

[9] *Ермолин Е. А.* Песня последней встречи // Ярославская старина. 1996. № 3. С. 113.

[10] *Белинский В. Г.* Взгляд на русскую литературу 1846 года // Белинский В. Г. Собр. соч.: В 9 т. Т. 8. М.: Худож. лит., 1982. С. 207–208, 681.

[11] Там же. С. 207.

[12] Там же. С. 208.

[13] *Жадовская Ю.* Сочинения: стихотворение и переписка. М.: Книга по требованию, 2014. С. 61.

[14] *Благово В. А.* Указ. соч. С. 17.

[15] Там же. С. 16.

[16] «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим и всею душею твоею и всем разумением твоим: сия есть первая и наибольшая заповедь; вторая же подобная ей: возлюби ближнего твоего, как самого себя» (Мф. 22: 37–39).

[17] «Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит. Любовь никогда не перестает, хотя и пророчества прекратятся, и языки умолкнут, и знание упразднится» (1 Кор.: 13).

[18] *Жадовская Ю. В.* Стихотворения. СПб.: Типография Эдуарда Праца, 1846. С. 48.

[19] *Соловьев В. С.* Смысл любви [Электронный ресурс] // Азбука веры [https://azbyka.ru]. — URL: https://azbyka.ru/otechnik/Vladimir_Solovev/smysl-lyubvi/ (дата обращения: 28.04.2023).

[20] Там же.

[21] Библия Онлайн: [https://bible.by]. — URL: https://bible.by/syn/53/13/ (дата обращения: 28.04.2023).

[22] *Жадовская Ю. В.* Стихотворения. СПб.: Типография Эдуарда Праца, 1846. С. 48.

Zenevich, E. V.

Institute for Theoretical and Applied Electromagnetics of Russian Academy of Sciences, Russia

THE MYTHOPOETICS OF CHRISTIAN LOVE IN YULIA V. ZHADOVSKAYA "LOVE" POEM

The article is devoted to the study of the features of the poetic understanding of Christian love in the poem "Love" by Yulia V. Zhadovskaya (1824–1883). Christian love in the artistic world of Zhadovskaya is understood as the highest value, something that makes life take on a special meaning. In addition, in the author's picture of the world, her own myth of being chosen is created, when the subject of love is endowed with divine power capable of giving grace.

Keywords: Yulia V. Zhadovskaya; lyrics; mythopoetics; Christian love; motive of being chosen.

Зотов Сергей Николаевич

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал),
Ростовский государственный экономический университет, Россия

czotov@gmail.com

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ КИНОДРАМА КЛОДА СОТЕ «СЕРДЦЕ ЗИМОЙ» И РОМАН М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»

Клод Соте использовал в кинодраме «Сердце зимой» ситуацию и мотивы повести М. Ю. Лермонтова «Княжна Мери». Актуальная проблематика фильма отражает идеи «новых левых» об освобождении сексуальности как преодолении отчуждения. Отказ от чувственности, природа которой — власть, эскапизм препятствуют влечению Стефана к Камилле. Игровое начало напоминает ситуацию повести Лермонтова, но мотивы поведения персонажей не тождественны. Финалы произведений оставляют иллюзорную возможность выхода для героев.

Ключевые слова: экзистенциальные феномены; ситуация; мотив; эскапизм.

Сюжет фильма Клода Соте «Сердце зимой», по признанию режиссера, «навеян повестью „Княжна Мери“, входящей в роман Михаила Юрьевича Лермонтова „Герой нашего времени“»[1]. В интервью российскому телевидению Соте говорил, что не знает в мировой литературе такой глубины психологизма, как в романе Лермонтова. Заметим, что французский режиссер обращается лишь к одной главе, а не к смыслу романа в целом. «Сердце зимой» — оригинальный фильм, не экранизация или «постановка по мотивам», а пример того, как поиски смысла человеческого существования перетекают от эпохи к эпохе, связывают национальные культуры, сохраняются в переменчивости идеологических систем и индивидуальных позиций художников. Такое сопряжение смыслов свидетельствует о единстве культуры в произведениях разных видов искусства в условиях различных традиций. Французская киноповесть конца XX века побуждает заново осмыслить произведение русского писателя.

Авторитетный критик С. Кудрявцев определил жанр фильма как «эстетскую мелодраму», историю нравственно-психологической болезни героя. Автор статьи оценивает главного героя, музыкального мастера Стефана, как «великолепного профессионала», но «безэмоционального» человека, ему присуща своеобразная «эфтаназия души», как бы «зима в сердце». Он влюбляется в прекрасную и талантливую скрипачку Камиллу, «но в последний миг не решается на открытые, безоглядные чувства к девушке, готовой ответить взаимностью». Критик считает, что речь идет не о постоянном свойстве натуры героя, а о кратковременном «зимнем» периоде душевного кризиса, так как «он физически и нравственно нуждается в любви и ощущении жажды жизни»[2]. Однако Клод Соте сочиняет совсем не мелодраму.

Критик Роджер Эберт указывает на нравственно-экзистенциальную сторону художественного образа: «У сердца есть потребности, которые любовь не понимает, и для Стефана... возможно, комфорт его рутины и утешения его ремесла более ценны, чем риски близости», «этот фильм о двух людях, которым нельзя любить, и о том, как они справляются с этим открытием»[3].

Именно последний мотив — «нельзя любить» — является, как нам кажется, определяющим в ситуации Стефана, а затем и Камиллы, и именно из-за особенной «потребности сердца». В образах Соте переживается актуальная для его эпохи проблематика европейских «новых левых» («революция» 1968 года), при этом очевидно использование ситуации и мотивов повести М. Ю. Лермонтова. «Новые левые», оппонентом которых выступает здесь Соте, понимали отчужденность человека капиталистического общества в соответствии с ранним Марксом. «Социализм... должен обеспечить настоящее освобождение человека, его свободного времени, изменение семьи в сексуальном и социальном отношении»[4]. Социально и нравственно репрессированная сексуальность и ее освобождение было центральным пунктом этих воззрений. Свобода понимается, в первую очередь, как ничем не ограниченная сексуальность, гедонизм человеческих отношений — беспредельность чувственного, удовлетворенность, которая, по мысли Маркузе, Вильгельма Рейха и других идеологов, станет основой устранения всех иных противоречий несвободы человека, ибо сексуальная свобода соответствует его природе.

Однако свобода существования обнаруживается в человеческом общежитии, а также рационально определяется посредством экзистенциальных феноменов — любви, смерти, труда, стремления к господству, игры[5]. В их взаимопроникновении обнаруживается игровое начало. Чувства могут быть сиюминутными, а экзистенциальные феномены амбивалентны: свобода чувств предстает на указанном основании как ее собственная диалектическая противоположность — зависимость, власть. Свободное проявление сильных и искренних чувств индивидуума искажается, становится инструментом власти в соответствии с природно-социальным статусом homo sapiens. Так, Печорин признается: «...я к дружбе не способен: из двух друзей всегда один раб другого, хотя часто ни один из них в этом себе не признается; рабом я быть не могу, а повелевать в этом случае — труд утомительный, потому что надо вместе с этим и обманывать»[6]. Так же понимается им чувство любви: «... есть необъятное наслаждение в обладании молодой, едва распустившейся души!»[7].

В ряде эпизодов фильма «Сердце зимой» показаны отношения дружбы и любви, переходящие во властвование (парочка в бистро, Луи — мадам Омэр). Чувства людей колеблются в игровом взаимодействии силы и покорности, власти и сопротивления, лишь временами

сохраняя неустойчивое равновесие сочувствия (дружба Камиллы и Регины). Отношение Стефана к жизни есть следствие отчужденности человека в обществе, бегство от него. «Зима» здесь — нравственно-психологическое состояние, форма эскапизма героя. В социально-нравственном отношении это отказ от позитивного переживания ради преодоления «слишком человеческого» — ущербности социоприродных отношений, психологии повседневности. Талантливый музыкант с особенным чувством звука покидает консерваторию из-за возникшей в его сердце «пустоты», исключающей совершенное музицирование. Он не принимает искаженной действительности, ложности чувств, в частности выраженных в музыке. Связанный ремеслом с инструментами, а не с исполнительством, он остается верным звуку как скрипичный мастер, не музыкант. В прекрасной скрипачке Камилле герой сразу узнает признаки совершенства — талант, нарастающую глубину чувства. Между ними возникает взаимное влечение, которое Стефан вначале инстинктивно побуждает в девушке. Но он сам искренне увлекается ею вопреки позднейшему утверждению о преднамеренном соблазнении: неистребимая потребность эмоциональной близости, нравственно-эстетического родства, жажда любви проступают сквозь отрицание, — это власть звука. Однако Стефан отказывается удовлетворить столь же властную страсть Камиллы, выраженную непосредственно в сексуальном влечении. Это вызов любви обыденной. Профессор Луи считает, что так Стефан «создает беспорядок», ибо «чувствами играть нельзя». В разговоре с Камиллой Стефан, уже овладевший своим чувством, прямо противопоставляет власти сексуальности «голос разума», «обязанности», то есть психоаналитически революционному «принципу удовольствия» — «принцип реальности», называя это «цепью», добровольно избираемой неволей. «Музыка — это мечта», — отвечает Стефан девушке. Это даже не Равель, а то, что им стало и явилось через него.

Откровенность страсти Камиллы соответствует феминистской свободе, но одновременно становится принуждением для Стефана, чувственность которого тяготеет к идеальной воплощенности звука, «мечте». Его «естество» и смысл существования не могут ограничиться сексуальным раскрепощением в духе «новых левых», редукцией человечности: секс как власть убивает любовь. Отчуждение человека в капиталистическом обществе в соответствии с Марксом невозможно преодолеть на почве фрейдизма.

Уже в сосредоточенности персонажа Соте на звуке как подлинном, неискаженном смысле мира можно увидеть главный мотив лирики и всего творчества Лермонтова (например, стихотворение «Есть речи — значенье...», поэма «Демон», драма «Маскарад» и др.). Однако именно эскапизм Печорина соответствует художественной задаче Клода Соте. Элен, подруга Стефана, подает ему книгу со словами: «Возьми, это Лермонтов.

Читается легко и просто, как удар смычком». Это происходит в момент первой встречи с Камиллой и возникновения чувства центрального персонажа. Позднее литературный мотив развивается в отзыве Стефана о неназванном романе — «шедевре», который «похож на поваренную книгу, та же лексика». Сравнение, скорее всего, имеет в виду своеобразную «потребительскую гастрономию» чувства любви в ее обыкновенном воплощении («сладость» или «горечь», «упоение», «наслаждение» и т. п.), в противоположность произведению Лермонтова, которое в этом случае подразумевается.

Именно эскапизм в его экзистенциальном смысле — «стремление уйти от действительности, стандартов и норм общественной жизни»[8] — свойственен главному герою «Княжны Мери». Игра с Грушницким и Мери возвращает Печорина к отвергаемой им действительности, ложные дружба и любовная интрига становятся властью героя над персонажами. Однако Печорин вовлекается в затеянную им самим игру, вникает в душевные движения девушки и неожиданно для себя сам оказывается во власти любви. Затем возникшее искренне чувство Печорина к княжне сдерживается и опровергается размышлениями героя о двойственности чувств, о взаимозависимости страстей и рассудка[9], о совершенном знании женщин и властном самоопределении в любви[10]. Его рефлексия становится формой самообладания и преодоления собственного чувственного порыва. В монологе Печорина «Да! Такова была моя участь с самого детства...» говорится о метаморфозе естественных чувств, в результате чего герой «сделался нравственным калекой», и это характеризует для русского писателя (и для французского режиссера) как определенное историческое общество, искажающее человека, так и неизменную природу его чувств, что гораздо важнее. «Из жизненной бури я вынес только несколько идей — и ни одного чувства. Я давно уж живу не сердцем, а головою. Я взвешиваю и разбираю свои собственные страсти и поступки с строгим любопытством, но без участия. Во мне два человека: один живет в полном смысле этого слова, другой мыслит и судит его...»[11]

Так читает роман Стефан, такой вывод, как нам кажется, делает Соте на фоне сексуальных идей «новых левых» и «революции» 1968 года, в этом заключается для него несравненный психологизм Лермонтова. Герой фильма не вовлекается в любовные отношения, «зима» в его сердце связана, в первую очередь, с отказом от власти сексуальности, при этом он проявляет сдерживаемое сочувствие, дружественность по отношению к другим персонажам (Элен, Бриз), вызывая ответную реакцию. Неподвижный взгляд Стефана как бы вбирает негаснущую теплоту странной любви Луи и мадам Омер. Экзистенциальная позиция Стефана обнаруживается не только в диалогических высказываниях, но и в значительной степени в системе основных и эпизодических персонажей, связанных с ним порой лишь мимолетным словом, а то и взглядом, жестом.

В фильме идет речь о пресуществлении чувственного, которое остается энергетическим источником поведения и самоопределения героя, реализуясь как воодушевление, а не экстаз, то есть сиюминутное забвение подлинности существования, «благодатного звука» («Демон» М. Ю. Лермонтова). Звук возникает и усиливается, но вне связи с реализацией либидо. Освобождению Стефана от власти сексуальности и одновременно новой ступени отчужденности от жизни противопоставлен своеобразный «феминизм» и первоначальная агрессивная сексуальность Камиллы («Я хочу вас!») — совершенно в духе «новых левых».

Нравственно-эстетическое переживание Стефана воплотилось в любви к старому профессору Луи. Их роднит чувство звука: «Он был единственным, кого я любил». «Действительная человеческая связь возможна только между одинокими людьми. Все остальные более разобщены, чем им кажется»[12]. Возможно, лес в утренней сырости, крик петуха и распахнутые Стефаном ставни после смерти Луи представляют собой символический образ наступающей «оттепели». Основная художественная интенция фильма «Сердце зимой» позволяет определить его жанр как «экзистенциальную драму».

«Вы не такой! Люди не бывают такими!» Но Камилла уже готова узнать Стефана (как Мери — Печорина в конце повести), в ее сердце тоже образовалась «пустота». «Это похоже на удушье», однако уже кажется возможным «выпрямительный вздох» (Мандельштам), рождение благодаря искусству, игре, вдохновению — чистого звука и нового чувства.

Вдохновенная скрипачка, совершенный инструмент... «Душа, преисполненная чувствами, есть величайшее совершенство» (Кант), она способна звучать — музыкой Мориса Равеля, стать ею. Впрочем, возможно, Клод Соте и не столь оптимистичен.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] 30 лет Ледяному сердцу. [Электронный ресурс]. — URL: https://filmgourmand.livejournal.com/153142.html (дата обращения: 26.04.23).

[2] Энциклопедия кино (2010). [Электронный ресурс]. — URL: http://art.niv.ru/doc/encyclopedia/kino/articles/1599/serdce-zimoj.htm (дата обращения: 26.04.23).

[3] Цит. по: 30 лет Ледяному сердцу...

[4] *Пленков О. Ю.* «Революция» 68-го. Эпоха, феномен, наследие. СПб.: Владимир Даль, 2023. С. 129.

[5] *Финк Э.* Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. С. 357–403.

[6] *Лермонтов М. Ю.* Собр. соч.: В 4 т. Т. 4. Л.: Наука, 1981. С. 243.

[7] Там же. С. 265.

[8] Современная западная социология. Словарь. М.: Политиздат, 1990. С. 420.

[9] *Лермонтов М. Ю.* Указ соч. С. 264–266.

[10] Там же. С. 276, 277.

[11] Там же. С. 292.

[12] *Мамардашвили М.* Психологическая топология пути. М. Пруст «В поисках утраченного времени». СПб.: РХГИ, Журнал «Нева», 1997. С. 109.

Zotov, S. N.

Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch of Rostov State University of Economics), Russia

CLAUDE SAUTET'S EXISTENTIAL FILM DRAMA "THE HEART IN WINTER" AND M. YU. LERMONTOV'S NOVEL "THE HERO OF OUR TIME"

The author argues that Claude Sautet used the situation and motives of Lermontov's story "Princess Mary" in the movie drama "The Heart in Winter". The actual problems of the film reflect the ideas of the "new left" about the liberation of sexuality as overcoming alienation. The rejection of sensuality, the nature of which is power, escapism hinder Stefan's attraction to Camille. The playing origin of the character resembles the situation of Lermontov's story, but the motives of the characters' behavior are not identical. The finales of the works leave an illusory possibility of an exit for the characters.

Keywords: existential phenomena; situation; motive of escapism.

Канунникова Ирина Алексеевна

Московский городской педагогический университет, Россия

kanunnikovaia@mail.ru

СИМВОЛИКА ОБРАЗА ВОДЫ В ПЬЕСЕ Ю. В. ТУПИКИНОЙ «ОФЕЛИЯ БОИТСЯ ВОДЫ»

В статье рассматривается образ воды как один из доминантных символических образов в пьесе Юлии Тупикиной «Офелия боится воды», исследуются мифопоэтические истоки образа воды в пьесе, а также шекспировские реминисценции, связанные с водной стихией в трагедии «Гамлет». Образ воды в пьесе представлен как многокомпонентный символ, наполненный философским и эстетическим смыслом и непосредственно связанный с шекспировской рецепцией, кроме того, получивший в художественном тексте различные образные воплощения — море, река, поток. Применительно к пьесе «Офелия боится воды» «водные» образы становятся критериями оценки индивидуальных качеств героя, индикаторами его эмоционального состояния и мерилом человеческих взаимоотношений.

Ключевые слова: современная драматургия; образ воды; шекспировские аллюзии; символика; мифопоэтика.

Драматург Юлия Тупикина, которая является автором более десятка пьес, стала известна широкой театральной публике после премьеры на малой сцене МХТ имени А. П. Чехова спектакля «Офелия боится воды», состоявшейся 10 ноября 2018 года. Сценическая версия пьесы обратила на себя внимание не только блестящим актерским составом и оригинальным режиссерским решением Марины Брусникиной, критикой было отмечено и несомненное драматургическое мастерство автора произведения. «Эта история — трагикомедия о шекспировских страстях, кипящих в одной современной семье. О вечном стремлении человека к чему-то возвышенному и прекрасному, к истинной любви и счастью, к заданной Шекспиром высоте взаимоотношений, страстей и драм»[1], — так прокомментировала Марина Брусникина, которая в последние годы работает исключительно с современными авторами, собственное режиссерское видение пьесы.

Действительно, прямая отсылка к Шекспиру звучит уже в названии пьесы, и символика воды вынесена автором в самую знаковую точку произведения. Однако в самом сюжете пьесы Юлии Тупикиной никаких прямых параллелей ни с «Гамлетом», ни с какими-либо другими творениями великого драматурга не обнаруживается. Можно отметить своеобразную перекличку имен двух главных героинь и шекспировских персонажей: Лия — Офелия, Гера Даниловна — Гертруда, но тотального созвучия не просматривается, драматург ограничивается этими двумя «совпадениями», имена остальных героев — Ваня, Георгий, Лора — к «Гамлету» никаким образом не отсылают. Возможно, потому что в пьесе есть два филолога, точнее, бывших филолога: Гера Даниловна, в прошлом учительница литературы, и ее невестка Лия, сменившая

филологическую стезю на бухгалтерскую. Об этом и упоминает в своих путаных речах бабушка Гера в самом начале произведения:

> «Г е р а. Я подумала — ну кто еще, кроме меня и тебя, знает про полифонию романов Достоевского.
>
> Л и я. Да и я не знаю, Гера Даниловна.
>
> Г е р а. Не знаешь? Это странно для филолога. А фамилия Бахтин тебе о чем говорит?
>
> Л и я. Я же теперь бухгалтер, вы забыли, Гера Даниловна?»[2]

Таким образом, с самого начала шекспировские аллюзии в пьесе приобретают явно ироничную, сниженную окраску, именно в помутившемся сознании бабушки Геры, которая вспоминает «про великую трагедию Шекспира в переводе Михаила Леонидовича», ее домочадцы становятся героями трагедии. Однако в пьесе Ю. Тупикиной отсылки к Шекспиру становятся, скорее, постмодернистским литературным приемом, перед читателями предстает «редуцированный» Шекспир, или, если использовать «водную» метафору, Шекспир, отраженный и искаженный в зеркале современной действительности.

В мифопоэтических представлениях многих народов вода является одной из главных природных стихий, основой мироздания. В литературе и искусстве вода также становится одним из доминантных образов, который весьма разнообразно трактуется в художественных произведениях разных эпох, стилей и жанров. Поэтому как мифологические представления, так и художественные воплощения разнообразных проявлений водной стихии получили серьезное осмысление в исследованиях, начиная с трудов ученых XIX столетия — А. Н. Афанасьева[3], А. Е. Богдановича[4], С. В. Максимова[5], А. Н. Соболева[6] и др. Среди современных источников хотелось бы отметить статью С. С. Аверинцева[7], написанную для энциклопедии «Мифы народов мира» (1991); также символика и эмблематика воды в мировых религиях рассматриваются в статье Д. В. Чигаревой «Вода как семиотический код мировосприятия в этнических культурах», включенной в коллективную научную монографию «Образы и мотивы воды в культуре» (2014); в рамках нашей работы чрезвычайно интересными были статьи искусствоведов Н. В. Злыдневой «Мотив волны в искусстве модерна»[8] (2006) и И. В. Клюевой «Мотив водной стихии в изобразительном искусстве: от модерна к социалистическому реализму» (2018). Д. В. Чигарева рассматривает образ воды как универсальную категорию мировосприятия в разных религиях и культурах: «Образ воды присутствует во всех мировых культурах и выступает как самостоятельный семиотический код мировосприятия, как посредник для всех прочих кодов модели мира. В этнических культурах рассматриваемый природный элемент интерпретируется как исторически передаваемая система значений, воплощенная в символах»[9]. И. В. Клюева отмечает также важное значение образа водной стихии в русском искусстве XX века: «Одна из главных тем искусства модерна и символизма — тема

стихии (природы и истории) и человека в стихии. Любимая природная стихия модерна — вода, что закреплено во многих произведениях изобразительного искусства»[10].

В пьесе Ю. Тупикиной вода становится в первую очередь символом двоящейся реальности, и эта двойственность проявляется здесь на разных уровнях и в различных вариациях. Гера или действительно безумна, или разыгрывает безумие (в скобках заметим, что в шекспировской трагедии мотив безумия связан не с Гертрудой, а с Офелией): она как будто вспоминает реальное прошлое или же сочиняет мелодраматическую историю, никакого отношения к реальности не имеющую; в ее комнате есть портрет — то ли поэта и переводчика Михаила Лозинского, о чем она заявляла домашним на протяжении десятилетий, то ли реального возлюбленного — некоего Алексея, который вроде бы и является отцом ее единственного сына. Георгий пытается спасти семью, которой, по существу, уже нет: домочадцы «не слышат» друг друга, каждый занят исключительно собой. Поэтому своеобразное взаимное притяжение испытывают в пьесе все-таки не мать и сын, хотя фонетическая перекличка имен Гера и Георгий здесь прочитывается, но именно два филолога — свекровь и невестка. Не случайно Лия привозит с моря ракушки именно для Геры Даниловны.

Лия вплоть до финала не может сделать выбор между семьей и ярко вспыхнувшим чувством, она не только в буквальном смысле не умеет плавать, но и метафорически «боится воды», не решается окончательно перевернуть свою жизнь, сменить жизненную стихию: «Все началось с одного фильма про двоих, два человека и чайка, они на берегу моря, воображаемого моря. Они хотели убежать в секретное место, и был только песчаный карьер, и вода внизу, немножко воды, а если прищуриться и услышать чаек и волны — то море. <…> Ты же знаешь, то море, которое у нас, оно внутреннее, это не то море, на котором ты, другое. У тебя свое, у меня свое. Ты боишься, ты боишься воды, сказал он. Ты просто боишься. Ты хочешь, чтобы я приехал и спас тебя»[11]. С одной стороны, в подобной символической трактовке образа моря как неподвластной стихии, хаотичной водной бездны драматург сближается с мифологической традицией, однако, с другой стороны, не рассматривает здесь море как символ мирового хаоса: не случайно в рассказе Лии звучит словосочетание «внутреннее море». Море пугает героиню пьесы не столько хаотичностью и неорганизованностью, сколько безграничной способностью поглощать. При этом финал пьесы для Лии остается открытым: зрителю самому предстоит предположить, преодолела ли главная героиня пьесы «боязнь воды», станет ли ее поездка на море с возлюбленным окончательным выбором.

Образ моря тоже приобретает в пьесе символический смысл, причем в его традиционном романтическом изводе: каждый из героев мечтает

о своем «внутреннем море» как о спасении от надоевшего быта, от изживших себя отношений, как о погружении в иную стихию, где жизнь, быть может, наконец-то обретет смысл. Самый простой, но при этом болезненный способ «уплыть к другим берегам» выбирает Георгий, ищущий утешения в алкоголе. Он весьма драматично реагирует на рассказы матери о ее, возможно, когда-то бывших изменах мужу, однако роль Гамлета пытается примерить на себя в пьесе его юный сын Ваня, который лелеет мысль о том, чтобы отомстить любовнику матери, но, встретив смешную девчонку в разных носках, рядом с которой он чувствует себя странно хорошо, неожиданно для себя начинает понимать мать в ее стремлении связать жизнь с любимым человеком. «Но дело даже не в этом человеке, Ваня, дело не в нем, — пытается объяснить сыну свои метания Лия. — Допустим, его нет, придумала его. Дело в том, что в отношениях тебя должны любить на сто процентов. И ты должен любить на сто процентов, понимаешь? Нельзя соглашаться на суррогат. Никаких тут компромиссов быть не может. <…> Я пыталась что-то сделать, наладить. Стала бухгалтером — твой папа хотел, чтобы кто-то в семье нормально зарабатывал. Но я ненавижу быть бухгалтером. Зачем такой странный бухгалтер, который хочет спасать людей, но не хочет соединять цифры?»[12]

Сложнее всего в пьесе, безусловно, роль Геры, поскольку для нее спасительным «внутренним морем» становится ее то ли действительное, то ли мнимое безумие. Драматург мастерски обыгрывает постоянные переходы Геры Даниловны от вполне здравых рассуждений к воспоминаниям или фантазиям, а от воспоминаний — к разыгрыванию шекспировских страстей в одной отдельно взятой семье. Во многом для Геры ее безумие и становится той спасительной стихией, где возможно вдруг различить нить шекспировского сюжета в собственном существовании, что на протяжении почти всей пьесы выглядит комично, но в финале приобретает драматическое звучание в сцене, которая напрямую отсылает зрителя к «Гамлету»:

> «Г е р а *(передавая Л и е часы, указывая на Г е о р г и я)*. Отдай ему подарок, девочка.
>
> Л и я. Мой принц, как поживали вы все эти дни?
>
> Г е о р г и й. Благодарю вас; чудно, чудно, чудно.
>
> Л и я *(возвращая часы)*. Принц, у меня от вас подарки есть. Я вам давно их возвратить хотела. Примите их, я вас прошу.
>
> Г е о р г и й. Я? Нет. Я не дарил вам ничего.
>
> Л и я. Нет, принц мой, вы дарили; и слова, дышавшие так сладко, что вдвойне был ценен дар, — их аромат исчез. Возьмите же; подарок нам не мил, когда разлюбит тот, кто подарил»[13].

Наконец, в пьесе Юлии Тупикиной актуализируется и символический смысл воды как границы между жизнью и смертью, бытием и инобытием. Прямых сюжетных параллелей с гибелью Офелии в произведении нет, однако в определенном смысле в «иной» мир переходят

обе героини: Гера Даниловна умирает, и ее уход в пьесе и в спектакле М. Брусникиной звучит по-разному: в пьесе о ней с определенным сожалением вспоминают домочадцы, им вдруг не хватает старушки, которая при жизни казалась только обузой, а в спектакле режиссер оставляет зрителю ее голос, который звучит за сценой и становится своеобразным смысловым и музыкальным камертоном финала спектакля, когда пляжные кабинки, служившие метафорическим оформлением сцены, передвигаются наконец таким образом, что зритель может прочесть на них строки из шекспировского пятьдесят шестого сонета в переводе С. Я. Маршака: «Их разлучил притихший океан, / Вещая встречу и конец разлуки».

Однако и после ухода Геры ее ситуация не сделанного когда-то выбора — «боязни воды» — находит продолжение в судьбе ее невестки. Лия в финале пьесы едет к морю со своим возлюбленным, но, как уже было сказано, вопрос о последствиях такого выбора остается в произведении открытым.

Совершенно очевидно, что символически развернутый в пьесе Ю. В. Тупикиной образ воды, с одной стороны, непосредственно связан с шекспировской рецепцией и реализацией мифологических представлений о воде как «чужом» и опасном пространстве, с другой стороны, «водные» образы (в первую очередь образ моря) становятся своеобразными критериями оценки индивидуальных качеств героев, индикаторами их эмоционального состояния и мерилом человеческих взаимоотношений.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Марина Брусникина: «У всех возникает своя реальность» [Электронный ресурс] // Театрон: [сайт]. — URL: https://teatron-journal.ru/2018/11/23/out_genre-meeting-ofelia/ (дата обращения: 20.04.2023).

[2] *Тупикина Ю. В.* Офелия боится воды [Электронный ресурс] // Официальный сайт Юлии Тупикиной: [сайт]. — URL: https://www.tupikina.com/_files/ugd/33de7c_9b381568c1924b4f8d74374840b7bdf2.pdf (дата обращения: 18.04.2023). С. 2.

[3] *Афанасьев А. Н.* Поэтические воззрения славян на природу: Опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов: В 3 т. Т. 1. М.: Современный писатель, 1995. 416 с.

[4] *Богданович А. Е.* Пережитки древнего миросозерцания у белорусов: Этнографический очерк. Минск: Беларусь, 1995. 186 с.

[5] *Максимов С. В.* Нечистая, неведомая и крестная сила. М.: ТЕРРА; «Книжная лавка — РТР», 1996. 272 с.

[6] *Соболев А. Н.* Мифология славян. Загробный мир по древнерусским представлениям. СПб.: Лань, 2000. 272 с.

[7] *Аверинцев С. С.* Вода // Мифы народов мира: энциклопедия: В 2 т. 2-е изд. Т. 1. М.: Советская энциклопедия, 1991. С. 240.

[8] *Злыднева Н. В.* Мотив волны в искусстве модерна // Европейский символизм. СПб.: Алетейа, 2006. С. 425–438.

[9] *Чигарева Д. В.* Вода как семиотический код мировосприятия в этнических культурах // Образы и мотивы воды в культуре / О. Б. Кофанова, В. А. Доманский, Л. К. Круглова и др. СПб.: ГУМРФ, 2014. С. 48.

[10] *Клюева И. В.* Мотив водной стихии в изобразительном искусстве: от модерна к социалистическому реализму // XLVI Огаревские чтения: материалы науч. конф. (Саранск, 6–13 декабря 2017 г.). Саранск, 2018. С. 354–359.

[11] *Тупикина Ю. В.* Указ. соч. С. 27–28.

[12] Там же. С. 30.

[13] Там же. С. 35.

Kanunnikova, I. A.

Moscow City University, Russia

THE SYMBOLISM OF THE IMAGE OF WATER IN THE PLAY BY YULIA V. TUPIKINA "OPHELIA IS AFRAID OF WATER"

The article examines the symbolism of water as one of the dominant images in Yulia Tupikina's play "Ophelia is afraid of Water", examines the mythopoetic origins of the image of water in the play, as well as Shakespearean reminiscences associated with the water element in the tragedy "Hamlet". The image of water in the play is presented as a multicomponent symbol filled with philosophical and aesthetic meaning and directly related to Shakespeare's reception, in addition, it received various figurative embodiments in the literary text — sea, river, stream. In relation to the play "Ophelia is afraid of water", "water" images become criteria for assessing the individual qualities of the hero, indicators of his emotional state and a measure of human relationships.

Keywords: modern drama; the image of water; Shakespearean allusions; symbolism; mythopoetics.

Караель Джан,
Унсал Озлем

Университет Ататюрка, Турция

can.karayel@atauni.edu.tr; o.dibekoglu@atauni.edu.tr

«ПЕСНЯ» И. А. БУНИНА В КОНТЕКСТЕ ЛЕРМОНТОВСКОГО ПЕРВООБРАЗА

В статье рассмотрен образ белого паруса в компаративном аспекте. Изучено влияние юношеского стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус» на другие произведения русской литературы. Актуальность статьи заключается в том, что до сих пор не представлено компаративного анализа и анализа влияний лермонтовского «Паруса» на произведения И. А. Бунина. Цель статьи заключается в изучении символики образа белого паруса в «Песне» в И. А. Бунина и сопоставлении мотивов в этих двух произведениях. Перспективы заключаются в дальнейших компаративных исследованиях феноменологической символики и влияний произведений золотого века на произведения века Серебряного.

Ключевые слова: мотив; символика; лермонтовская традиция; Серебряный век.

Известно, что юношеское стихотворение М. Ю. Лермонтова «Парус» (1832) отразилось во многих произведениях русской литературы, например, в романе «Семейное счастье» (1859) Л. Н. Толстого, стало популярным романсом в России. Влияние этого шедевра русской лирики сказалось и в «Песне» Бунина («Я — простая девка на баштане…», 1903–1906), удостоенной похвалы А. А. Блока.

Сопоставительному анализу лермонтовского и бунинского стихотворений посвящена статья В. А. Зубкова «Два паруса»[1], в которой образ паруса осмысляется у Бунина в контексте первообраза.

В первой части статьи автор напоминает читателям ключевые идейно-художественные черты лермонтовского образа паруса, ставшего выражением мятежного, страстного, бескомпромиссного существования. Во второй части статьи В. А. Зубков переходит к анализу «Песни» Бунина. Указывая на общность произведений, автор статьи отмечает и принципиальные различия двух художественных миров. Если лермонтовский парус выражает вечную романтическую неудовлетворенность миром и собой, символизирует сильного духом лирического героя, то Бунин в стихотворении «Я — простая девка на баштане…» вкладывает в образ паруса иной смысл — любовный, связанный с переживаниями «простой девки». В отличие от стихотворения Лермонтова, в бунинском отсутствует авторский голос: мы слышим только монолог простой девки, работающей весь день на баштане. Как отмечает автор статьи, Бунин в двенадцать строк вмещает драматическую историю любви женщины и мужчины[2].

В. А. Зубков интерпретировал образ паруса в «Песне», соотнося его только со стихотворением «Парус». Думается, в данном случае можно

расширить сопоставительный ряд, включив в него и лермонтовские повести «Тамань» и «Княжна Мери». В «Тамани» образ паруса представлен в том эпизоде, когда Янко и Ундина вместе отплывают на лодке.

Процитируем:

> «Янко сел в лодку, ветер дул от берега, они подняли маленький парус и быстро понеслись. Долго при свете мелькал *белый парус* между темных волн...»[3].

Здесь образ белого паруса символизирует свободную, как море, жизнь приморских контрабандистов, двух молодых, смелых, энергичных и эгоистичных в своем счастье существ (на другом полюсе образ покинутого ими слепого мальчика). Образ белого паруса в данном эпизоде выражает гармонию влюбленных — Янко и Ундины, которые, несмотря на то, что Печорин «встревожил их спокойствие»[4], остаются вместе, уплывая в новую даль жизни.

Напротив, в стихотворении Бунина, образ удаляющегося белого паруса таит в себе драму и, возможно, трагедию «простой девки». Бунинский образ паруса контрастен заключительному образу паруса в «Тамани»: героиня не будет под белым парусом со своим возлюбленным, не будет счастлива с рыбаком, как героиня «Тамани» с контрабандистом Янко. Ее возлюбленный — рыбак, по всей видимости, отнесется достаточно равнодушно к ее трагической кончине, к ее самоубийству из-за него, говоря словами поэта, его «печаль не сгложет» (Есенин). Не случайно о рыбаке сказано, что он — «веселый человек».

Итак, в данном случае лермонтовская традиция «белого паруса» присутствует в бунинском стихотворении *по контрасту*, тем самым резче оттеняя судьбу лирической героини.

Еще один мотив — мотив печали, тревоги, беспокойства — связывает два «паруса» между собой. Обе героини, и бунинская и лермонтовская, смотрят с большой тревогой в море, с которым соотнесена и жизнь, и дела их возлюбленных. Процитируем:

> «...Спустя несколько минут с противоположной стороны показалась белая фигура; она подошла к слепому и села возле него. Ветер по временам приносил мне их разговор.
>
> —Что, слепой? — сказал женский голос, — буря сильна. Янко не будет.
>
> — Янко не боится бури, — отвечал тот.
>
> — Туман густеет, — возразил опять женский голос с выражением печали.
>
> — В тумане лучше пробраться мимо сторожевых судов, — был ответ»[5].

Тот же мотив повторяется в этом диалоге и дальше:

> «Женщина вскочила и стала всматриваться в даль с видом беспокойства.
>
> — Ты бредишь, слепой, — сказала она: — я ничего не вижу»[6].

В третий раз мотив тревоги проявляется, когда Ундина поет песню. Процитируем: «Защитив глаза ладонью от лучей солнца, она пристально всматривалась в даль, то смеялась и рассуждала сама с собой, то запевала снова песню»[7]. Мы видим здесь неуравновешенное состояние девушки, заключающееся в быстрой смене ее настроений.

Тот же мотив сильного волнения присущ и поведению «простой девки» бунинской «Песни». «Утопает белый парус в море — / Может, не вернется никогда!»[8]; в последней строфе, словно предугадывая несчастный конец от любви к рыбаку, «простая девка» прогнозирует свое самоубийство.

Стихотворение Бунина называется «Песня». Мы полагаем, что название «Песня» — это отсылка к песне Ундины из лермонтовской «Тамани».

> «Вдруг что-то похожее на *песню* поразило мой слух. Точно, это была *песня*, и женский, свежий голосок, — но откуда?.. Прислушиваюсь — *напев* старинный, то протяжный и печальный, то быстрый и живой. Оглядываюсь — никого нет кругом; прислушиваюсь снова — *звуки* как будто падают с неба. Я поднял глаза: на крыше хаты моей стояла девушка в полосатом платье с распущенными косами, настоящая русалка. Защитив глаза ладонью от лучей солнца, она пристально всматривалась в даль, то смеялась и рассуждала сама с собой, то *запевала* снова *песню*.
>
> Как по вольной волюшке
> По зелену морю,
> Ходят все кораблики
> *Белопарусники*»[9].

Стихотворение Бунина «Песня» и есть песня «простой девки», которую она, подобно лермонтовской героине, распевает, глядя в морскую даль на отдаляющийся парус.

Назовем и другие, общие для этих произведений элементы: обе героини — представители народной, низовой среды; обе влюблены в сильных, отважных мужчин, жизнь которых связана с морем; обе девушки поют песни о своих возлюбленных; обе сильно тревожатся о них. Как у Лермонтова в повести «Тамань», так и у Бунина в стихотворении образ моря служит раскрытию внутреннего мира героинь, соотнесен с их чувствами и переживаниями. Море символизирует их беспокойную любовь, подобную изменчивым морским волнам. В этом плане внутренний мир обеих девушек может быть соотнесен с турецкой пословицей: deniz dalgasız olmaz, gönül sevdasız olmaz (море не бывает без волн, сердце не бывает без любви). И в «Тамани», и в «Песне» Бунина морская стихия связана с чувствами героинь.

Обратимся к повести «Княжна Мери», к финальному образу белого паруса, связанного с Печориным. Как известно, образ паруса в этой повести выражает жизненную философию лермонтовского героя, который в сцене объяснения с Мери подчеркивает ненужность для него взаимной любви и семейного счастья: всего дороже для него — свобода. Повесть завершается характерным признанием Печорина, в котором образу белого паруса отведена ключевая роль. Процитируем:

> «Я, как матрос, рожденный и выросший на палубе разбойничьего брига... он скучает и томится, как ни мани его тенистая роща, как ни свети ему мирное солнце; он ходит себе целый день по прибрежному песку, прислушивается

к однообразному ропоту набегающих волн и всматривается в туманную даль: не мелькнет ли там на бледной черте, отделяющей синюю пучину от серых тучек, желанный парус...»[10].

Вместе с тем произведения объединяет *мотив эгоистического отношения мужчин к своим возлюбленным*. Оба думают прежде всего о себе: Печорин играл с Мери, и эта игра закончилась смертью Грушницкого, страданиями девушки; о рыбаке сказано, что он «веселый человек», много где бывавший, много повидавший и, надо думать, не раз любивший девушек и женщин. «Веселый человек», скорее всего, не вернется к простой девке на баштане: ведь есть красивые гречанки на Босфоре («Говорят, гречанки на Босфоре / Хороши...»)[11]. Веселость — неизменная черта рыбака, и страдания «простой девки» не изменят его душевного строя. «Девка на баштане», полагаем, лишь эпизод в жизни веселого рыбака, как «история с Мери» всего лишь один из экспериментов Печорина над человеческим родом. Причем, если страдающая Мери в определенной степени воздействует на Печорина («Это становилось невыносимо: еще минута, и я бы упал к ногам ее»)[12], то некрасивая девка с баштана, лишенная женских чар, таким воздействием не обладает («...а я черна, худа»), а потому предчувствует свою неминуемую гибель.

Подведем итоги. Лермонтовский образ паруса из «Тамани» и «Княжны Мери» ближе к художественному миру бунинского стихотворения, чем аналогичный образ из стихотворения «Парус», потому что в этих повестях данный образ сопряжен с миром любви, с образами влюбленных девушек — Ундины и княжны Мери. В первообразе, который представлен в стихотворении «Парус», нет мотива любви и нет образа девушки. Вот почему контекст этих повестей позволяет глубже вчитаться в бунинское стихотворение, психологически точнее осмыслить драму бунинской героини, убедиться в том, что трагический финал этой любви неизбежен. Вместе с тем можно сказать, что Бунин — «последний классик» — с наслаждением реставрирует дорогие, бесценные для него образы золотого века русской литературы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Зубков В. А.* Два паруса // Литература. Первое сентября. 2009. № 9. С. 26–29.
[2] Там же.
[3] *Лермонтов М. Ю.* Соч.: В 6 т. Т. 6. 1957. С. 260.
[4] Там же.
[5] Там же. С. 252.
[6] Там же.
[7] Там же. С. 254–255.
[8] *Бунин И. А.* Песня // Бунин И. А. Полн. собр. соч.: В 13 т. Т. 1. М.: Воскресенье, 2006. 576 с.
[9] *Лермонтов М. Ю.* Указ. соч. С. 254–255. Курсив наш.
[10] Княжна Мери. Там же. С. 338.
[11] *Бунин И. А.* Указ. соч. С. 163.
[12] *Лермонтов М. Ю.* Указ. соч. С. 337.

Karayel, C.; Unsal, O.

Ataturk University, Turkey

IVAN BUNIN'S POEM "THE SONG" IN THE CONTEXT OF MIKHAIL LERMONTOV'S PROTOTYPE

The article considers the image of a white sail in a comparative aspect. The influence of Mikhail Yu. Lermontov's youthful poem "The Sail" on other works of Russian literature is studied. The relevance of the article lies in the fact that a comparative analysis and the analysis of the influence of Lermontov's "The Sail" on the works of Ivan A. Bunin has not yet been presented. The purpose of the article is to study the symbolism of the image of the white sail in the "The Song" in Bunin's poem and compare the motives in these two works. The prospects lie in further comparative studies of the phenomenological symbolism and influences of the works of the Golden Age on the works of the Silver Age.

Keywords: motif; symbolism; Lermontov tradition; Silver Age.

Кислова Лариса Сергеевна,
Ветошкина Мария Александровна

Тюменский государственный университет, Россия

l.s.kislova@utmn.ru, m.a.vetoshkina@utmn.ru

МИР ЗАЗЕРКАЛЬЯ В ДРАМАТУРГИИ НАДЕЖДЫ ПТУШКИНОЙ

Статья репрезентирует мир зазеркалья в драматургии Н. Птушкиной, обретающий определенные характерные черты альтернативной реальности. «Зеркало» ее пьес преломляет искаженную окружающую действительность и отражает иную, практически идеальную картину мира. В зазеркальном бытии герои не столько угадывают приметы несостоявшейся жизни, сколько выстраивают собственную гармоничную вселенную.

Ключевые слова: зазеркалье; двойник; карнавал; мотив; пространство; иллюзорный мир.

Феномен зазеркалья неразрывно связан с образом зеркала, выполняющим функцию экрана, сквозь который просматривается потусторонний мир. Зеркало не только отражает определенные ситуации, но и создает их: оно способно искажать визуальный ряд, что и вызывает удивительные, противоречащие реальности видения. Таким образом, кривое зеркало традиционно считается символом лжи. Зеркальность тесно связана с воплощающей идею двоемирия карнавальной эстетикой, поскольку зазеркалье — это мир наоборот, антимир. В карнавальной реальности существует сознательная игра с логикой, здравым смыслом и общепринятыми стереотипами, пересматриваются традиционные представления, правила поведения и категории, присутствует пародирование действительности, все происходящее рассматривается словно сквозь призму кривого зеркала.

Зеркало способствует созданию пространственно-временной многомерности и является важным инструментом в познании человеком не только окружающей действительности, но и собственного Я, поскольку разглядывая себя в зеркале, он воспринимает иллюзорный образ, отраженный амальгамой, и видит свое зеркальное повторение (двойника): «Литературным адекватом мотива зеркала является тема двойника. Подобно тому как зазеркалье — это странная модель обыденного мира, двойник — остраненное отражение персонажа. Изменяя по законам зеркального отражения (энантиоморфизма) образ персонажа, двойник представляет собой сочетание черт, позволяющих увидеть их инвариантную основу, и сдвигов (замена симметрии правого — левого может получать исключительно широкую интерпретацию самого различного свойства: мертвец — двойник живого, не-сущий — сущего, безобразный — прекрасного, преступный — святого, ничтожный — великого и т. д.), что создает поле широких возможностей для художественного моделирования»[1].

Зеркальность как универсальная проблема активно рассматривается отечественным литературоведением: «Простая формула: я гляжу на себя глазами другого, оцениваю себя с точки зрения другого. Но за этой простотой необходимо вскрыть необычайную сложность взаимоотношений участников (их окажется много) этого события»[2]. Феномену зеркальности посвящены труды М. Бахтина А. Вулиса, А. Жолковского, М. Рюминой, В. Химич, исследования представителей тартуско-московской семиотической школы: Ю. Лотмана, Ю. Левина, З. Минц, Л. Столовича, Б. Успенского. Эта текстовая категория изучается преимущественно в эпических и лирических текстах, однако в драматургии осваивается достаточно фрагментарно.

Зеркало организует специфические пространственно-временные отношения в художественной системе литературного произведения и может быть представлено в различных модификациях (водная поверхность, кристаллы, стеклянные сферы), поскольку предметы, обладающие свойствами зеркала (отражение, удвоение), зачастую выполняют в тексте его функции. Мотив зеркала оформляет в произведении многоплановую структуру, внутри которой существует ряд пространственных параллелей, а зазеркалье традиционно позиционируется как ирреальный, иллюзорный, перевернутый мир («Алиса в Зазеркалье» Л. Кэрролла, «Королевство кривых зеркал» В. Губарева и т. д.). «Образ зеркала можно рассматривать как *символ потери идентичности, потери Тождественного*»[3]. В зазеркалье все приобретает иные формы, сочетаются несовместимые и противоречивые явления, обычные предметы представлены в новом непривычном значении.

Зеркальность становится основным механизмом преображения действительности в драматургии Надежды Птушкиной, но мир зазеркалья в ее текстах — это прежде всего метафора, и образ зеркала, безусловно, метафоричен. Особенностью драматургического творчества Н. Птушкиной является по-своему уникальный для «новой драмы» рубежа XX–XXI веков позитивный настрой ее, как правило, немногочисленных персонажей, одержимых идеей стать счастливыми. Персонажи Н. Птушкиной счастливы даже тогда, когда, по определению, счастливыми быть не могут. Они существуют словно в особом корпоративном мире, где каждый человек, по сути, латентный счастливчик. Так, несчастная любовь оборачивается удивительным личностным взлетом («Плачу вперед!»), неожиданный развод и предательство близких людей приводят к ощущению полной гармонии и радостной уверенности в том, что все так или иначе устроится. В комедии «Пока она умирала» старуха-мать, желая видеть свою немолодую дочь счастливой, «сколачивает» для нее образцовую семью практически за несколько дней, а в пьесе «Монумент жертвам» отец неожиданно для самого себя обретает взрослую дочь. Отчетливая непохожесть на других ребенка с темным цветом кожи оказывается

признаком гениальности, поскольку по легенде, предложенной его бабушками, младенец — потомок самого Пушкина («Браво, Лауренсия!»). В комедии «Пока она умирала» тема ушедшей молодости определяет особую ауру происходящего, однако в новогодней сказке со счастливым финалом одинокие люди действительно создают полную и гармоничную семью. И эта другая жизнь — не бегство от существующих проблем, а просто умение превращать проблемы в опыт и смотреть в самую суть происходящего. Царевна Амнерис («Жемчужина черная, жемчужина белая») так и не узнает взаимной любви, но постигает тайну величия. В пьесе те или иные явления взаимодействуют особым образом, а потому и нет никаких различий между царевной и рабыней, одна может с успехом заменить другую:

> «Амнерис. Являемся ли мы тем, что думаем о себе сами? Или мы то, что видят в нас другие? Какие мы на самом деле? Истинный ответ никогда не бывает окончательным!»[4]

Таким образом, в драме «Жемчужина черная, жемчужина белая» происходит символическое развенчание *карнавальной королевы*. Великий Нил приносит Амнерис, лишенной счастья любви, чудесную черную девочку и очень красивого белого мальчика. У Амнерис появляется шанс прожить жизнь вновь, повторив историю своего детства, и наконец соединить разлученных влюбленных. Нил возвращает ей Аиду и Радамеса, тем самым даруя возможность и желание жить дальше:

> «Амнерис. Нил отнимает у нас самое дорогое. И мы бессильны перед течением его вод. Но Нил и одаривает нас»[5].

В драматургии Н. Птушкиной зазеркалье предстает как отраженный мир, являющийся копией реального. То, что считается неприемлемым в одной действительности, в другой — характеризуется как цепь позитивных событий. Герои Н. Птушкиной мыслят иными категориями, нежели люди, живущие в реальном мире. Татьяна («Пока она умирала») решается на благородный обман (по сути фальсификацию), выдавая продавщицу из овощного магазина Дину за свою дочь, а случайно встретившегося на ее пути бизнесмена — за давнего возлюбленного, чтобы продлить дни умирающей матери (которая, собственно, умирать и не собирается). Татьяна не разоблачена, не наказана за свой поступок, а напротив, вознаграждена. Ко лжи в той или иной форме прибегает практически каждый герой произведений Н. Птушкиной, оставаясь при этом безнаказанным. Ложь в пьесах Н. Птушкиной — ложь во спасение, следовательно, по логике персонажей, она утешительна. Таким образом, происходит своего рода подмена понятий. Эта обратная сторона реальности — прибежище абсолютного счастья, где исполненные желания гарантируют безграничную свободу. Как свадьба и похороны — явления одного порядка, так содержательно близки брак и развод, ложь и истина, утрата и приобретение. Липа, героиня комедии «Плачу вперед!», наконец осво-

бодившись от любви, понимает, как хорошо просто жить и не зависеть от определенного человека: «Любовь к вам дала мне весь мир, слепила мою личность, научила любить жизнь и уважать и ценить саму себя»[6]. В комедии «Браво, Лауренсия!» Ольга Яковлевна, бывшая балерина, воспитавшая замечательного, но такого нерешительного сына, вдруг осознает, что счастлива, отдав любимого сына, по ее мнению, совершенно неподходящей ему женщине. Ольга Яковлевна обретает чудесного чернокожего внука, в котором для нее соединились будущее, настоящее и прошлое — романтическая любовь к прекрасному эфиопскому солисту балета. Она неожиданно понимает, что истинной была именно эта мимолетная страсть, а не безоблачная жизнь с образцово-показательным супругом и многолетняя скорбь после его гибели. Ольга Яковлевна словно возвращается в мир живых, а главное, возобновляет занятия у балетного станка. Ее семья — не только обожаемый сын Олег, но и нелепая Эля, добрейшая провинциальная Майя Ивановна и повторение эфиопского бога — маленький внук. История изобретательных бабушек, объясняющая цвет кожи младенца, на самом деле создает новую иллюзию и примиряет Олега с Элей. Ложь в данном случае оправдана, поскольку истина может разрушить многолетнюю красивую сказку, ведь тайное становится явным, по мнению Майи Ивановны, *всегда так некстати*. По логике героев Н. Птушкиной, несчастье патологически правдивой Эли как раз и заключается в том, что она обитает в реальном мире и никогда не лжет.

Героини Н. Птушкиной, в основном немолодые, усталые женщины, как правило, прожившие большую часть жизни в реальном измерении, попадая в зазеркалье, молодеют, превращаются в красавиц и начинают жизнь заново. Каждый человек, оказавшийся в этой удивительной стране, получает возможность посмотреть на себя со стороны. Не слишком благородные мужчины становятся настоящими рыцарями, способными драться на дуэли из-за прекрасной дамы, усталые и лишенные иллюзий бизнесмены вдруг перевоплощаются в пылких влюбленных, а эгоистичные и деспотичные мамаши ощущают себя добрейшими, ангелоподобными существами. В зазеркалье, полностью меняющем не всегда привлекательную человеческую сущность, каждый думает не только о себе, но и о ближнем. Так, маленькая корыстная Дина («Пока она умирала») чувствует себя внучкой и дочерью, а потому не только не исчезает с фамильными драгоценностями, но и тратит весь гонорар за спектакль, разыгранный для внезапно обретенной бабушки, на подарки всем участникам импровизированного представления. Таким образом, так и не признавшись Софье Ивановне в подлоге, Татьяна, Игорь и Дина начинают верить в то, что они — семья.

Второе рождение героев происходит в минуту глубочайшего отчаяния, в момент своего рода духовной клинической смерти, после которой наступит новая жизнь в зазеркалье — мире вечной гармонии. Амнерис

(«Жемчужина черная, жемчужина белая») обретает второе рождение уже в контексте нового самоощущения, поскольку после утраты Радамеса и Аиды, после убийства Верховного жреца и Ахмада она пробуждается в ином качестве — бывшая царевна объявляет себя Фараоном: «Я была царевной Амнерис, но больше я не царевна. Я породила себя сама. И сама приняла облик Фараона. Я — власть и одиночество. Я целиком свершу мою волю на моей земле. Я укреплю ее рукою своею. Воля моя будет неутомима от рассвета до заката. И деяния мои будут освещать сумерки Египта»[7].

Происходящее в зазеркалье Н. Птушкиной — на самом деле лишь продолжение той или иной обычной жизненной ситуации, и, на первый взгляд, ничего необыкновенного в этом зазеркальном бытии нет. Оказываясь в ином измерении, герои продолжают жить так же, как и прежде, однако смотрят на мир уже иными глазами, поскольку любое реальное бытовое явление или предмет приобретают в отраженном мире совершенно особое символическое значение: утренние упражнения у балетного станка становятся магическим ритуалом, прогулки с ребенком являются высшим моментом счастья («Браво, Лауренсия!»), а геркулесовая каша на ужин кажется необыкновенным сюрпризом («Пока она умирала»). Таким образом, в мире героев Н. Птушкиной «уравниваются в своих правах иллюзия и реальность, смысл иллюзорный и смысл подлинный, ложь и истина... где оппозиция „истина — ложь“ теряет свое значение»[8]. Дисгармонии, алогизму окружающей действительности в текстах Н. Птушкиной противостоит скрытая потребность в гармонии. Существуют различные варианты перемещения в *другой* мир: игра, воспоминания, ложь, сон, кино. Герои погружены в свои «иные», альтернативные миры и с трудом воспринимают реальность, напоминающую им лишь искаженный видеоряд. Для мира иллюзорного характерна дискретность и линейность времени, насыщенного событиями, и пространственная бесконечность, в то время как замкнутое пространство реального мира связано с конкретным топосом.

Взаимодействие персонажей в произведениях Н. Птушкиной представляет собой систему взаимоотражений, характеризующих того или иного героя с двух противоположных сторон. Здесь в каждом сочетается уродливое и прекрасное, мужское и женское, черное и белое. Так, белая нелюбимая Амнерис ощущает себя двойником черной любящей и любимой Аиды («Жемчужина черная, жемчужина белая»). Простодушная, порядочная и застенчивая Майя Ивановна становится отражением гордой, блестящей экс-примы Ольги Яковлевны («Браво, Лауренсия!»). Целеустремленная, властная Липа, всю жизнь любившая Михаила Александровича, и спокойная ироничная Полина, его жена, на самом деле также являются зеркальными двойниками («Плачу вперед!). Очевидно, что образ зеркала в бесконечном пространстве литературы многофунк-

ционален, но одна из основных его функций — позволить человеку увидеть свое истинное лицо. Таким образом, зеркало может продемонстрировать как уродливые грани человеческой натуры, так и ее позитивные качества. В драматургии Надежды Птушкиной зазеркалье не отражает ужасные черты в человеке, а напротив, открывает лучшее, что в нем есть.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Лотман Ю. М.* Текст в тексте // Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб.: «Искусство — СПБ», 2000. С. 433.

[2] *Бахтин М. М.* <К вопросам самосознания и самооценки...> // Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. М.: Русское слово, 1996. Т. 5. С. 72.

[3] *Рюмина М. Т.* Эстетика смеха. Смех как виртуальная реальность. М.: Эдиториал УРСС, 2003. С. 292.

[4] *Птушкина Н. М.* Жемчужина черная, жемчужина белая // Современная драматургия. 1998. № 4. С. 64.

[5] Там же. С. 65.

[6] *Птушкина Н. М.* Плачу вперед! // Драматург. 1997. № 8. С. 217.

[7] *Птушкина Н. М.* Жемчужина черная, жемчужина белая. № 4. С. 65.

[8] *Рюмина М. Т.* Указ. соч. С. 294.

Kislova, L. S.; Vetoshkina, M. A.

Tyumen State University, Russia

THE WORLD THROUGH THE LOOKING GLASS IN NADEZHDA PTUSHKINA'S DRAMATURGY

The article represents the world trough the looking glass in Nadezhda Ptushkina's dramaturgy, which acquires certain characteristic features of an alternative reality. The "mirror" of her plays refracts the distorted surrounding reality and reflects a different, almost ideal picture of the world. In the looking-glass existence, the heroes do not so much guess the signs of a failed life, as they build their own harmonious Universe.

Keywords: looking glass; double; carnival; motif; space; illusory world.

Кумбашева Юлия Анатольевна

Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, Россия

Kumbacheva@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НОВЕЙШЕЙ РОССИЙСКОЙ ПОЭЗИИ: БЫТОВАЯ «ВЕЩНОСТЬ» И СКАЗОЧНАЯ «ОРНАМЕНТАЛЬНОСТЬ»

В статье говорится о двух ярких тенденциях в современной сетевой поэзии последних лет: поэзии, представляющей читателям фрагменты неотобранной реальности с ее бытовыми узнаваемыми деталями, и поэзии орнаментальной, сказочной, перенасыщенной метафорами и мифологическими образами. Общим для них является стремление лирического героя выжить в современном дисгармоничном мире.

Ключевые слова: современная поэзия; бытовые детали; образные средства; сказочные и мифологические герои.

Современная российская поэзия — явление очень разностороннее, и основная форма ее существования — это социальные сети, поэтические паблики и группы. Литературоведческие исследования посвящены в основном той поэзии конца XX века, которая представлена в печатных изданиях[1], а поэзия сетевая, непосредственно представляющая текущий литературный процесс, остается за рамками научного изучения. Тем не менее эта поэзия существует и активно развивается, охватить в одном небольшом исследовании все ее тенденции и представить наиболее репрезентативные имена невозможно. Остановимся только на некоторых явлениях, наиболее ярко проявляющихся в современной сетевой поэзии, и на именах нескольких авторов, получивших популярность и имеющих широкую аудиторию в социальных сетях.

Прежде всего отметим, что популярность и обилие подписчиков у того или иного автора, а также тот факт, что он выступает с концертами и собирает полные залы, отнюдь не являются гарантией того, что это поэзия высокого уровня. Так, поэтесса Ах Астахова имеет в своей поэтической группе ВКонтакте более 500 000 подписчиков, но ее творчество справедливо оценивается литературными критиками как «своеобразная разновидность массовой культуры» и представляет собой «коктейль из идейных и образных стереотипов» (Д. Кузьмин)[2].

Но есть в сети и авторы, которые создают интересные тексты, пользуются популярностью у своих подписчиков и формируют некую поэтическую «моду», новые тенденции. Рассмотрим наиболее яркие из этих тенденций.

Первая из них — попытка передать катастрофичность бытия через любовные переживания, словно любовное чувство разворачивается

на фоне апокалипсиса. Причем апокалипсис зачастую ощущается только самой лирической героиней (так как чаще всего это именно женская поэзия). Стихи пишутся «на разрыв», любовное чувство не приводит к счастью: это может быть ситуация безответной любви, или измены возлюбленного («были те, кто дарил драгоценный опыт, преподносил урок, / кто не перезванивал, оставлял стекать тебя по стене»[3]), или запретной любви (к женатому мужчине, к слишком молодому мальчику), или болезни или даже смерти («*страшно* — когда нужно идти на кладбище, чтобы проведать близких»), а иногда причина трагического мировосприятия и вовсе не поясняется читателю.

Таковы, например, стихи поэтессы Ани Захаровой, творческий паблик которой не случайно называется «Фатальность»:

говорили: дьяволы глядят в ночи из замочных скважин,
имеют рога и хвост, в глазах потухшие искры,
изуродованные морды, лапы в земле и саже.
на самом деле дьявол — тот, кто однажды назвался близким,
тот, кто может тебя спасти,
но добивает сам же.
<...>
говорили: монстры рыщут по следам,
имеют огромные пасти, вой их страшен и тих,
на самом деле
монстры говорят: «я тебя никогда не предам»,
а потом идут целовать других.

Отметим прежде всего, что все эти «катастрофы» происходят на бытовом повседневном фоне, который подчеркнут сотнями узнаваемых реалий, повторяющихся из текста в текст: какао/кофе/чай, шрамики/родинки/позвоночник, рубашка/простыня, кухня/однушка. Эти образы, осязаемые знаки здешней реальности, становятся символами, переходят, варьируясь, из текста в текст. На фоне бедной обыденной повседневности разыгрываются настоящие любовные трагедии, и для их описания не требуется почти никаких образных средств, так как сами эти бытовые мелочи и детали слишком выразительны именно своей узнаваемостью:

нам с тобой не просыпаться в одной постели,
не писать короткие смс: «одевайся, прошу, теплее»,
не смеяться над сбежавшим какао на плите,
не молчать на кухне в полной темноте.

Здесь — целый набор бытовых деталей (плита, какао, постель, кухня, смс), которые создают набросок, эскиз некой идеальной жизни, но только со знаком минус — то есть с отрицательной частицей «не», которая как раз и превращает эту идиллию в трагедию, так как идиллия (по какой-то причине) недостижима.

Обращает на себя внимание также композиция текста: перечисление неких однородных явлений — в данном случае того, чего героям не придется делать вместе:

ты останешься главным героем моих графоманских очерков,
нам с тобой не воспитывать сына с твоим отчеством.
не завести ни собаку, ни кошку, ни минипига,
не читать по очереди друг другу книги,
не дышать друг другом до самых роковых дней,
не засыпать под одним одеялом, лежа спина к спине,
не загадывать желания на Новый год, не подводить итоги,
не кататься по ночному городу, не пить портвейн,
нам с тобой в перепутье лет выбирать дороги,
и дальше каждый пойдет своей.

По этому же «кумулятивному» принципу строятся и многие другие тексты Ани Захаровой: например, перечисление определений ключевого понятия «счастье»: «а счастье — это идти по снегу / это возможность услышать любимый смех / это голоса обоих родителей в доме / это закатывать на зиму банки / это рассвет, что стучится в окна...». При всей внешней несопоставимости этих явлений в тексте вырисовывается объемная картина авторского представления о счастье.

Точно так же при помощи анафор создается образ «твоего мужчины» (то есть лирического героя / настоящего мужчины) в следующем тексте: «твой мужчина — синтез друга, любовника и бога», «твой мужчина — тот, который тебя бережет», «твой мужчина — тот, кто не только целует страстно и горячо / но и чмокает, словно ребенка, в нос». И авторское представление о любви выражено также при помощи повторяющихся конструкций и набора определений к ним: «когда любят / тогда ничего не страшно», «когда любят / прижимают к сердцу после плохого сна», «когда любят / не допускают мысли о расставании».

Иногда же тексты могут строиться и по модели противопоставления, например, того, что традиционно считается трагедией, — и того, что является трагедией на самом деле. Первая часть вводится повторяющимися фразами «давай, расскажи мне...», вторая — «знаешь, что правда страшно?..».

давай, *расскажи*, как срываются сделки, горят контракты,
и как душу гнетет, что живешь далеко не в столице.
страшно — это когда на номер папы в списке контактов
уже никогда, никогда не получится дозвониться.
давай, *расскажи*, как тебе бывает адски плохо,
как босс задерживает зарплату, как опаздываешь на маршрутки.
действительно страшно — это когда метастазы в легких
не дают смеяться с друзьями над общими шутками.

Следует отметить оригинальность рифмовки — зачастую она оказывается неравносложной: «маршрутки — шутками», «перепискими — близких», «никчемной — чертиков», «искры — близкими», «реже — нежности»; так как и ритм стихотворений Захаровой — неравносложный, то такие рифмы воспринимаются в нем вполне органично, а сами тексты похожи на необработанные фрагменты реальности. Предельность ситуации (онкозаболевания, смерти близких) оказывается сбалансирована внешней простотой языка, отсутствием заглавных букв — как будто эти тексты никто

не обрабатывал, они взяты как цельные фрагменты жизни. Есть в творчестве Захаровой и позитивно окрашенные тексты, но чаще всего эти тексты граничат с морализаторством, с авторскими призывами к тому, как надо воспринимать жизнь, чтобы быть счастливой — вопреки всему. Но и здесь сделан акцент не столько на образах, сколько на узнаваемых деталях:

твое счастье должно быть в твоих руках,
пой,
целуй,
хохочи,
фотографируй осень глазами в парках,
жизнь и так чудовищно коротка,
так пусть у тебя она будет яркой.

И этим искупается и отсутствие образов, и даже некоторая нравоучительность: тексты предстают перед читателями зеркальным отражением реальности со всеми ее мелкими подробностями, запахами, звуками и не нуждаются в метафоричности. В роли образных средств здесь выступает нарочитая необработанность текста и узнаваемость деталей.

Другая тенденция, противоположная этой нарочитой необработанности текста, — насыщение и перенасыщение текстов образами, метафорами, которые можно разгадывать и рассматривать, как орнамент. Кроме того, в них прослеживается некий сюжет — чаще всего это сюжет мифологический, история вымышленного героя. Подобная «орнаментальная» сказочная поэзия характерна для поэтессы Натальи Захарцевой, пишущей под псевдонимом Резная свирель. Сказочные герои и сюжеты оживают в совершенно новых обстоятельствах, сквозь обыденную реальность просвечивают чудеса. Кай, Герда, Золушка, Алиса, сестрица Аленушка, волшебники, вампиры и сам добрый Бог — все эти персонажи живут в текстах Натальи Захарцевой, в нашей повседневности, и с ними происходят удивительные истории. И даже если героем является самый обычный человек, с ним случается что-то необыкновенное, потому что чудеса присутствуют в жизни, хоть они и не всегда заметны: пропавшие женихи возвращаются, кошки перевоплощаются в женщин, Кай оказывается полярником и надеется дождаться Герду.

Так, Золушка устраивает five o'clock: «five o'clock у Золушки: мята, мед. И корсеты вновь у нее туги. Как пробьет твой час, по тебе пробьет, не тушуйся, *Золушка*, знай беги»[4]. В одном тексте сконцентрировано множество отсылок, аллюзий («час пробил», «по ком (по тебе) звонит колокол», «кролик, беги!» — потому что чуть далее в тексте появляется и кролик, но это уже будет отсылка к образу кролика из «Алисы в стране чудес»).

Другая героиня этого же текста, Аленушка, «хлещет чай, и, к тому же, брат у нее козел. Обожает девка рубить с плеча, упырей гонять из далеких сел. В перспективе может тушить дома, по карманам сахар для жеребят»[5]. Здесь снова находим переосмысленные в ироническом ключе образы Аленушки, ее брата-козленочка («брат-козел»), отсылку к сте-

реотипам о русской женщине, которая может входить в горящую избу («тушить дома»), останавливать коней на скаку («сахар для жеребят»). Густота образов этого и подобных ему текстов завораживают читателя, их можно узнавать, разгадывать, а сам текст в целом оставляет впечатление некоего веселого хаоса, насыщенного, с одной стороны, волшебными деталями, и с другой — бытовыми приметами, и все это несмотря на грустный или порой трагический подтекст этих внешне таких ярких текстов. Быт, реальность проникают в самую суть сказочных/мифологических сюжетов — и наоборот, сказочные герои попадают в нашу обыденную реальность и живут в ней («Бог колдует с чайником, режет пай», «вчера в троллейбусе на проблемы с жилплощадью сетовал Диоген», «ведьмы едут в автобусе, зонтик открыл Лукойе», «на одной из улиц, в одном дворе до сих пор живет самый главный маг»). Бытовые детали и сказочность не исключают друг друга, а отражают и взаимодополняют.

Ритм и рифмовка здесь тщательно проработаны. Сами тексты написаны без разделения на строфы, так называемой «мнимой прозой», но ритм прослеживается четко, обращают на себя внимание богатые оригинальные рифмы.

Обе тенденции, противоположные на первый взгляд (и «вещная» поэзия, почти лишенная образов, но представляющая читателям необработанный фрагмент реальности, и сказочность и мистицизм) — это либо попытки автора/лирического героя удержаться на плаву в катастрофичности бытия, либо один из способов бегства от катастрофичной реальности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Зайцев В. А.* О художественно-стилевых течениях в русской поэзии XXI века // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2009. № 4. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-hudozhestvenno-stilevyh-techeniyah-v-russkoy-poezii-xxi-veka (дата обращения: 22.12.2022).

[2] См.: https://yandex.ru/q/culture/29907713/?utm_source=theq&utm_campaign=theq-redirect (дата обращения: 22.12.2022).

[3] *Захарова А.* Фатальность. — URL: https://vk.com/fatalitystihi?_smt=public%3A3 (дата обращения: 22.12.2022). Далее цитаты приводятся по этому источнику.

[4] *Захарцева Н.* Резная свирель. — URL: https://vk.com/carvedsvirel (дата обращения: 22.12.2022).

[5] Там же.

Kumbasheva, Ju. A.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia

SOME TRENDS IN THE LATEST RUSSIAN POETRY: EVERYDAY “THINGNESS” AND FABULOUS “ORNAMENTALITY”

The article talks about two striking trends in modern online poetry of recent years — poetry that presents readers some fragments of unselected reality with its everyday recognizable details and ornamental, fairy-tale poetry, oversaturated with metaphors and mythological images. Common to them is the desire of the lyrical hero to survive in the modern disharmonious world.

Keywords: modern poetry; everyday details; figurative means; fairy-tale and mythological heroes.

Ларионова Марина Ченгаровна

Федеральный исследовательский центр
Южный научный центр Российской академии наук, Россия

larionova@ssc-ras.ru

БАБА ЯГА В АМЕРИКАНСКИХ КОМИКСАХ

Баба Яга, персонаж русской сказки, стала одним из героев американских комиксов — «Hellboy» М. Миньолы и «The Sandman» Н. Геймана. В силу жанровых особенностей информация о Яге подается отрывочно и не всегда логично. Миньола обращается к типу Яги — похитительницы детей и противника героя, Гейман — к типу Яги-дарительницы, как ее характеризует В. Я. Пропп. Задача комиксов — испугать читателя, создать мрачный колорит. Отрываясь от сказки, Яга становится фактом мировой культуры.

Ключевые слова: Баба Яга; комикс; «Hellboy»; «The Sandman».

Баба Яга — один из наиболее популярных у наших соотечественников персонажей русского фольклора. К образу Яги обращались многие писатели, художники и кинематографисты, от В. А. Жуковского и А. С. Пушкина до Э. Успенского и Н. Перумова. Яга — частая гостья и зарубежного кино. В 1973 году вышел франко-итальянский фильм «Баба Яга» (ит. «BabaYaga») режиссера Коррадо Фарина. В фильме «Луговые собачки» режиссера Джона Дайгана, выпущенном в 1997 году (США), Баба Яга, хоть и не участвует в действии, становится скрепой, рамой всего сюжета.

Проникает Баба Яга не только в традиционные виды искусства, но и в промежуточную между кино и литературой область — комиксы. В XX веке комикс стал одним из самых популярных видов массовой культуры. Он является чрезвычайно открытой системой, впитывающей все, что кажется для него важным: и политические события, и культурную жизнь общества. Поэтому не случайно, что одной из героинь популярного американского комикса Майка Миньолы о страшном существе из ада «Хеллбой» (Hellboy) стала Баба Яга. Яга авторами комикса воспринимается, как русское клише, в прологе к выпуску о ней сказано: «самая известная ведьма русского фольклора»[1]. Однако, как показывает комикс, и американские авторы знакомы с этим образом достаточно хорошо.

Одна из главных характеристик комиксов — попытка передать как можно больше информации в максимально коротких выражениях в филактерах, словесных пузырях, поскольку основное пространство здесь должно занимать все-таки изображение. Если же речь идет о персонаже, который совершенно не знаком американской публике, то возникает потребность сообщить о нем базовые сведения, но так как сам жанр не предполагает пространных авторских комментариев, а «Хеллбой» и вовсе их лишен, то информация подается через отрывочные, практически несвязные реплики героев.

Публикация подготовлена в рамках реализации ГЗ ЮНЦ РАН, № гр. проекта 122020100347-2.

В начале комикса Хеллбой разговаривает со старухой — жительницей деревни Березники, где происходят действия, которая рассказывает ему, что у Бабы Яги есть привычка пересчитывать ложки. Внешней мотивировки сообщения подобной информации нет, она никак не влияет на ход событий, однако зачем-то авторы «тратят» текстовое пространство. Упомянутая странность у бабы Яги действительно есть, но в русских сказках, в отличие от комикса, имеет практическое назначение — вынудить жертву выдать себя. Так, в сказке «Баба-яга и жихарь» в сборнике А. Н. Афанасьева есть такой эпизод: «Вдруг является яга-баба, берет ложки и считат: „Это — котова ложка, это — воробьева ложка, третья — жихарькова“. Жихарь не мог стерпеть, закричал: „Не тронь, яга-баба, мою ложку“. Яга-баба схватила жихаря, села в ступу, поехала…»[2]. Комикс же оставляет этот эпизод не просто без мотивировки: доводя до абсурда, авторы заставляют Ягу пересчитывать не только ложки, но и пальцы покойников, опять-таки, без всякой надобности, комментируя это словами: «У нее любопытные привычки. Нам с тобой не понять»[3]. Однако это внешне бессмысленное действие играет в комиксе важную роль: такая странность иноземной колдуньи должна напугать как героя, так и читателей.

Заметим, что пересчитывает Яга не просто случайные предметы, а именно пальцы мертвецов. В этом проявляется связь Яги с миром мертвых: она прилетает на кладбище, где ее уже ждут мертвецы, покойники называют ее своей матерью, что говорит как о принадлежности Яги к потустороннему миру, так и о главенствующем положении, которое она там занимает. В следующей реплике: «Я здесь слышал много историй об украденных детях. И видел кости. Маленькие, крошечные кости»[4]. Иначе говоря, в комиксе представлена Яга — похитительница детей, как ее характеризует Пропп. Эти сведения дополняют образ злодейки и окончательно выводят героя из себя — он готов сразиться с Ягой.

Бой по законам жанра комиксов описан крайне сжато, через реплики «Boom», «Blam» и т. д. Это сражение ничем не отличается от любого другого, описанного в комиксах. Однако и здесь обнаруживается интересная деталь. Хеллбой лишает Ягу глаза (выбивает ей его). В русских сказках аналога этому действию мы не находим. Однако нам известно, что Яга, как показал В. Я. Пропп, слепа. Эта черта в авторском творчестве трансформировалась, и в литературных сказках Яга уже если не слепа, то обнаруживает явный физический недостаток, связанный с глазами или зрением. В комиксе дана своя интерпретация того, где она получила это увечье, — в результате сражения с Хеллбоем. При этом ее подданные и дети (лесные звери) решили, что после сражения Баба Яга не выжила (подтверждение они видят в том, что ведьма оставила свою избушку на курьих ножках и ступу с помелом), однако она просто, как говорит медведь, «ушла», то есть не умерла (умереть она не может, поскольку сама является проводницей в мир мертвых), а лишь теснее обнаружила

свою связь со смертью — обрела слепоту. Таким образом, герой комиксов Хэллбой явился в некотором роде не врагом, а инициационным наставником Яги, завершил ее становление в качестве хозяйки иного мира.

Дополнительным доказательством изменения статуса Яги является ее способность к возрождению в ином качестве: «В тот год весна не пришла в Березник, и в течение всего года каждый ребенок, который рождался там, был слеп на один глаз»[5]. Разумеется, этого сюжета в русском фольклоре тоже не было, хотя аналог можно усмотреть в способности сказочной Яги к оборотничеству и перевоплощению.

Постоянные отсылки к В. Я. Проппу в этой части статьи не случайны. Может возникнуть вопрос, откуда М. Миньола, создатель комикса, знал работы советского ученого. Ответ на этот вопрос дают воспоминания калифорнийского искусствоведа Изалия Иосифовича Земцовского. Он приводит слова голливудской писательницы и сценаристки Виктории Нелсон:

> «У нас в Голливуде есть популярная и безотказно спасительная формула — “Do it with Propp!” <…> в случае хитрого комбинирования, например, двух сюжетов, опытные мастера-сценаристы советуют: “Follow Propp!”. <…> Его книга „Морфология сказки“… перепечатывалась в США уже не менее 20 раз. Все сценаристы ее имеют. Это их рабочая Библия»[6].

Популярного персонажа русского фольклора находим и в другом известном американском комиксе — «The Sandman» Нила Геймана[7]. Однако эта Яга другого типа. На протяжении многих страниц комикса разворачивается характерный, казалось бы, для русских сказок сюжет: Василий — молодой человек, уже доказавший свою уникальность, значимость и готовность совершать подвиги (цыганка, гадавшая по его руке, в ужасе убежала, узнав судьбу героя), намеревается спасти некую принцессу. Далее путь героя комикса напоминает сказочный.

В сказках герою часто встречаются персонажи, просящие об услуге, которые позднее окажутся верными помощниками доброго молодца. В этом комиксе таким является троекратно встречающийся Василию библиотекарь, который просит вернуть ему за определенное вознаграждение утраченную книгу. Типичный сказочный царевич помогает каждому встречному, персонаж же комиксов иной. Он не только не может помочь путнику бескорыстно, но и отказывается выполнять просьбу даже за золото, доставшееся библиотекарю с большим трудом. Тем самым герой комикса действует вопреки сказочным канонам.

Далее Василий находит Ягу. В сказке есть определенная схема подобной встречи: обращение к избушке, вопросы Яги, «накорми, напои, в бане выпари», предоставление помощи. В комиксе «The Sandman» хоть и представлена Яга-дарительница, но канон нарушен полностью. Более того, здесь именно Баба Яга ждет подарков от гостя: «Я польщена, юный кузнец. Что в твоем рюкзачке найдется для старой тетушки?». Теперь уже не герой, а Яга должна выполнять трудные задачи — отвезти Василия к искомой царевне, — за успешное выполнение которых ей будет

подарен чудесный предмет — сердце Кощея. То есть традиционный сказочный сюжет переворачивается, персонажи меняются местами.

Однако по формальным признакам Яга из комикса вполне совпадает со своим сказочным прототипом. Так, комикс говорит о наличии у Яги ступы — традиционного для сказок летательного аппарата, с помощью которого ведьма отвозит Василия к царевне. При этом в сказках сказано, что, когда Яга летит в ступе, после нее рождается буря и огненный столп, здесь же тоже обнаруживаем разрушительное влияние ступы, хоть и иного рода: «В черной тени Бабы Яги дети кричали, а у матерей случался выкидыш, молоко сворачивалось, а мужчины сходили с ума»[8].

У Яги из «The Sandman» есть и избушка на курьих ножках. Но в силу специфики жанра комикса о ее наличии мы узнаем не из диалогов героев, а благодаря иллюстрациям. Это же позволяет нам увидеть, а не представить, саму Ягу. Сказано, что у ведьмы железные зубы, и тут же дается ее графическое изображение. Оно, однако, никоим образом не связано с традиционными представлениями о Бабе Яге. Ведьма комикса — тучная дама с широкой улыбкой, серьгой в ухе и сигаретой, похожая скорее на коварную пиратку, чем на лесную ведунью. Образ Яги предельно снижен, что выражается как во внешности, так и в речи и поведении, несоблюдении сказочного этикета. Это сделано, по-видимому, для того, чтобы на ее фоне более выгодно выглядел герой повествования. Если в сказках царевич доказывает свою силу и ловкость, побеждая Ягу, выполняя ее задачи, во время встречи с ней он утверждает себя именно в качестве героя, то здесь же Василий сразу предстает в более выгодном свете без необходимости доказывать что-то персонажам данного произведения и читателям.

Яга «Hellboy» последовательно выполняет функции того типа, в котором она представлена: это Яга-воительница, она сражается с Хеллбоем, хоть и не вырезает из его спины ремней. Образ же Яги из «The Sandman» снижен, он как бы вывернут: сказочная ведьма не обладает никаким сакральным знанием, у нее нет волшебных предметов, которые она должна была бы передать герою, а это противоречит самой сути типа Яги-дарительницы. Однако при всей этой несхожести подачи персонажей они имеют и общие черты — изменение отношений между героем и Ягой. В обоих случаях Яга лишена одной из своих самых главных функций — способности инициировать. Во втором случае Яга не может преобразить (да в этом и нет необходимости) героя, она нужна только как обладательница ступы. Это происходит главным образом из-за особенностей героев комиксов. Они изначально подаются как непобедимые, обладающие способностями и статусом, который отличает их от обычных людей.

Комикс обращается к персонажу русского народного творчества, наделяя его основными функциями, свойствами и атрибутами, присущими ему в фольклорном источнике. Но поскольку пространство комикса ограничено, а сам жанр предполагает краткость, сжатость, то фиксируются наиболее важные детали, ничего не значащие опускаются, однако

подача персонажа может меняться в зависимости от преследуемых целей: испугать читателя, создать наиболее мрачную картину или же развлечь его, придать юмористическую окраску повествованию. Сам фольклорный образ служит единственной цели — утвердить статус героя, и именно из-за этого трансформируется его структура, умаляется значимость. Обращение именно к русскому фольклору тоже, по-видимому, служит этой цели. Иностранный читатель не знаком, как правило, с русскими злодеями и не может предположить, как именно уже знакомый герой (хоть и всесильный) поведет себя в ситуации с совершенно новым, чужеземным персонажем.

Таким образом, изначально являясь фольклорным персонажем, закрепленным исключительно за сказкой, Яга после проникновения ее в индивидуально-авторское творчество обнаруживает устойчивую тенденцию выхода за пределы этого жанра. Теперь она становится фактом культуры, переходит в произведения несказочного характера, что сопровождается усугублением отрыва от фольклора, а следовательно, и точности воспроизведения, так как к XX веку авторы при создании образа Яги опирались уже не столько на фольклорный прототип, сколько на сложившиеся стереотипы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Миньола М.* Хеллбой. Скованный гроб и другие истории [Электронный ресурс]. — URL: https://unicomics.ru/comics/online/hellboy-the-chained-coffin-and-others/4 (дата обращения: 25.04.2022).

[2] Русские народные сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. Т. 1. М.: Наука, 1984. С. 135.

[3] *Миньола М.* Указ. соч.

[4] Там же.

[5] Там же.

[6] *Земцовский И. И.* «Do it with Propp!» (Воспоминания из серии «В. Я. Пропп в Америке») // Ученые записки Петрозаводского гос. ун-та. Филологические науки. 2015. № 5. С. 70.

[7] *Гейман Н.* The Sandman. 1992. № 38 [Электронный ресурс]. — URL: https://drive.google.com/file/d/0B5Mm5m-NVQZ2ZnVTd1cyTzRCdms/view?resourcekey=0-dWlSF6c-cfj97H4qaraGHRQ (дата обращения: 25.04.2022).

[8] Там же.

Larionova, M. Ch.

Federal Research Centre The Southern Scientific Centre of the Russian Academy of Sciences, Russia

BABA YAGA IN AMERICAN COMICS

The author argues that Baba Yaga, a character of Russian fairy tales, became one of the heroes of American comics, such as Mike Mignola's "Hellboy" and Neil Gaiman's "The Sandman". Due to genre features, information about Yaga is presented fragmentary and not always logical. Mignola refers to the type of Yaga, the kidnapper of children and the enemy of the hero, Gaiman refers to to the type of Yaga the Giver, as she was characterized by Vladimir Propp. The task of comics is to scare the reader, to create a gloomy color. Breaking away from the fairy tale, Yaga becomes a fact of world culture.

Keywords: Baba Yaga; comics; "Hellboy"; "The Sandman".

Лескано Хулиан Алехандро,
Перейра Херонимо

Университет Буэнос-Айреса, Аргентина

julianlescano@gmail.com; pereyrajeronimo@gmail.com

РОК И УТОПИЯ: РУССКО-СОВЕТСКИЙ РОК В 1980-е ГОДЫ

В данном исследовании ставится задача проанализировать ряд текстов советских рок-музыкантов 1980-х годов на основе понятия утопии, чтобы конкретизировать представления о «переменах», распространенные среди молодежи того времени, а также представления о настоящем, прошлом и будущем, которые получили осмысление у молодых рокеров в последнее десятилетие существования СССР.

Ключевые слова: русско-советский рок; рок-альбом; рок-лирика; «ДДТ»; «Аквариум»; утопия.

Рок-лирика, по своей природе, имеет эффект «хроники и свидетельства» своей эпохи[1]. Она способна заключать в себе социальный дискурс определенных исторических периодов. Это особенно заметно в случае советского русского рока 1980-х годов. По мнению таких авторов, как Артемий Троицкий[2] и Александр Житинский[3], в русском роке 1980-х годов тексты песен являются более важным компонентом, чем в западном роке, и по этой причине русский рок имеет лирическое превосходство. Ингвар Стейнгхольт[4] так объясняет эту особенность русского рока: с одной стороны, запрет танцевать на концертах и крайне ограниченное распространение рок-музыки в официальных СМИ были определяющими факторами для того, чтобы группы сосредоточились на текстах песен как способе общения со своей аудиторией (при отсутствии интервью или других способов взаимодействия со слушателями); с другой стороны, необходимо учесть авторскую песню и ее непосредственное влияние на поэтику русского рока, признанное такими музыкантами, как Андрей Макаревич* и Виктор Цой.

Исходя из этого, в данной работе мы проанализируем тексты нескольких песен «ДДТ» и «Аквариума», двух наиболее значимых советских рок-групп 1980-х годов, на основе понятия утопии. При этом попробуем уточнить, какие представления о «переменах» были распространены среди молодежи того времени, какими в последнее десятилетие существования СССР ей виделись настоящее, прошлое и будущее.

«Аквариум»: российская музыкальная полисистема. В 1970-х и до конца 1980-х годов группа «Аквариум» задавала темп истории русского рока. Борис Гребенщиков* вместе со своей группой прошел весь путь от советского андеграунда и так называемых «квартирников» до выпуска пластинки на официальной студии звукозаписи Министерства культуры в период «гласности». Идея заключалась в том, чтобы освежить репертуар стилей русской популярной музыки, опираясь на зару-

* Физическое лицо, выполняющее функции иноагента в Российской Федерации.

бежные образцы. Об этом Гребенщиков* говорил в интервью об альбоме «Радио Африка»[5]: «А мечтой было сделать полнокровную разнообразно позитивную пластинку. Что и произошло. Тут и Курехин с Бутманом и общим джазом, и наше “reggae”, и обратные гитары с барабанами, и хор шаолиньских монахов, и Ляпин, с которым мы наконец нашли общий язык — все это в сумме и породило желаемый эффект».

Чтобы понять роль Аквариума на российской культурной сцене, полезно обратиться к идее полисистемы, разработанной Итамаром Эвен-Зохаром в работе «Положение переводной литературы в литературной полисистеме». Эвен-Зохар предполагает, что в периферийных национальных литературных системах или в системах, находящихся в процессе формирования или кризиса, переводная литература играет роль обновителя стилей и эстетики, а также предоставляет материалы и приемы для заимствования. Движущей силой процесса обновления являются писатели-переводчики: писатели, утвердившиеся в своей национальной литературе, которые берут на себя роль переводчиков, чтобы произвести эти инновации[6].

В России 1980-х годов Борис Гребенщиков* функционирует как писатель-переводчик: помимо написания и сочинения собственных песен, он берет на себя задачу перевода того, что приходит извне. Так, например, в песне «Искусство быть смирным» (1983) находим куплет, переведенный непосредственно из песни Эла Грина «Take Me to the River» («Возьми меня к реке, Положи меня в воду» / «Take me to the river, drop me in the water»), которую Гребенщиков* слышал в исполнении нью-йоркской группы «Talking Heads». В 2000 году на вопрос об этом предполагаемом плагиате Гребенщиков* ответил[7]: «Старый спиричуэлз. И Лу, и “Talking Heads” взяли это из любовных негритянских гимнов, а гимны эти были построены в основном на псалмах Давида. По-моему, это достойный источник. Готов цитировать из псалмов Давида и дальше».

Подобно тому, как англосаксонский рок был основан на слиянии жанров черной культуры с европейской и американской народной песней, советский русский рок нуждается, по мнению Гребенщикова*, в смешении. Это не ограничивается только текстами песен. Аквариум также адаптирует или «переформулирует» песни. В известной песне «Рок-н-ролл мёртв» Гребенщиков* сам признает прямое влияние «Ghost Dance» Патти Смит.

Стремление к слиянию различных жанров имеет свое обоснование в идее, которая лежит в основе всей лирики Гребенщикова*: музыка как единственное средство для реализации утопии. Несмотря на богатство образов и сложность текстов «Аквариума», музыкальная составляющая оказывается более значимой. Например, в таких песнях, как «Блюз простого человека» или «Капитан Африка».

Это смешение культур («белый растафари, прозрачный цыган»), которое проявляется и в выборе музыкальных жанров (регги, блюз, джаз), относится к конкретной идее утопии, утопического братства, — в «Деле мастера

Бо» Гребенщиков* называет это *интернациональным джазом*: «И вопрос: „Отчего мы не жили так сразу?“ / Но кто мог знать, что он провод, пока не включили ток? / Наступает эпоха интернационального джаза»[8].

В песне «Пока не начался джаз» («Мы продолжаем петь, не заметив, что нас уже нет. / Держи меня, будь со мной, / Храни меня, пока не начался джаз… / Веди меня туда, где начнется джаз») джаз предстает как нечто, способное растворить индивидуальную идентичность и в этом смысле наделяющее силой коллективного субъекта[9]; для российской молодежи это единственная возможная альтернатива атомизации общества и отчуждению личности.

Такое преобладание музыки над словом не случайно. Лирика «Аквариума», как это ни парадоксально, говорит нам о пустоте слов. Неудивительно, что во всех студийных альбомах группы всегда есть по крайней мере один трек исключительно инструментальный.

Когда слово появляется, его часто критикуют как пустое, бессмысленное обозначение. Так обстоит дело в вышеупомянутом «Блюзе простого человека». В этой песне мы видим, что слово воплощено в законе. И на это слово-закон утопический человек отвечает воем волка, стоном птицы — это нечто невербальное, возвращение к первобытному состоянию, лишенному языка. Значение имеет только музыка.

«ДДТ»: новое «что делать?». Хотя «ДДТ» начали свою историю в 1980 году, мы будем рассматривать «Периферию» (1984) и «Время» (1985) — два последних альбома «подпольной» эпохи — и особенно «Я получил эту роль» (1989), первый альбом группы, выпущенный «легально», государственной звукозаписывающей фирмой «Мелодия», который в некотором роде является сборником всего, что они выпустили до тех пор, поскольку включает песни из предыдущих альбомов, записанные уже в профессиональных студиях.

В соответствии с настроениями тех лет, преобладавшими в то время на андеграундной сцене, «Периферия» колеблется между чувством усталости от угнетающего контекста и фривольностью. Уже появляется некоторая социально-политическая критика, хотя и с оттенком наивности. В песне «Наполним небо добротой» (название говорит само за себя) лидер группы Юрий Шевчук выражает протест против холодной войны («Один кричит: Я не отдам! / Другой кряхтит: Не мы начнём… / Вот так уж сорок лет живём»), и предлагаемая им альтернатива, которая вызвала обвинения в «агентуре Ватикана» и едва не довела его до ареста, — это та, которую мы будем встречать снова и снова в его лирике: «Наш Бог всегда нас всех поймет, / Грехи отпустит, боль возьмет. / Вперед, Христос, мы за тобой / Наполним Небо Добротой».

Очевидна тоска по сообществу, о которой уже говорилось при анализе Аквариума, но она сочетается здесь с сильным религиозным компонентом. Надежда на спасение возлагается на загробную жизнь (Небеса)

и на искупительную фигуру Иисуса Христа. Шевчук никогда не скрывал своей преданности Богу, который предстает в его творчестве как *non plus ultra*, к кому обращена вся утопия: в его руках, и только в его руках находятся принятие, прощение и освобождение от боли.

Вера как главнейший составляющая мировоззрения Шевчука окажет парадоксальное влияние на его творчество этих лет: отношение лирического героя к жизни колеблется между покорным пессимизмом и наивным оптимизмом. Действительно, когда он смотрит на конкретную историческую реальность, перед ним открывается пустынная панорама: покинутый Богом певец, казалось бы, не видит выхода из адской реальности, кроме как с помощью юмора. В эти моменты в его песнях преобладают сатира и ирония. Однако когда певец пытается найти ответы на свои вопросы или альтернативу, он обращается к перспективе, можно сказать, аисторической, метафизической, отказывается от всех попыток осмыслить реальность, чтобы обратиться к Идеалу, который можно найти либо в самом Боге, либо в сакрализованной Природе, противостоящей развращенному и невозвратному обществу.

Несомненно, что негативная оценка реальности в целом характерна для многих групп того времени, как и скептическое отношение к возможности изменений внутри системы. Это недоумение в мире рока, в конечном счете, является недоумением целого поколения, которое понимает, — говоря словами Грамши, — что «старое умирает, а новое не может родиться», которое видит перемены, наступающие с перестройкой, но не верит, что эти перемены могут привести к реальному обновлению.

Среди самых отчаянных и горьких текстов «ДДТ», тех, которые мы охарактеризовали как нацеленные на представление забытого Богом мира, есть «Я получил эту роль». Песня первоначально вошла в альбом «Периферия», а затем была перезаписана для одноименного альбома. Ни прошлое родителей («Вопрошаем отцов, / Но не легче от стройных речей»), ни «одряхлевшие боги» уже утраченного социалистического идеала, ни полное неопределенности настоящее, ни будущее, которое, кажется, остановилось перед не родившимся криком («И в застывших глазах, / Обращенных к началам дорог, / Затвердел и остался навек / Не родившимся крик») не дают ответов. Остается только смирение и ирония: певец не выбирал роль, которую ему пришлось играть, он может лишь испытывать ироническую благодарность за то, что ему «выпал счастливый билет».

В альбоме «Время», вышедшем в 1985 году, можно отметить некоторые изменения в направлении лирики по сравнению с предыдущим альбомом. Так, лирический герой песни «Ни шагу назад», выражающий себя через «мы», не довольствуется жалобами, смирением или безосновательной уверенностью в переменах, гарантированных божественной властью: «Что светит нам завтра, что греет сейчас? / Насколько удобней литованный крест? / За эти вопросы нам Пушкин воздаст, / Родня

нас не выдаст, а Рейган не съест!». Здесь есть беспокойство о будущем, но также и возможность поставить под сомнение настоящее, предложение перемен и призыв к действию: «Ни шагу назад, только вперед». Этот оптимизм, — более воплощенный в реальности и по этой причине более мощный, чем оптимизм песни «Наполним небо добротой», — а также тонкие, но важные различия в восприятии настоящего и возможности перемен, безусловно, можно связать с атмосферой гласности и ослаблением напряженности в отношениях с США.

Тенденция к более жесткой политической позиции характерна для «перестроечного рока» (определение Т. С. Кожевниковой). Согласно Кожевниковой, «конец „героического десятилетия“ стал для русского рока периодом выраженного политического протеста. От приоритетной борьбы за личностное начало в человеке русский рок на время отвлекается на внешние формы борьбы за свободу. Характерными чертами рок-текстов становятся плакатность стиля, наличие призывов и лозунгов, создание образа глобального врага, отсутствие полутонов и резкая контрастность, разделение на „мы“ и „они“, агрессивность, нацеленность на победу. Один за другим возникают революционные гимны рока... выносящие приговор режиму и призывающие представителей молодого поколения к активным действиям»[10].

В этом смысле «Ни шагу назад» можно считать ранним выражением этой тенденции (поскольку, строго говоря, песня принадлежит к предыдущему творческому периоду). Выпущенный в 1989 году «Я получил эту роль» уже является явным детищем Перестройки и демонстрирует различные черты, перечисленные Кожевниковой.

Песня «Революция» (из новых песен альбома) примечательна одновременно зажигательной и рефлексивной, агрессивной и философской лирикой, открывающей целую шевчуковскую традицию в лирике и одновременно возобновляющую вечный вопрос, мучивший русскую интеллигенцию с тех пор, как он был сформулирован Н. Г. Чернышевским, — «Что делать?». В этой песне, как и в других «рок-гимнах» того времени, можно наблюдать (хотя она и отмечена отличительной печатью Шевчука) уже упомянутые черты перестроечного рока: сенсационность, отсутствие полумер («Сколько афгани стоит смерть?»), разделение на «мы» и «они» («Ешьте, но знайте — мы вам не простим!»)[11] и призыв к прямому действию («В этом мире того, что хотелось бы нам нет! / Мы верим, что в силах его изменить, да!»). И над всей этой атмосферой обновления и насилия тяготеет вопрос о том, какое будущее может родиться из бурного настоящего: «И что же нам делать? О чём же нам петь?».

В этой статье мы попытались ответить на некоторые вопросы, необходимые для понимания русско-советской рок-лирики как литературного и культурного феномена. 1980-е годы были бурным периодом для советского рока. Две группы, о которых шла речь в статье, искали разные

способы решения проблем, волновавших целое поколение. Среди ответов, которые мы находим в их текстах, — нарушение индивидуальной идентичности и формирование коллективного субъекта, апокалиптическое представление «No Future» в российском стиле, а также призыв к борьбе, попытка пробудить поколение, которое было одновременно активным и дремлющим.

Однако период конфронтации с советской властью оказался недолгим: 25 декабря 1991 года Горбачев ушел в отставку и СССР распался. Року вновь предстоит столкнуться с эпохальными переменами: куда делась воля этого поколения к переменам после падения стены? А если взглянуть с другой стороны, какова была ситуация до этого, в 1970-е годы, когда цензура была гораздо сильнее, а рок — только зарождающимся? Эти и другие вопросы станут темой следующей статьи.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Blanco O., Scaricacciotoli E.* Las letras de rock en Argentina. De la caída de la dictadura a la crisis de la democracia (1983–2001). Buenos Aires, 2014. P. 20.

[2] *Troitski A.* Back in the USSR: the True Story of Rock in Russia. London, 1987. 154 p.

[3] *Житинский А.* Путешествие рок-дилетанта. Музыкальный роман. Л.: Лениздат, 1990. 415 с.

[4] *Steinholt Y.* You Can't Rid a Song of Its Words: Notes on the Hegemony of Lyrics in Russian Rock Songs // Popular Music. 2003. Vol. 22. № 1. Cambridge University Press. P. 89–108.

[5] *Гребенщиков Б.* Краткий отчет о 16-ти годах звукозаписи [Электронный ресурс] // Планета Аквариум. URL: http://www.planetaquarium.com/library/kratkii_ot246.html (дата обращения: 26.04.2023).

[6] *Even-Zohar I.* La posición de la literatura traducida en el polisistema literario // Polisistemas de cultura. Tel Aviv, 2007–2011.

[7] *Гребенщиков Б.* «БГ на рубеже тысячалетий» интервью с Олей Щекиной // Журнал Салон AV. 2000. № 1.

[8] Здесь и далее тексты песен цитируются по источнику: Тексты песен русских рок-групп [Электронный ресурс]. — URL: https://rockk.ru/ (дата обращения: 24.04.2023).

[9] Нечто подобное происходит и в лирике Виктора Цоя, которая станет материалом для будущей работы.

[10] *Кожевникова Т. С.* Этапы становления русской рок-поэзии в контексте обретения национального содержания // Вестник челябинского гос. ун-та. 2009. № 7 (188). Филология. Искусствоведение. Вып. 41. С. 73–77.

[11] О сложных отношениях между «я», «мы» и «они» в русском роке см: *Шинкаренкова М. Б.* Метафорическое моделирование художественного мира в дискурсе русской рок-поэзии: дис. … канд. филол. наук / Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 314 с.

Lescano, J. A.; Pereyra, J.

University of Buenos Aires, Argentina

ROCK AND UTOPIA: RUSSIAN-SOVIET ROCK IN THE 1980S

The study aims to analyze a number of texts of Soviet rock music of the 1980s on the basis of the concept of utopia in order to find keys to understanding the notions of "change" common among young people of that time, and to approach the views on present, past and future which circulated among young rockers in the last decade of Soviet existence.

Keywords: Russian-Soviet rock; rock album; rock lyrics; "DDT"; "Aquarium"; utopia.

Лисица Алла Романовна

Южный федеральный университет, Россия

aldolgova@sfedu.ru

МАЛЬЧИКИ В ЛИТЕРАТУРЕ: ОТ КЛАССИКИ ПРИКЛЮЧЕНИЙ ДО РОМАНА В. А. КАВЕРИНА «ДВА КАПИТАНА»

Мальчишество — литературная категория, сформированная каноном приключенческой литературы и обладающая характерными чертами, которые кочуют из одного художественного текста в другой. Главный герой романа В. А. Каверина «Два капитана» является продолжателем образов мальчиков в литературе, заставляет читателя «припоминать» героев-путешественников М. Твена, Р. Стивенсона, Ж. Верна. Форма межтекстовых отношений романа обусловлена стремлением автора переосмыслить механизмы работы приключенческой прозы.

Ключевые слова: Каверин; мальчишество; приключенческая литература; литературная традиция.

В 1920-х годах детская литература в России стояла на распутье: есть читательский запрос, но нет качественных художественных текстов. За пять лет (1923–1928) появляется множество низкосортных детских книг, получивших в критике упреки в «густой фабульности»[1]. В 1934 году С. Я. Маршак выступил с докладом «О большой литературе для маленьких», где обозначил проблемы детской литературы и высказал мысль о том, что идеальная книга для детей не обязательно должна быть специально для них написанной: «Чем старше ребенок, тем меньше нужна ему специфически детская книжка. <…> Но рядом с „Детством“ Горького и „Дебрями Уссурийского края“ Арсеньева им нужны „Том Сойер“ Марка Твена, Жюль Верн, „Р. В. С.“ и „Школа“ Гайдара, „Пакет“ и „Часы“ Пантелеева, „Морские истории“ Бориса Житкова, повести Л. Кассиля, сказочно-реалистическая детская пьеса Евгения Шварца и Шестакова»[2]. Через несколько лет эту установку о большой литературе для маленьких удастся воплотить в образе Сани Григорьева — в том числе, благодаря тому, что В. А. Каверин был прекрасным читателем и ориентировался на лучшие образцы мировой литературной традиции.

В ноябре 1939 года в «Литературной газете» была опубликована статья писателя «Советский школьник», где он наметил стратегию развития советской литературы для юношества. Особенное звучание в этой газетной публикации приобретает тема мальчишества: Каверин говорит о том, как советские мальчики в далекой Арктике пробуют свои силы, занимают призовые места в международных конкурсах скрипачей и пианистов, конструируют морские суда, управляемые по радио, создают шедевры фотографии. Рассуждая о том, какой должна быть книга для юношества, Каверин явно имеет в виду «Двух капитанов», над которыми он в эти годы активно работает: в августе 1938 года начинается пуб-

ликация пока еще повести в журнале «Костер». В статье упоминается стихотворение «Мы из Игарки», авторство которого в романе писатель оставит за Володей, сыном доктора Иван Иваныча, появляется мотив покорения Арктики. Озвучивается и мысль о важности повествования от первого лица, она снабжается литературным примером: «Том Сойер написан от первого лица, но точка его зрения определяет каждую строку гениальной книги»[3]. Все эти интенции так или иначе будут реализованы в «Двух капитанах» — книге, где особенно заметна «наивность мальчишеская, с мальчишеской любовью к приключениям и подвигам»[4], которую Е. Л. Шварц отмечал среди лучших черт Каверина.

Саня Григорьев и Иван Татаринов в романе «Два капитана» продолжают литературную галерею героев-мальчиков, хорошо знакомых читателю приключенческой литературы. Категория мальчишества вводится в роман через домашнее прозвище капитана Татаринова — Монтигомо Ястребиный Коготь, которое отсылает к рассказу А. П. Чехова «Мальчики». Главные герои этого произведения, гимназисты Чечевицын и Володя, вдохновленные приключенческими романами об индейцах, предпринимают попытку побега в Америку.

Именно мальчишество объединяет известных героев приключенческих романов: Дик Сэнд начинает свои морские приключения в пятнадцать, Роберт Грант — в двенадцать, Джим Хокинс становится юнгой «Испаньола» в подростковом возрасте. То же и у Каверина: Саня Григорьев отправляется в Туркестан в десять лет, морские путешествия Ивана Татаринова начинаются в юности, когда он служит в качестве матроса на нефтеналивных судах между Батумом и Новороссийском. Даже в книге об Амундсене, в свое время так впечатлившей Саню, ее главный герой проникается приключенческим духом еще подростком: «...юношей семнадцати лет он встретил Нансена, вернувшегося из своего знаменитого дрейфа»[5]. А вот, например, упоминание Сани об известном мореплавателе Жюле Дюмон-Дюрвиле: «...еще мальчиком с поразительной точностью указал, где он найдет экспедицию Лаперуза» (594).

Мальчишество у Каверина мыслится как литературная категория, организованная читательским опытом героев. «Я вообще люблю читать путешествия» (236), — так главный герой романа «Два капитана» ответит на вопрос о том, почему его заинтересовала экспедиция капитана Татаринова. Литературный багаж у Сани Григорьева, несомненно, богатый: от литературы по летному делу и заканчивая Вольтером. Однако именно приключенческая литература в определенной степени определяет путь героя и влияет на его духовно-нравственный облик.

Знакомит главного героя с этими произведениями Петька Сковородников, и это настолько запоминается Сане, что он с большим трепетом хранит его книжное имущество на самом почетном месте своей полки. Когда читатель первый раз сталкивается с Петькой Сковородниковым,

Саня так охарактеризует его внешность: «Он был длинный, решительный, рыжий мальчик» (30). А затем, когда они с Катей убедятся в том, что Монтигомо Ястребиный Коготь — имя героя не из романов Густава Эмара, а из произведений Чехова, Саня скажет: «У Чехова есть такой рассказ, в котором какой-то рыжий мальчик все время называет себя Монтигомо Ястребиный Коготь» (202). Петька, инициатор приключений, ассоциируется в сознании Сани с чеховским героем, несмотря на то, что в тексте «Мальчиков» никакого упоминания о том, что Чечевицын был именно рыжим, нет.

Духовным ядром категории мальчишества является кодекс чести, в соответствии с которым обязаны вести себя герои-мальчики. Верность слову обрамляет аксиологию мальчиков: «...клятвопреступник не получит пощады» (57). Более того, в мире мальчиков существует собственная мифология, культивируемая и поддерживаемая на основе договоренности. Саня верит рассказам мальчишек о том, что голубой рак идет на гнилое мясо, Петька рассказывает историю о крысе-матке, размером с зайчиху. Том Сойер и Гек Финн решают, какой из способов сведения бородавок лучше — дохлая кошка или гнилая вода. Бытуют легенды и мифы только в мальчишеской среде. О том, что нужно совать руку в гнилой пень с застоявшейся водой, Том Сойер узнает от Боба Таннера, который «сказал Джеффу Тэчеру, а Джефф сказал Джонни Бейкеру, а Джонни сказал Джиму Холлису, а Джим сказал Бену Роджерсу, а Бен сказал одному негру, а негр сказал мне»[6]. Саня признается, что у них было условлено, о чем можно врать, а о чем нет. Здесь же герой добавляет: «Мы уже и тогда, мальчиками, уважали друг друга» (41).

На фоне созданной самими мальчиками таинственности вдруг обнаруживается реальная загадка. Том Сойер и Гекельберри Финн, отправившись ночью на кладбище проводить ритуал сведения бородавки дохлой кошкой, случайно видят доктора Робинсона вместе с пьяницей Мэфом Поттером и индейцем Джо. Джим Хокинс забирается в бочку из-под яблок и случайно обнаруживает на корабле заговор пиратов. Так же, как и знаковым героям «Приключений Тома Сойера» и «Острова сокровищ», Сане предстоит стать нечаянным свидетелем преступления: отправившись за голубым раком, он видит убийство сторожа на пристани.

Повторяется и мотив клятвы на крови: «Гек Фин и Том Сойер оба клянутся, что будут держать язык за зубами насчет этого дела. И пусть они упадут на месте и сдохнут, если расскажут о нем»[7]. То же и у Каверина: известная клятва «Бороться и искать, найти и не сдаваться».

Мальчишеский мир закрыт от мира девочек, приключения выпадают на долю мальчишек. В Туркестан бегут Петька и Саня, не задействовав в путешествии сестру Сашу. Только Кате позволено нарушить герметичность этого мира, ведь ее детские увлечения и мечты схожи с мальчишескими: она мечтает стать капитаном, с удовольствием чита-

ет приключенческую литературу, рекомендуя лучшие ее образцы Сане, уже увлеченному приключениями.

Принадлежность к категории мальчиков маркирует не столько возраст персонажа, сколько его духовное состояние. В отношении Сани Катя заметит: «Один родится сорокалетним, а другой на всю жизнь остается мальчиком девятнадцати лет. Ч. такой и ты — тоже. Вообще многие летчики. Особенно те, которые любят перелетать океаны» (430). На том же месте, где они дают кровавую клятву дружбы, Петька, сидя, как турок, спросит Саню: «Интересно, какими мы были мальчиками? Вот ты, например, видишь себя мальчиком? Я — нет» (436). Петька, несмотря на то, что становится инициатором побега в Туркестан, не принадлежит к типу героя-мальчика. В дальнейшем он выбирает для себя профессию художника, и мечты о путешествиях и подвигах остаются только добрыми воспоминаниями о детстве. Саня же, наоборот, реализует приключенческий потенциал, осваивая Север.

Только в единственном случае каверинским мальчикам приходится изменить свой привычный приключенческий курс: когда приходится быть готовыми встать на защиту родины. Так будет рассуждать Саня в главе с говорящим названием «Мальчики» после того, как его, умирающего в осиновой роще, обнаруживают и спасают юные Кирилл и Вова: «Тысячи маленьких домов представляются мне. Тысячи мальчиков стоят на коленях перед табуретами, на которых лежат тысячи ружей. Тысячи других прячутся за ситцевыми занавесками с ножами в руках. От горизонта до горизонта, в каждом доме в глубине темноватых комнат мальчики ждут врага» (521).

Мальчишество появляется в «Двух капитанах», будучи обусловленным не столько интертекстуальными взаимоотношениями романа с произведениями приключенческой литературы, сколько общими свойствами культурной памяти и литературной традиции. Мы предполагаем, что такая форма межтекстового взаимодействия объясняется эстетическими установками писателя: для Каверина в данном случае важен не столько конкретный автор и его художественная система, сколько сюжетная динамика, которая является для него исключительно значимым элементом повествования на протяжении всего творческого пути. Описывая начало своего читательского пути в мемуарах, увлеченность приключенческой литературой, В. А. Каверин отметит: «Автор — это характерно — безымянен, неведом, почти безразличен: Густав Эмар, Фенимор Купер. Кто стоит за этими загадочными именами? Жив или умер этот писатель? Когда, с какой целью он написал свою книгу? Не все ли равно!»[8].

В дальнейшем тема мальчишества связывается в художественном мире Каверина с темой юности. А. Ю. Арьев дает ей исчерпывающую характеристику: «У Каверина молодость сама в себе несет всеобъемлющую полноту, исчерпывающую бытие персонажей. <...> Затопляющее зре-

лость половодье юности можно представить себе сюжетной метафорой всей каверинской прозы»[9].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Путилова Е. О.* Возвращение приключенческой повести 1920-х гг. // Детские чтения. 2014. № 2 (6). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozvraschenie-priklyuchencheskoy-povesti-1920-h-gg (дата обращения: 04.05.2023).

[2] *Маршак С.* Собр. соч.: В 8 т. Т. 6. М.: Худож. лит., 1971. С. 200.

[3] *Каверин В. А.* Советский школьник // Литературная газета. 1939. № 61 (840). С. 3.

[4] *Шварц Е. Л.* Живу беспокойно…: Из дневников. Л.: Сов. писатель, 1990. С. 509.

[5] *Каверин В. А.* Собр. соч.: В 8 т. Т. 3. М: Худож. лит., 1981. С. 119. В дальнейшем ссылки на страницы этого тома даются после цитаты в скобках.

[6] *Твен М.* Приключения Тома Сойера. М.: Детская литература, 1971. С. 39.

[7] Там же. С. 59.

[8] *Каверин В. А.* Собр. соч.: В 8 т. Т. 7. М.: Худож. лит., 1983. С. 109.

[9] *Арьев А. Ю.* По большому счету // Звезда. 2002. № 4. С. 129–132.

Lisitsa, A. R.

Southern Federal University, Russia

BOYS IN LITERATURE: FROM CLASSICS OF ADVENTURE TO “THE TWO CAPTAINS” BY VENIAMIN KAVERIN

The author argues that boyhood is a literary category that emerged from the canon of adventure literature and possesses the characteristics traveling from one work of fiction to another. The protagonist in Veniamin Kaverin’s “The Two Captains” novel falls under the collective imagery of boys in literature making readers ‘reminisce’ about the traveler characters from the works by Mark Twain, Robert Louis Stevenson, Jules Verne. The form of the novel’s intertextual relations derives from the author’s intention to reinvent the working mechanisms of adventure fiction.

Keywords: Veniamin Kaverin; boyhood; adventure literature; literary tradition.

Ляшенко Татьяна Михайловна

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии — МВА имени К. И. Скрябина, Россия

po-russki@list.ru

СКАЗОЧНЫЕ МОТИВЫ В РОМАНЕ Ф. СОЛОГУБА «МЕЛКИЙ БЕС»: СЮЖЕТНАЯ ЛИНИЯ САШИ ПЫЛЬНИКОВА

Статья посвящена вопросу о функционировании сказочных мотивов в романе Ф. Сологуба «Мелкий бес». В центре внимания — история гимназиста Саши Пыльникова, связанного с центральным персонажем Ардальоном Передоновым отношениями «герой — антагонист». Сказочные мотивы в романе служат маркером, намечающим ключевые точки повествования, подчеркивающим базовые идеи автора и указывающим направление развития действия.

Ключевые слова: волшебная сказка; литературный образ; мотив; антагонист; Ф. Сологуб.

Волшебные сказки не утратили популярности до сегодняшнего дня, да и не могут утратить. «Вечные» сказочные сюжеты становятся источником вдохновения: находят свое отражение в литературных текстах, причем это касается не только авторских сказок, но и произведений реалистической направленности. Можно отметить случаи, когда писатели как бы «примеряют» сюжет сказки или отдельные мотивы на современную им действительность.

В. Я. Пропп в своей самой известной работе «Морфология волшебной сказки» дал описание структуры мотивов сказочного повествования. Предложенная им схема сказочных функций воспринималась в качестве «единицы мерки»: «Подобно тому, как материю можно приложить к метру и этим определить ее длину, сказки могут прилагаться к схеме и этим определяются»[1]. С этой схемой может быть соотнесена сюжетная линия литературного текста при условии, что в произведении описаны испытания, через которые центральный персонаж проходит в силу обстоятельств или личного выбора — так называемый «путь героя». Этому условию в полной мере отвечает сюжетная линия Саши Пыльникова в наиболее известном произведении Ф. Сологуба — романе «Мелкий бес».

В романе «Мелкий бес» основной сюжетной линией является история сумасшествия Ардальона Передонова — учителя провинциальной гимназии, человека жестокого и безнравственного. История гимназиста Саши Пыльникова разворачивается параллельно, она связана с линией Передонова отношениями «герой — антагонист». В. Я. Пропп определяет героя волшебной сказки как «персонажа, или непосредственно пострадавшего от действия вредителя в завязке, или согласившегося ликвидировать беду или недостачу другого лица»[2]. Саша Пыльников вполне подпадает под первую часть данного определения. Он непосред-

ственно страдает от действий Передонова, который возомнил Пыльникова переодетой девочкой и страстно возжелал вывести «самозванку» на чистую воду.

Сразу можно заметить, что по роду занятий (учитель — ученик) персонажи не только противостоят друг другу, но и объединяются особыми отношениями преемственности. Как правило, задача сказочного ученика — не только овладеть знаниями и умениями, которыми располагает учитель, но и превзойти последнего.

Исходную ситуацию в волшебной сказке часто составляет мотив разлуки с родителями, иногда по причине их смерти. Саша Пыльников — сирота, его воспитывает тетка; о смерти матери он рассказывает при первой встрече с Передоновым. Сказочный герой нередко вынужден покинуть родной дом и отправиться в путешествие в иной, незнакомый ему мир; для Саши таким миром становится чужой город, где он учится в гимназии и практически не имеет знакомых. Начальное состояние часто описывается как благополучное, и жизнь Саши Пыльникова до поступления в гимназию и столкновения с Передоновым тоже вполне можно считать таковой: его тетка не бедствует, она покупает имение где-то в окрестностях города, в котором расположена гимназия, и Саша поступает туда сразу в пятый класс. Он воспитанный, застенчивый мальчик: «всё краснеет»[3], «не привык говорить дурных слов» (142).

Завязка волшебной сказки нередко связана с причинением вреда. Однако прежде антагонист может получить или выведать сведения о герое; именно так происходит в романе «Мелкий бес»: сожительница Передонова Варвара, которую сам Передонов уподобляет ведьме, пересказывает ему дошедший до нее слух, будто Пыльников не мальчик, а переодетая барышня. Интерес антагониста формируется, таким образом, вокруг поло-ролевой идентификации героя, и уже во время их первой беседы нетрудно заметить четко обозначенные писателем вехи дальнейшего развития образа Саши. Таких вех три: помимо гендерного самоопределения («признавайтесь-ка, ведь вы девчонка?» (142)), это мотивы обмана («видите, как он лжет» (144)) и, говоря языком ювенальной юстиции, действий сексуального характера в отношении несовершеннолетних («он других развращает» (145)). Три указанных мотива взаимосвязаны: антагонист навязывает герою роль обманщика, скрывающего свою идентичность с порочными целями.

Хотя Саша настойчиво отвергает обвинения Передонова, оправдывается перед квартирной хозяйкой, благополучно проходит унизительную процедуру осмотра в кабинете директора, ущерб все же наносится: антагонист распространяет по городу непристойные слухи, которые доходят до ушей персонажа, гораздо более опасного для Саши, чем сумасшедший учитель или даже строгий директор. На первый взгляд может показаться, что никакой опасности нет: перед нами юная Людмила Рутилова —

очаровательная, нежная и совершенно безобидная девушка, однако в изображении Ф. Сологуба это могущественное существо, скрывающее за миловидной внешностью инфернальную суть.

Образ Людмилы, как уже было указано в одном из исследований[4], представляет собой оригинальную авторскую интерпретацию архетипа сестры. Женские архетипические образы в литературе нередко наделяются мистическими чертами, и архетипическая сестра в романе «Мелкий бес» выступает во всей полноте своих демонических свойств. Несмотря на то, что Пыльников и Людмила на связаны кровным родством, Саша воспринимает свою новую знакомую именно как «сестрицу»: «Как она нежно целует!.. Точно милая *сестрица*» (191).

Уже с момента первой встречи Людмила, из любопытства явившаяся к Сашиной квартирной хозяйке, заявляет о том, что видит в мальчике потенциального жениха. Своими действиями она начинает будить «в Саше преждевременные, пока еще неясные, стремления да желания» (196), а в ранней редакции произведения, непосредственно предшествующей первой журнальной публикации, используется более конкретная и жесткая формулировка: «начала развращать Сашу»[5].

Создавая образ Людмилы, писатель использует широко известный сказочный прием дублирования персонажа: у Людмилы имеются сестры. Формально сестер Рутиловых четыре, но основное участие в сюжете принимают только три; старшая, Лариса, замужняя женщина, появляется эпизодически. Они присутствуют на страницах романа еще до Саши, и их появление, напоминающее зачин «Сказки о царе Салтане», проходит в безусловно сказочном антураже. Ардальон Передонов сватается одновременно к трем девицам Рутиловым: Дарье, Людмиле и Валерии. Они должны поочередно ответить на «трудный вопрос» потенциального жениха; за испытанием следует выбор, однако, в отличие от пушкинской сказки, жених отвергнут каждой из трех девушек.

Три сестры нередко упоминаются в мифологии и фольклоре; причем три сказочные или мифологические героини, действуя в единстве, как бы сливаются в одно существо. Общность сестер Рутиловых отражена во внешнем сходстве: «все на одно лицо» (53). На страницах романа они совершают синхронные действия: «*сестры* рассказали Саше про свою затею»; «*сестры* держали свою затею в строжайшей тайне»; «*все три девицы* принялись его обряжать» (323); «*сестры* еще долго наперебой щебетали»; «*сестры* весело смеялись» (346) и др. Перед читателем предстают не отдельные женщины, каждая из которых имеет свой характер, свои интересы и цели в жизни, а триединая сущность, в которой Людмила — лишь одна из персонификаций, один из возможных ликов. Хотя именно Людмила выступает главным действующим лицом в соблазнении Саши Пыльникова, участие в этом процессе так или иначе принимают все три сестры, потворствуя Людмиле, поддерживая ее.

Людмила приходит к Саше несколько раз, и с каждым ее визитом их отношения становятся все более интимными. Юный и неопытный Пыльников поначалу очарован Людмилой, но очень скоро в его отношении к ней появляется двойственность: «стыдился… стал иногда бояться ее приходов» (293). Стыд и страх в данном случае объяснимы: действия девушки с каждым разом все отчетливее приобретают черты насилия. В конце концов Людмила применяет по отношению к Пыльникову телесные наказания, принуждает его раздеваться, переодевает в женскую одежду, подталкивает к участию в опасных затеях. Герой противится, но не отказывается от встреч с Рутиловой, словно пребывая в плену у нее. Не может вызволить его из этого плена не вовремя нагрянувшая квартирная хозяйка, которую Людмила легко убеждает в безобидности своих действий. Не может противостоять их связи и школьная администрация, поскольку Саша приучился уверенно лгать относительно того, что происходит в комнате Людмилы за запертой дверью, и «делать невинное лицо» (316) в ответ на любые высказанные подозрения. Бессильна и родная тетка, которая приезжает, обеспокоенная слухами о том, что сестры Рутиловы «развращают» ее племянника. Намерение «не поддаваться их чарам» не выдерживает Людмилиного «обольщения». Сологуб вновь прибегает к сказочному приему утроения, но если в волшебной сказке третье событие оказывается наиболее действенным, то в случае Саши ни третье, ни какие бы то ни было последующие влияния не могут ничего изменить, поскольку герой уже пережил роковую внутреннюю трансформацию и сам не желает спасения.

Мы наблюдаем, как «чары» волшебного существа преобразуют героя, превращая в антагониста. Подобно Передонову, систематически издевающемуся над Варварой, Пыльников начинает оскорблять и бить свою «милую сестрицу»: «Саша вымещал досаду на самой Людмиле. Уже он частенько называл ее Людмилкой, дурищею, ослицею силоамскою, поколачивал ее» (319).

Как и сходящий с ума Передонов, которого в захолустном городке повсюду окружают «чары и чудеса» (306), Саша живет в сказке, населенной волшебными персонажами, но сказка эта недобрая, страшная, и героя ждет деструктивный финал. Да, антагонист повержен: в бреду он убивает товарища, и всему городу становится очевидна его психическая несостоятельность. Но и Сашу уже не оставят в покое. Его связь с Людмилой стала известна, в результате чего «горожане посматривали на него с поганым любопытством», а одна богатая вдова «нашла, что он еще слишком мал, но года через два можно будет его позвать и заняться его развитием» (308).

История Саши Пыльникова, выстроенная в соответствии с логикой волшебной сказки, представляет собой антисказочный сюжет, сказку, вывернутую наизнанку. Если в традиционной сказке герой, преодоле-

вая трудности и препятствия, приобретает верных друзей и волшебных помощников, то Пыльников встречает лишь тех, кто его использует или кому он безразличен. Если сказочная невеста спасает героя, то Людмила губит Сашу, своими «чарами» превращая его из наивного мальчика в гнусный образчик аморального провинциального обывателя. Если финал сказки предполагает, что герои далее станут «жить-поживать и добра наживать», то Пыльникова едва ли ждет в жизни какое-нибудь «добро» — во всяком случае, с таким настроением оставляет Ф. Сологуб своих героев. Своих современников — жителей маленьких российских городков — писатель видит недостойными доброго волшебства; более того, они, похоже, сами и искоренили это волшебство, беспощадно и навсегда изгнали из своей жизни, погрязнув в сплетнях, пьянстве, привычном бытовом насилии и других не менее уродливых формах проведения досуга.

Сказочные мотивы, способствуя узнаваемости сюжетных линий, призваны не только прояснять авторский замысел, сообщать ему необходимую выразительность. Порой сказочный мотив служит своего рода маркером, намечающим ключевые точки повествования, подчеркивающим базовые идеи автора или указывающим направление развития действия. Кроме того, образы сказок, привычные нам и любимые нами с детства, позволяют увидеть трагические судьбы и разрушительные обстоятельства из некоего «безопасного далека»; сказка не столько обличает, сколько обозначает, расставляет приоритеты, предлагает «добрым молодцам урок». Всё, что описывается в сказке, происходит как бы понарошку, не с нами — даже тогда, когда сюжет и персонажи выглядят весьма знакомыми, типичными. Часто и для самого автора создаваемая им сказочная реальность становится способом адаптации к невыносимым условиям бытия, способом творческого осмысления и принятия травмирующего опыта. А читателю, в свою очередь, отводится роль свидетеля и собеседника, воспринимающего чужой опыт с сочувствием, поскольку и в его судьбе наверняка имели место проблемы и ситуации, ответственность за которые не на кого переложить, кроме, разве что, «мелкого беса».

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Пропп В. Я.* Морфология волшебной сказки. СПб.: Азбука, 2021. С. 111.

[2] Там же. С. 87.

[3] *Сологуб Ф.* Мелкий бес. СПб.: Азбука, 2020. С. 132. Далее ссылки на это издание даются после цитаты в скобках.

[4] *Ляшенко Т. М.* Архетипический образ сестры в романе Ф. Сологуба «Мелкий бес» // Язык как материал словесности. М.: Литературный институт им. А. М. Горького, 2022. С. 80–92.

[5] *Павлова М.* Писатель-инспектор: Федор Сологуб и Ф. К. Тетерников. М.: Новое литературное обозрение, 2007. С. 328.

Liashenko, T. M.

Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K. I. Skryabin, Russia

FAIRY-TALE MOTIFS IN THE FYODOR SOLOGUB'S NOVEL "THE PETTY DEMON": THE STORYLINE OF SASHA PYLNIKOV

The article is devoted to the question of the functioning of fairy-tale motifs in the F. Sologub's novel "The Petty Demon". The attention is focused on the story of high school student Sasha Pylnikov, connected with the central character Ardalyon Peredonov by the "hero — antagonist" relationship. Fairy-tale motifs in the novel serve as a marker outlining the key points of the narrative, emphasizing the basic ideas of the author and indicating the direction of the development of the action.

Keywords: fairy tale; literary image; motive; antagonist; Fyodor Sologub.

Медведев Александр Александрович

Тюменский государственный университет, Россия

amedv1@yandex.ru

«ТЫ ПРИЗРАЧНЫМ СИЯЛА СВЕТОМ»: СИМВОЛИКА РОЗЫ В ПОЭЗИИ А. АХМАТОВОЙ И Р. М. РИЛЬКЕ

В статье рассматривается метафизическая символика розы как ключевого образа в поэзии А. А. Ахматовой, который раскрывается в ее диалоге с одним из знаковых поэтов европейского модернизма — Р. М. Рильке. Устанавливаются факты знакомства Ахматовой со стихами Рильке в переводах Т. Сильман, К. Богатырева. Помимо традиционной символики, роза у Ахматовой и Рильке переживается метафизически и онтологически — как идеальная модель необъективированного мира и человека, как внутренне свободное, чистое бытие.

Ключевые слова: Ахматова; Рильке; роза; символика; онтология.

Для Ахматовой с ее «тоской по мировой культуре» ключевым поэтом европейского модернизма был Р. М. Рильке, стихотворение которого она перевела еще в самом начале своего творчества[1]. Ахматова внимательно следила за переводами Рильке. В 1965 году в советской России вышла первая книга Рильке в переводе Т. Сильман, ставшая знаковым событием «оттепели»[2]. Л. Чуковская приводит слова Ахматовой о переводчице в связи с выходом этой книги: «…перешла к Рильке — к вышедшему недавно сборнику Рильке в переводе Тамары Сильман. <…> — Я очень люблю их обоих, Адмони (муж Т. Сильман. — *А. М.*) и Сильман. Вот эти цветы — видите, свежие, не вянут — это примета: значит, подарены от всего сердца»[3]. Ахматова познакомилась с Сильман в Ташкенте в 1942 году, то есть она могла быть знакома с ее переводами еще до выхода книги. Так, в сентябре 1961 года, гостя у Сильман и Адмони, Ахматова «часто просила Тамару почитать ей переводы Рильке, хотя не раз слышала их и прежде. И однажды сказала: „Это словно глоток кислорода“»[4]. Последняя фраза дает представление о той ситуации «железного занавеса», в которой Ахматова жила: «У нас украли мир», — говорила она о советской эпохе[5].

Ахматова высоко ценила переводы К. Богатырева. 4 февраля 1961 года она подарила ему свою книгу «Стихотворения» (1958) с надписью: «Константину Петровичу Богатыреву за чудесные переводы Рильке»[6]. В январе 1963 года Ахматова рекомендовала Богатырева в члены Союза писателей: «им блестяще воспроизведены на русском языке стихотворения Райнера Мария Рильке, одного из крупнейших германских лириков»[7]. Жена Богатырева вспоминает, как он рассказывал Ахматовой в начале 1960-х годов о переписке Цветаевой и Рильке, о которой тогда еще мало кто знал[8]. Узнав в 1965 году о намерении А. Гелескула переводить Рильке, Ахматова воскликнула: «Дай Бог, теперь может быть наконец будет русский Рильке»[9].

Рильке — поистине поэт Розы, посвятивший ей целый «розарий», более десятка стихотворений: «Чаша роз» («Die Rosenschale», 1907), «Глубины роз» («Das Rosen-Innere», 1907), «Сегодня я хочу ощутить тебя любовью роз» («Heute will ich dir zu Liebe Rosen», 1914), «Роза, ты на троне, ты в древности» («Rose, du thronende, denen im Altertume»), посвященное шиповнику, и «Не воздвигай надгробья. Пусть только роза» («Errichtet keinen Denkstein. Laßt die Rose») из «Сонетов к Орфею» («Die Sonette an Orpheus», 1922), «Дикий розовый куст» («Wilder Rosenbusch», 1924), цикл «Les Roses» (1924) из 24 стихотворений и, конечно, знаменитая самоэпитафия: «Rose, oh reiner Widerspruch, Lust niemandes Schlaf zu sein unter soviel Lidern» («Роза, о чистое противоречие, радость быть ничьим сном под столькими веками»)[10].

Роза для Рильке более чем ключевой образ, — «полный бесконечный цветок, / неисчерпаемая вещь» («die volle zahllose Blume, / der unerschöpfliche Gegenstand»[11]), цветок, заключающий в себе и идеально выражающий полноту бытия в его слиянии внешнего и внутреннего, бытия и небытия: «cet ineffable accord du néant et de l'être / que nous ignorons?» — «это невыразимое созвучие небытия / и бытия, о которых мы ничего не знаем?» («Rose, venue très tard, que les nuits amères arrêtent» из цикла «Les Roses», XXIII)[12]. Рильке воспринимает и переживает цветение розы онтологически: «юный и чистый» розовый куст «глубоко погружен в свое бытие-розы» — «versunken in sein Rose-sein» («Wilder Rosenbusch»)[13].

Роза у Рильке — внутренне свободное, *чистое бытие*, не являющееся объектом искушающих и разрушающих желаний (die Wünsche), о котором поэт пишет в «Восьмой Элегии» (1922): «das Reine, / Unüberwachte, das man atmet und / unendlich weiß und nicht begehrt» — «чистое, / Неподсматриваемое (неконтролируемое, ненаблюдаемое), которое (что) дышется и / бесконечно знается и не вожделеется». В этом чистом пространстве цветы («вещи») созерцаются, отражаются в своем чистом виде, предстают как они есть: «reiner Raum vor uns, in den die Blumen / unendlich aufgehn» — «чистое пространство перед нами, в котором цветы / бесконечно расцветают»[14].

Цветок выступает у Рильке идеальной моделью необъективированного и неопредмеченного мира и человека. Так, в стихотворении «Для Елены Буркхардт» (1923) в отказе кроткого цветка от суетного движения и геройства поэт видит подлинный путь к сокровенной глубине сердца («Наше величье — кротким цветком пребывать»): «Незащищенная и незащищающаяся гибкость/хрупкость. Цветок — весь внутри самого процесса роста. Он объят своей душой. Он мощно возрастает внутри своего *Weltinnenraum'a* уже потому, что лишен экспансионистского соблазна»[15].

Образ розы появляется в поэзии Ахматовой, начиная с 1910-х гг.: «Но лишь предвечных роз простая красота, / <...> Осталась и досель

единственным наследством» («Я не люблю цветы — они напоминают…», 1910-е), «подобно розе, что цветет бездумно» («Заре», 1920), «Вот это я тебе, взамен могильных роз…» («Памяти М. А. Булгакова», 1940), «А умирать поедем в Самарканд, / На родину предвечных роз…» («А умирать поедем в Самарканд…», 1942), «Шиповник так благоухал, / Что даже превратился в слово…» («По той дороге, где Донской…», 1956, из цикла «Шиповник цветет. Из сожженной тетради»). Но по-настоящему розы начинают цвести в ахматовских стихах конца 1950-х — первой половины 1960-х годов: «Летний сад» (1959), «Последняя роза» (1962), «Ты — верно, чей-то муж и ты любовник чей-то…» (1963), «Пятая роза» (1963), «Запретная роза» (1964), что, на наш взгляд, связано с новым обращением Ахматовой в этот период к поэзии Рильке.

А. Найман вспоминал, что из цветов Ахматова больше всего любила розы, но считала, что в русском языке не хватает метафизического словаря для их описания: «С цветами в русском языке вообще неблагополучно: „букет“, „бутон“, „клумба“, „лепестки“, „цветник“ — почти все никуда не годится. Вот и сочиняй после этого стихи“»[16]. Примером такого метафизического восприятия розы Найман приводит слова Ахматовой о розовом кусте, который неожиданно и бурно зацвел осенью под ее окном: «…приоткрывал многочисленные бутоны, каждый день выбрасывал новые, говорила с нежностью и благодарностью: „Роза сошла с ума“. Так что „это все поведано самой глуби роз“ — живых»[17]. В последней фразе Найман отсылает к стиху из «Последней песенки» (из цикла «Песенки», книга «Нечет», 1964), который в свою очередь звучит как аллюзия на стихотворение Рильке «Глубины роз» («Das Rosen-Innere», 1907).

Ахматова, вероятно, была знакома с написанным на Капри стихотворением Рильке «Чаша роз» в переводе Т. Сильман, в котором инфернальной борьбе земной жизни противопоставлена полнота бытия роз[18].

Рильковские образы и мотивы светящейся изнутри розы, сияющей белой розы («и всё — внутри, всё — редкостная нежность / и самоосвещенность до краев»; «сквозь этих лепестков завесу / проходит свет, притекший прямо с неба»; «Взгляни на белую — она в блаженстве / широкими раскрылась лепестками») присутствуют в «Пятой розе» Ахматовой: «Звалась Soleil[19] ты или Чайной / <…> Ты призрачным сияла светом, / Напоминая райский сад, / <…> Ты ж просияла в этом мире, / Чтоб мне таинственно помочь». Прямая перекличка фразы: у Рильке «Они могли быть всем…»[20] — у Ахматовой «И чем еще могла ты быть?.. <…> Быть и Петрарковским сонетом / Могла, и лучшей из сонат»[21].

Роза у Рильке — сновидческий образ (лепестки — веки): «а дальше, глубже снова дремлют веки, / они смежились и десятикратно / как будто чье-то ви́денье затмили»[22]. И у Ахматовой: «Ты будешь мне живой укорой / И сном сладчайшим наяву…»[23]. Возможно, это отсылка и к знаменитому балету по мотивам поэмы Т. Готье «Видение розы» (*фр.* Le Spectre de la rose)[24].

Как совершенный онтологический образ роз в «Чаше роз» вбирает всю полноту бытия, что акцентируется графически — отделением последней строки от всей строфы[25].

В «Последней розе» Ахматова видит себя в исторических ипостасях *соучастницей* трагической судьбы России и мира[26]: боярыня Морозова, замученная властью за свою непреклонную веру; Саломея, ставшая невольной соучастницей преступлений власти; Дидона, сгоревшая на костре из-за неразделенной любви; Жанна д'Арк, сожженная на костре во имя родины[27]. Но высшей ценностью для Ахматовой становятся не этот вечно повторяющийся в истории круг страданий личности во имя веры, искусства, любви и родины, но само онтологическое *соучастие бытию* алой розы: «Господи! Ты видишь, я устала / Воскресать, и умирать, и жить. / Всё возьми, но этой розы алой / Дай мне свежесть снова ощутить»[28].

В стихотворении «Ты — верно, чей-то муж и ты любовник чей-то...» с горацианским эпиграфом о медленно умирающей, поздней розе («Rosa moretur»[29]) Ахматова снова делает выбор между историческим и природным бытием — в лице любимых Шекспира и Горация — в пользу последнего: «Пусть всё сказал Шекспир, милее мне Гораций / Он сладость бытия таинственно постиг...»[30]. Гораций близок Ахматовой не только своей классической «золотой мерой», но дорог и онтологическим ощущением блаженства «ускользающего мгновения».

Таким образом, роза — ключевой образ в поэзии Ахматовой, семантика которого углубляется в стихах конца 1950-х — первой половины 1960-х годов в связи с новым обращением Ахматовой к поэзии Рильке (в переводах Т. Сильман, К. Богатырева) — одного из знаковых поэтов европейского модернизма. Помимо традиционной символики, роза у Ахматовой и Рильке переживается метафизически и онтологически — как идеальная модель необъективированного мира и человека, как внутренне свободное, чистое бытие.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Об ахматовском переводе стихотворения Рильке «Du meine heilige Einsamkeit» (1897) («Одиночество», 1910) см. подробнее: *Medvedev A.* «Pur espace de roses s'épanouissant infiniment»: Anna Akhmatova et Rainer Maria Rilke, poètes métaphysiciens // Anna Akhmatova et la poésie européenne / dir. T. Victoroff. Peter Lang Publishing Group, 2016. P. 105–122.

[2] *Рильке Р. М.* Лирика / пер. с нем. Т. Сильман. М.; Л.: Худож. лит., 1965. 255 с.

[3] *Чуковская Л.* Записки об Анне Ахматовой: В 3 т. М.: Время, 2013. Т. 3. 1963–1966. С. 287.

[4] *Сильман Т., Адмони В.* Мы вспоминаем. Роман. СПб.: Композитор, 1993. С. 315.

[5] *Орлова Р., Копелев Л.* Мы жили в Москве. 1956–1980. М.: Книга, 1990. С. 118.

[6] *Чуковская Л.* Указ. соч. С. 331.

[7] Там же. С. 327.

[8] *Богатырева С. И.* Серебряный век в нашем доме. М.: АСТ, 2019. С. 249. О трагической гибели переводчика, связанной с КГБ, см.: *Сахаров А. Д.* Воспоминания: В 2 т. М.: Права человека, 1996. Т. 1. С. 648–650.

[9] *Чуковская Л.* Указ. соч. С. 455.

[10] М. Цветаева так интерпретировала эту эпитафию: «...ощутил силу и тайну розы в ее бессоннице, под множеством цветочных лепестков» (*Цветаева М. И.* Поэт-альпинист // Цветаева М. Собр. соч.: В 7 т. / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина. М.: Эллис Лак, 1994. Т. 5. С. 446).

[11] *Rilke R. M.* Sämtliche Werke. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Insel, 1955. S. 754.

[12] *Rilke R. M.* Sämtliche Werke. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Insel, 1963. S. 583.

[13] Ibid. S. 164.

[14] *Rilke R. M.* Op. cit. Bd. 1. S. 714.

[15] *Болдырев Н.* Комментарии переводчика. Сонеты к Орфею // Рильке Р. М. Избранные сочинения и судьба: В 5 т. / сост., перевод с нем., послесл. и коммент. Н. Болдырева. Томск: Водолей, 2016. Т. 4. С. 209.

[16] *Найман А.* Рассказы о Анне Ахматовой. М.: Худ. лит., 1989. С. 112.

[17] Там же.

[18] *Рильке Р. М.* Указ. соч. С. 141–143.

[19] Солнце *(фр.)*.

[20] *Рильке Р. М.* Указ. соч. С. 141–143.

[21] *Ахматова А. А.* Собр. соч.: В 6 т. М.: Эллис Лак, 1999. Т. 2. Кн. 2. С. 171.

[22] *Рильке Р.-М.* Указ. соч. С. 142.

[23] *Ахматова А. А.* Указ. соч. С. 172.

[24] Постановка М. Фокина, музыка К. М. фон Вебера, художник Л. Бакст; впервые поставлен в 1911 году Русским балетом С. Дягилева с Вацлавом Нижинским (Призрак розы) и Тамарой Карсавиной (Девушка).

[25] *Рильке Р. М.* Указ. соч. С. 143.

[26] Этим стихотворение Ахматова ответила на подаренное Бродским в день ее рождения стихотворение, в котором он выразил идею бытийного *соучастия* Ахматовой: «Умирания, смертей и бытия / Соучастник, никогда не судия» (цит. по: *Крайнева Н., Сажин В.* Из поэтической переписки Ахматовой // Проблемы источниковедческого изучения истории русской и советской литературы. Л.: ГПБ, 1989. С. 194). См. также: *Чуковская Л.* Записки об Анне Ахматовой: В 3 т. Т. 2. 1952–1962. С. 534.

[27] *Ахматова А. А.* Указ. соч. С. 134.

[28] Там же.

[29] Из 38 оды: «mitte sectari, rosa quo locorum / sera moretur — перестань искать, в каких местах роза поздняя медлит» (Гораций. Carmina I, XXXVIII [Электронный ресурс] // Квинт Гораций Флакк. Переводы и материалы: [сайт]. — URL: http://www.horatius.ru/index.xps?2.138 (дата обращения: 09.05.2022)). Ахматова переводит «Rosa moretur» как «Поздняя роза» (*Ахматова А. А.* Записные книжки, 1958–1966. М.; Turin: Einaudi, 1996. С. 167).

[30] *Ахматова А. А.* Указ. соч. С. 177.

Medvedev, A. A.

Tyumen State University, Russia

"YOU GLOWED WITH AN UNEARTHLY LIGHT": THE SYMBOLISM OF THE ROSE IN THE POETRY OF ANNA AKHMATOVA AND RAINER MARIA RILKE

The article reveals some aspects of the Rose's symbolic meanings in the poetry of Anna A. Akhmatova, which is revealed in her dialogue with Rainer Maria Rilke is one of the iconic poets of European Modernism. The facts of Akhmatova's acquaintance with Rilke's poems in the translations of Tamara Silman, Konstantin Bogatyrev are established. In addition to traditional symbolism, the rose in the poetry of Akhmatova and Rilke is experienced metaphysically and ontologically — as an ideal model of the non-objective world and man, as an internally free, pure being.

Keywords: Anna Akhmatova; Rainer Maria Rilke; rose; symbolism; ontology.

Медведева Арина Ринатовна

Южно-Уральский государственный университет, Россия

larizy1695@yandex.ru

КОГНИТИВНЫЙ ВОЗВРАТ: СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ «КРАСНАЯ ТОЧКА» Д. В. БАВИЛЬСКОГО

В работе рассматривается процесс формирования и реактуализации региональной идентичности на примере романа Д. В. Бавильского «Красная точка». Региональная идентичность как совокупность факторов, обуславливающих идентификацию субъекта в пространстве, осмысляется в романе через стратегию «возврата», которая выделяет важность обозримости городского пространства, сам элемент системы связей в рамках ограниченного пространства, а не ставит отдельные связи в приоритете над другими.

Ключевые слова: региональная идентичность; современная русская литература; региональная литература; Д. В. Бавильский; актуальное; виртуальное; когнитивная стратегия.

Региональная идентичность представляется комплексным феноменом, основой которого является когнитивная стратегия включения субъекта в определенное пространство и систему локальных связей в нем. Ключевым вопросом как раз является вопрос идентификации субъекта в пространстве: как субъективное сознание «познает» и «интерпретирует» пространство, как находит для себя место в этом пространстве? Например, исследователи Е. В. Морозова и Е. В. Улько отмечали, что региональная идентичность формируется за счет таких параметров, как идентификация с местом рождения, особенности ландшафта и климата и др.[1] Можно говорить о том, что главным фактором становятся пути преломления внешнего пространства внутри, остальное — способы номинации региональной идентичности постфактум, но они не являются ее истоками. Исследования локальной идентичности во многом фокусируются на том, что «чувство места» формируется при помощи в первую очередь личных связей с пространством[2]. Личная связь с пространством основывается на «экзистенциальной идентичности», которая, в свою очередь, является результатом рефлексии над взаимодействием с пространством на языке символики и эмоций[3].

Именно в эстетическом поле и находятся траектории построения экзистенциальной идентичности в рамках определенного городского пространства. Писателями осмысляется само ощущение региональной идентичности, механизм его функционирования. Художественная литература в целом может выступать своего рода хранителем готовых

Статья подготовлена в рамках гранта Российского научного фонда (региональный конкурс Челябинской области) № 22-28-20162 «Литературное творчество Южного Урала в системе региональной идентичности: конструирование, репрезентация и продвижение в цифровом пространстве».

когнитивных цепочек (нарративизация субъекта в определенных обстоятельствах). Особым примером создания такой литературной сети конструирования нарратива взаимодействия субъекта и пространства является региональная поэзия. М. П. Абашева и А. Серина отмечают, что сам феномен уральской поэзии (особенно феномена УПШ — Уральской поэтической школы) представляет интерес с позиций социологии литературы, так как в том числе является сосудом для поведенческих стратегий[4]. В данной статье в фокусе внимания, тем не менее, находится именно формирование региональной идентичности по отношению к Челябинску. Поэтический опыт осмысления Челябинска, например, выделяется несколькими устойчивыми чертами. Во-первых, город замкнут в границах «уральского литературного мифа», об этом пишет О. М. Давыдов[5]. Во-вторых, город мыслится внепространственным, вневременным, сущность города будто бы не доступна человеческому глазу[6]. В-третьих, город демонстрирует хаотичность, которая отражается в тексте через абсурдистские черты[7]. В работе В. В. Федорова рассматриваются четыре стратегии идентификации Челябинска в поэзии[8], можно сделать вывод, что специфика города все-таки ускользает, уступая место либо уже упомянутому уральскому литературному мифу, либо техникам абсурдизации, либо универсалиям.

О стратегиях региональной идентичности и осмысления Челябинска в прозе статей нет, что связано с малым количеством подобных прозаических произведений (в отличие от поэтического осмысления города). Тем не менее в данной статье предпринята попытка рассмотреть механизм функционирования региональной идентичности в романе Д. В. Бавильского «Красная точка» (2017), основным местом действия которого является Чердачинск — художественный образ Челябинска. Специфику механизма региональной идентичности в романе можно объяснить с привлечением логики комплекса теорий Ж. Делеза и Ф. Гваттари о категориях «актуальное» и «виртуальное». В данной статье мы опираемся на понимание виртуального и актуального в логике Ф. Гваттари и его шизоаналитических схем[9]: актуальное доступно на перцептивном уровне (обобщается машиной — системой связей), виртуальное доступно на когнитивном уровне (обобщается вселенной возможностей — структурой связей); в совокупности они образуют два полюса единой сборки.

Сюжетно роман представляет собой рефлексию над предпереломным временем с 1980-х по 1990-е годы, его восприятием школьниками, которые пытаются обрести свою идентичность. Во вступительной части к роману («Пока все дома») автор приводит 19 мини-глав, составляющих преамбулу к написанию «романа всей жизни» (которым и является «Красная точка»). Сторонний сюжет этого вступления строится вокруг автора, который «возвращается» в места своего дет-

ства — микрорайон на улице Куйбышева, в «коробку», где он вырос. В этой части встречаются выделенные курсивом пять фрагментов текста, завершающие отдельные главы. Данные отрывки — своего рода выводы, дающие краткий конспект переживания городского пространства и возвращения в него.

> **Фрагмент 1.** «Школа стоит всего в пяти минутах ходьбы от нашей коробки. Иногда на переменках я бегал домой, чтобы переодеться перед уроками физкультуры или посмотреть фрагмент дневного повтора „Трех мушкетеров“» (глава 4)[10].

Первый фрагмент, по сути, обозначает такой важный параметр причастности, как *обозримость пространства*. В одной из глав главный герой романа Вася подтверждает, что для него выезд с родного Северка в другую часть города — событие, так как необходимости в таких путешествиях не было. Микрорайон выступает отдельным «государством», в котором все есть, а даже если чего-то не хватает — необходимость в этом «чем-то» не осознается. Вводятся и два важных аспекта взросления: столкновение с табу (что и является причиной подготовки к физкультуре дома, а не в школьной раздевалке) и базовые социальные ценности (кодируются в образе трех мушкетеров). Этот фрагмент, в терминах сборки Ф. Гваттари, является манифестацией виртуального слепка когда-то вполне актуальной машины — со временем она перекодировалась в то, что можно назвать виртуальными пропозициями (отношения между частями машины).

> **Фрагмент 2.** «Атмосфера в коробке все та же запущенная, даже в нашем подъезде ничего не изменилось, однако в него не зайдешь надолго, не проникнешь внутрь, туда, где люди спят или смотрят телевизор. Встреча с ними, совсем как в чужом городе или даже в другой стране, возможна лишь в магазине или в музее. Но музеев на Куйбышева нет и не будет» (глава 7)[11].

Второй фрагмент знаменует переключение с прошлого на настоящее, происходит сопоставление виртуального «слепка» и новой актуальной действительности. Здесь же вводится и такой аспект, как изменчивость прошлого в настоящем, как пишет сам Д. В. Бавильский, будто пространство из прошлого постоянно менялось, пока его там не было. Тем не менее здесь же фиксируется и более сложный вывод: осознается смена тех компонентов, что раньше составляли жизнь внутри коробки. В терминах сборки Ф. Гваттари, возникает реактуализация компонентов: привычные потоки исчезли из поля зрения, актуальная машина распалась (система связей нарушена), но память о ней — остается. Возврат происходит ради утерянной машины, ради реактуализации потоков из прошлого.

> **Фрагмент 3.** «То, что окна в торец, а не на бывший мой дом или не на школу — даже к лучшему: ничто не отвлекает от воспоминаний» (глава 14)[12].

В третьем фрагменте закодирован парадокс: казалось бы, места из воспоминаний лишь способствуют их возрождению. Тем не менее

здесь актуальное пространство отвлекает от его реконструирования в виртуальном поле. Этим абзацем вводится целый пласт субъективного достраивания Чердачинска в воображении главного героя. Так, Вася грезит готическим Чердачинском, в котором видит то замки, то горгульи и башни. Город как будто постоянно требует некоего завершения — хотя бы и в воображении, постоянно домысливается и достраивается. Однако интересным у автора выглядит итоговое осмысление готики Чердачинска: в преамбуле к роману автор упоминает, что в его книге «начала наклевываться любовная линия с готическими обертонами — чердачинские девятиэтажки с тусклыми лампочками в подъездах и сильными ветрами по ночам, хлопающими старой кровлей, идеально подходят для таких историй с призраками из мусоропровода и скелетами на антресолях»[13]. Впечатление от городского пространства находит свое обозначение в сознании героя (готика) и немедленно ищет актуализации во внешнем пространстве. Обмен информацией двусторонний, однажды впечатлившись отдельной атмосферой пространства — ее хочется выразить, сделать видимой, а значит — актуальной.

> **Фрагмент 4.** «Теперь я никого здесь не знаю. Никто не знает меня. Поэтому от коробки можно ждать все, что угодно. Кого угодно. Однажды, гуляя возле ленкиного детсада, встретил Буратино. Вернувшись „домой“, вставил его в „Красную точку“» (глава 16)[14].

Двусторонность из предыдущего фрагмента здесь дублируется на фоне самого переживания — пребывания в когда-то оживленном для героя месте. Герою снятся сны о местах детства, и он возвращается туда, подспудно пытаясь зациклить сборку (актуализировать ее, вновь сделать цельной). Но на месте находит лишь пустоту, все виртуальные элементы оказываются за пределами возможностей их актуализации. Эта пустота питает его сборку коробки, подпитывая чувством утраченного. Контраст с воспоминанием о жизни в этом месте в эмоциональном плане весит так много для героя, что сплошь виртуальные связи из прошлого доминируют над реальным пространством. Также здесь подтверждается обратная связь от города, когда автор встречает Буратино (хотя не вполне ясно встречает ли он его в действительности или вспоминает про него на фоне привязанного к нему места) и впоследствии упоминает его в тексте именно благодаря этой встрече.

> **Фрагмент 5.** «На самом деле, если по-чесноку, в нашей коробке за четверть века вообще ничего не изменилось. Даже граффити всё те же. Разве что щетина запущенности наросла до состояния раскольнической бороды. Уже не сбреешь: символ веры, однако. То, что по-умному называется „энтропией“, затопило весь двор» (глава 18)[15].

Подытоживающий фрагмент отличается по стилю от основных, здесь видится окончательный вердикт реальному пространству, выработка новой номинации: от очень личной эмоциональной «готики» автор

приходит к термину «энтропия» и ссылкам на совсем другое городское пространство — Санкт-Петербург, выраженный в отсылке к Раскольникову, герою романа «Преступление и наказание». Энтропия у Д. В. Бавильского выражается в запущенности двора. Люди покидают это место, и вместо них пространство занимает хаос.

Региональная идентичность в контексте романа преломляется как своего рода вместилище разных чувств и людей. Фактически, Д. В. Бавильским подтверждается логика поэтического осмысления Челябинска, где город существует вне времени, он открыт разным наслоениям и «преследует» автора повсюду именно за счет его размытости, отсутствия доминанты. Однотипные микрорайоны со стройными рядами коробок — универсальная схема, которую можно найти в любом городе, но вспоминаться и доминировать над любым другим похожим актуальным пространством будет именно та, чья система связей была открыта субъекту и частью которой он стал. Это и порождает своеобразный эффект восприятия: смотреть из небытия на бытие, наблюдать за параллельной жизнью, не испытывая порыва принимать в этой параллельной жизни участие.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Морозова Е. В., Улько Е. В.* Локальная идентичность: формы актуализации и типы // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2008. Т. 4. № 4. С. 141–142.

[2] *Shao Y., Lange E., Thwaites K., Liu B.* Defining local identity // Landscape Architecture Frontiers. 2017. Vol. 5. N 2. P. 32.

[3] Ibid.

[4] *Абашева М. П., Серина А.* Точки входа: города Урала в «Антологии уральской поэзии» // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2014. № 23 (352). С. 119.

[5] *Давыдов О. М.* Поэтический образ Челябинска в контексте уральского литературного мифа // Дергачевские чтения — 2016. Русская словесность: диалог культурно-национальных традиций: материалы XII Всероссийской научной конференции (г. Екатеринбург, 13–14 октября 2016 г.): К 70-летию Объединенного музея писателей Урала. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. С. 279.

[6] Там же. С. 274–279.

[7] *Смышляев Е. А.* Мифологизация пространства Челябинска в поэзии В. О. Кальпиди // Новый филологический вестник. 2018. № 2 (45). С. 243; *Смышляев Е. А.* Мифологизация Челябинска в поэзии Яниса Грантса // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2022. Т. 22. № 2. С. 100.

[8] *Федоров В. В.* Рецепция городского пространства в поэзии современных челябинских авторов // Литературный текст XX–XXI веков: проблемы поэтики: материалы VII–VIII Международной научно-практической конференции. Челябинск: Южно-Уральский гос. ун-т, 2016. С. 145.

[9] *Guattari F.* Chaosmosis: An ethico-aesthetic paradigm / trans. by P. Bains and J. Pefanis. Indianapolis: Indiana University Press, 1995. P. 60.

[10] *Бавильский Д. В.* Красная точка. М.: Эксмо, 2020. (Русский Декамерон). С. 17.

[11] Там же. С. 18.

[12] Там же. С. 21.

[13] Там же. С. 19.

[14] Там же. С. 22.

[15] Там же. С. 23.

Medvedeva, A. R.

South Ural State University, Russia

COGNITIVE RETURN: THE SPECIFICS OF THE FUNCTIONING OF REGIONAL IDENTITY IN THE NOVEL "THE RED DOT" BY DMITRY V. BAVILSKY

The paper examines the process of formation and re-actualization of regional identity on the example of Dmitry V. Bavilsky's novel "The Red Dot". Regional identity as a set of factors that determine the identification of a subject in space is comprehended in the novel through the strategy of "return", which emphasizes the importance of the visibility of urban space, the very element of the system of connections within a limited space, and does not prioritize individual connections over others.

Keywords: regional identity; modern Russian literature; regional literature; Dmitry V. Bavilsky; actual; virtual; cognitive strategy.

Оганесян Гаяне Суреновна

Ереванский государственный университет, Армения

gayane.hovhannesyan@ysu.am

СПОСОБЫ ОПИСАНИЯ ЛЖИ И ПРАВДЫ В РОМАНЕ Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

В статье рассматриваются средства описания лжи и правды как смыслообразующих категорий романа. Данные средства частотны, регулярно воспроизводимы в тексте произведения, придают ему выразительность. Мы наблюдаем характер и способ их употребления и разнообразие конфигураций. Подобное наблюдение углубляет осмысление языка и образов романа. Исследования такого плана актуализируют обращение к языковому анализу текста, их опыт может быть использован в работах по прикладной стилистике.

Ключевые слова: «Анна Каренина»; ложь; правда; способы описания.

Тема лжи и правды пронизывает весь роман «Анна Каренина». Судьбоносные события в жизни главного персонажа, Анны, и ее взаимоотношения с окружающими людьми, в первую очередь с теми, чья судьба связана с ее судьбой, ставят всех перед постоянным выбором — признаться, открыть правду и понести наказание или продолжать скрывать и лгать. Тема эта интересна и тем, что в начале романа мы застаем героев как раз в состоянии глубокой погруженности в ложь, о которой они не подозревают, убежденные, что живут по правде и абсолютно честны перед собой. И так же мы, читатели, воспринимаем мир героев, по мере развития сюжета раскрывая для себя их правду, в чем она заключается. Состояние правды, если это можно так назвать, вскрывается по мере развития романа, правда рождается из самой лжи. Речь идет о жизни Анны, которая жила с мужем, не подозревая о том, что живет во лжи, живет с нелюбимым человеком. Сама она не знает о себе той простой правды, что она глубоко несчастна. И только неожиданно настигшая ее любовь к Вронскому открывает ей глаза на всю ее прошлую жизнь, на саму себя. То же и с Карениным, то же и с Вронским. Вот как это передано в описании чувств Вронского:

> «Он чувствовал всю мучительность своего и ее положения, всю трудность при той выставленности для глаз всего света, в которой они находились, скрывать свою любовь, *лгать и обманывать*; и *лгать, обманывать, хитрить* и постоянно думать о других тогда, когда страсть, связывавшая их, была так сильна, что они оба забывали обо всем другом, кроме своей любви. Он живо вспомнил все те часто повторявшиеся случаи необходимости *лжи и обмана*, которые были так противны его натуре; вспомнил особенно живо *не раз замеченное в ней чувство стыда* за ту необходимость *обмана и лжи*. ...И ему в первый раз пришла в голову ясная мысль о том, что необходимо прекратить эту *ложь*, и чем скорее, тем лучше. „Бросить все ей и мне и скрыться куда-нибудь одним со своей любовью“, — сказал он сам себе» (I, 188)[1].

Ложь и правда, как черное и белое в шахматах, существуют в произведении перекрещиваясь и пересекаясь, и если повернуть шахматную

доску, то черное останется черным, а белое белым, но перевернется точка зрения, роли. Так же расположены герои по отношению ко лжи и правде. Можно сказать, что до конца, пока Анна не разорвала этот порочный круг своей смертью, в их жизни так и не настало торжество правды. Даже когда они признались в своей любви друг другу, разорвали цепи, открыли все Каренину и обществу, полноценного счастья так и не настало. В какой-то момент Анна чувствует ложь в отношении к себе Вронского и говорит себе, что все кончено.

Соответственно эта тема находит свои способы описания в языке романа. В своей работе мы рассмотрим тематические поля лжи и правды с той точки зрения, как они выражены лексическими и грамматическими средствами. Все эти средства в романе характерны для идиостиля Толстого. Это *детализация* (в науке о Толстом — *генерализация*, о которой говорили неоднократно самые различные ученые, исследовавшие его стиль, в частности В. Шкловский[2], а сам Толстой говорил об «искусстве как микроскопе»[3]) и *раздвоение*, свойственное глобально всей философии Толстого и находящее свое выражение в языке его произведений. Детализация, детальное рассмотрение чего угодно (от мелочи до значимого явления — вещи, чувства, выражения лица, эмоции) выражается всегда в произведениях писателя постоянно присутствующими повторами, градацией, характерной для автора речевой метафорой, которая выражается стыковкой слов необычной семантической сочетаемости (например, *сочные люди*) и другими приемами. Одной из таких метафор мы касались в другой своей работе об «Анне Карениной»[4]. Раздвоение тоже отмечалось неоднократно и современниками Толстого, и впоследствии теми, кто изучал его философию и его творчество (Д. Мережковский, И. Бунин, С. Н. Булгаков, В. Вересаев, И. Тургенев, Б. Эйхенбаум, В. Виноградов, Н. Гудзий и многие другие). О них говорил и сам писатель (трактат «Исповедь»). В сомнениях находятся и его персонажи:

> «Она чувствовала, что в душе ее начинает *двоиться*, как двоятся иногда предметы в усталых глазах. Она не знала иногда, чего она боится, чего желает. Боится ли она и желает ли она того, что было, или того, что будет, и чего именно она желает, она не знала» (II, 295).

Раздвоение присутствует в тексте в виде парного существования элементов: *ложь и обман* — это сочетание постоянно повторяется в тексте после раскрытия Анной своих чувств мужу, а потом и обществу. Слова присутствуют парно, мы также видим их перестановку, деривацию, замену синонимом, обрастание метафорой и т. д. Фрагмент с этими приемами есть в цитате, приведенной выше, о состоянии и мыслях Вронского. Вот еще одна цитата:

> «И он знает все это, знает, что я не могу раскаиваться в том, что я дышу, что я люблю; знает, что, *кроме лжи и обмана*, из этого ничего не будет; но ему нужно продолжать мучать меня. Я знаю его! Я знаю, что он, как рыба в воде, плавает

и наслаждается *во лжи*. Но нет, я не доставлю ему этого наслаждения, я разорву эту его *паутину лжи*, в которой он меня хочет опутать; пусть будет, что будет. *Все лучше лжи и обмана!* ...Но она в глубине души своей уже чувствовала, что она не в силах будет ничего разорвать, не в силах будет выйти из этого прежнего положения, как оно *ни ложно и ни бесчестно*. Она села к письменному столу, но, вместо того чтобы писать, сложив руки на стол, положила на них голову и заплакала, всхлипывая и колеблясь всей грудью, как плачут дети. Что я могу писать? — думала она. Что я могу решить одна? Что я знаю? Чего я хочу? Что я люблю? Опять она почувствовала, что в душе ее начинает *двоиться*» (II, 300).

Теперь перечислим наблюдаемые нами приемы, разделив их на две тематические группы: 1 — ложь и 2 — правда — и рассмотрим средства их описания.

Ложь описывается:

1) синонимическим рядом *ложь, обман, фальшь*, расширением семантического поля — *стыд, притворство, несчастье, искусственный*, например:

«Кроме *фальши и лжи*, ничего не могло выйти теперь; а *фальшь и ложь* были противны его натуре» (II, 5), «Пучина эта была — сама жизнь, мост — та *искусственная* жизнь, которую прожил Алексей Алесандрович» (II, 146);

2) наращиванием ряда — *фальшь и ложь* (сочинительная связь), *положение обмана* (управление), *лживые рассуждения* (адъективация, согласование), *вина, которою она пред ним виновата* (подчинение, повтор);
3) перестановкой — *лжи и обмана / обмана и лжи*;
4) метафорикой (обладающей различной длиннотой: иногда это словосочетание, а иногда метафора разрастается на абзац) — *паутина лжи*:

«Я знаю, что он, как рыба в воде, плавает и наслаждается во лжи. Но нет, я не доставлю ему этого наслаждения, я разорву эту его *паутину лжи*, в которой он меня хочет *опутать*; пусть будет, что будет. Все лучше лжи и обмана!» (I, 299).

Постепенно происходит персонификация лжи и карнавализация (отдавание себя во власть ей):

«И ей так показалось ужасно и страшно все, что могло из этого выйти, что она, ни минуты не задумываясь, с *веселым, сияющим* лицом вышла к ним навстречу и, чувствуя в себе присутствие уже знакомого ей *духа лжи и обмана*, тотчас же *отдалась этому духу* и начала говорить, сама не зная, что скажет. ... — Ты ночуешь, надеюсь? — было первое слово, *которое подсказал ей дух обмана*, — а теперь едем вместе. Только жаль, что я обещала Бетси. Она заедет со мной» (II, 209), «Он прочел письмо и остался им доволен, особенно тем, что он вспомнил приложить деньги; не было *ни* жестокого слова, ни упрека, но не было и снисходительности. Главное же — был *золотой мост* для возвращения» (II, 290).

Правда, наоборот, абсолютно лишена карнавализации и погружена в семантическое поле боли, несчастия, переживаний, темноты *(мрачная, тяжелая любовь)* и выражается соответствующими лексическими и грамматическими средствами «развенчания». Этим самым развенчанием выступает и лакуна на месте правды, пустота. Само слово не встречается и не повторяется настолько многократно, как *ложь* и *обман*. Правда окутана тишиной, как нечто сакральное. Если ложь описывается нарастанием ряда, то правда — его сокращением. Она выражена:

1) лексическим полем духовного — *духовная красота, блеск глаз, внутренняя красота*:

«Он посмотрел на нее и был поражен новою, *духовною красотой* ее лица» (I, 142); «Любовь… — повторила она медленно, *внутренним голосом*, и вдруг» (I, 144);

2) выбирается единственное число при описании парного предмета: смотрела на него своим *прелестным глазом* (в описании животного, лошади Вронского, как еще одной жизни, убитой им);
3) обрастание метафорикой смерти, убийства, боли, анималистической метафорой *(как визжащая собака)*:

«Она стала *биться, как пойманная птица*: то хотела встать и идти куда-то, то обращалась к Бетси» (I, 215);

4) правда — уход в область таинственного (не шумного и карнавального): лошади были похожи на *странных, огромных птиц*.

О принципе выбора Толстым средств, того, что именно создает принцип и заставляет выбирать, хотелось бы привести слова Серебренникова и ими закончить: «Отношения между словами познаются человеком в жизненной практике. Многократное повторение определенных отношений создает в голове человека так называемую категорию опыта. По существу это понятийная категория, которая может найти выражение в языке. Каким способом эта категория может быть изображена в языке, зависит от лингвокреативного мышления. Лингвокреативное мышление может произвести выбор средств выражения, оно может определить семантический объем категории, особенности ее сочетаемости и т. д.»[5].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Здесь и далее цитаты из произведения приводятся по изданию: *Толстой Л. Н.* Анна Каренина. М.: Худож. лит., 1987. В скобках обозначены том и страница.

[2] *Шкловский В. Б.* О теории прозы. М.: Советский писатель, 1983. 385 с.

[3] *Толстой Л. Н.* Полн. собр. соч. Т. 30. М.: Художественная литература, 1928–1958.

[4] *Оганесян Г. С.* Измерительная метафора в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» // Сборник материалов международной научной конференции «Русская литература в меняющемся мире». 10–11 ноября 2022. Ереван: Изд-во РАУ, 2023. С. 287–294.

[5] *Серебренников Б. А.* Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление. М., 1988. С. 33.

Hovhannesyan, G. S.

Yerevan State University, Armenia

THE WAYS OF DESCRIBING LIES AND TRUTH IN L. N. TOLSTOY'S NOVEL "ANNA KARENINA"

The article deals with the means of describing lies and truth as sense-forming categories of the novel. These means are frequent, regularly reproduced in the text of the work, and give it expressiveness. The author observes the nature and manner of their use and the variety of configurations. Such an observation deepens the vision of the language and images of the novel. Studies of this kind actualize the appeal to the language analysis of the text, their experience can be used in works on applied stylistics.

Keywords: "Anna Karenina"; lies; truth; ways of describing.

Пашков Александр Витальевич

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

alexandrpashkow@gmail.com

ИЗОБРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ В СОВЕТСКОЙ ПОЭМЕ 1940–1950-х ГОДОВ

Советские поэты середины XX века предлагают в своем творчестве необычное изображение истории первой половины столетия. Нередко они обращаются к жанру поэмы, который позволяет проявить смелое художественное новаторство.

Ключевые слова: поэма; история; советская литература.

В середине XX века в советской литературе появился целый ряд ярких поэм, посвященных исторической тематике («Середина века» В. А. Луговского, 1942–1957; «Ярославна» П. Г. Антокольского, 1944; и др.). Осмысление исторического опыта имеет в этих произведениях глубоко обобщающий характер. Поводом и материалом для крайне широких обобщений послужили ключевые события отечественной истории первой половины столетия: Октябрьская революция, Гражданская и Великая Отечественная войны, возникновение и развитие советского государства. У многих середина века ассоциировалась с завершением важного исторического этапа. В художественной литературе тогда появилось стремление подвести итоги значимых исторических событий, судьбоносных изменений в жизни страны.

Соотнесем опыт советской поэмы 1940–1950-х годов с традициями жанра, обратимся к теории и истории русской поэмы. Возьмем за основу две классические работы разных эпох: «Разделение поэзии на роды и виды» В. Г. Белинского (1841) и «Очерки по истории русской поэмы XVIII и первой половины XIX в.» А. Н. Соколова (1955).

Традиционно поэма считается лироэпическим жанром. Белинский поставил вопрос о соотношении лирического и эпического в поэме. Рассуждая о романтических поэмах Байрона и Пушкина, критик отмечал в них важность лирического начала, но при этом подчеркивал эпическую доминанту: «Хотя… поэмы Байрона и Пушкина… по явному присутствию в них лирического элемента, и должны называться лирическими поэмами, но, тем не менее, они принадлежат к эпическому роду: ибо основание каждой из них есть событие, да и самая форма их чисто эпическая»[1]. Возьмем за основу для дальнейших размышлений вывод Белинского о приоритете эпического начала в жанре поэмы.

Соколов утверждал, что «поэма — это произведение „воспевающее“ и в этом смысле героическое. Причем категория героического как жанрового признака поэмы должна пониматься достаточно широко и вклю-

чать в себя все, поднимающееся над уровнем обыденной жизни, все так или иначе связанное с категорией возвышенного, все, достойное воспевания»[2]. Исследователь формально ориентировался на русскую поэму XVIII и первой половины XIX веков, но явно проецировал свои размышления и на произведения советских писателей.

Наблюдения Соколова согласуются с мыслью Белинского: поэма как воспевающее произведение по своей родовой специфике ближе к эпосу как литературному роду. Особенно ярко это проявляется в поэмах, связанных с исторической тематикой: здесь преобладает не первое лицо лирического «я», а рассказ о каком-то историческом событии или государственном деятеле в третьем лице.

Эти особенности были узаконены русской поэмой еще на раннем этапе ее развития, в XVIII веке. Например, в самых первых русских поэмах «Петр Великий» М. В. Ломоносова (1761) и «Россиада» М. М. Хераскова (1779) воспеваются важнейшие события русской истории, ключевые исторические фигуры.

Освещение исторической тематики в жанре поэмы существенно изменилось в литературе 1920-х годов. Главным историческим событием для эпического воссоздания стала революция, а персонажами — ее вожди и прежде всего В. И. Ленин. Эпическая доминанта и воспевающий характер сохранялись, но композиционное соединение изображаемых событий зачастую становилась произвольным, основывалось не на объективной причинно-следственной связи, а на субъективных ассоциациях поэта или героя поэмы.

Об этом писала исследователь советской поэмы С. А. Коваленко, опираясь на материал поэм Маяковского: «Поэмы Маяковского „Владимир Ильич Ленин“, „Хорошо!“, взаимодействуя с поэзией своего времени, утвердили историзм художественного мышления, социально-активный характер лирического героя, новое качество лиризма — его „организующую роль в эпическом отражении революционной эпохи“«[3].

Поэты середины XX века позаимствовали у своих предшественников «организующую форму лиризма». Связь между эпизодами, событиями и чувствами героев зачастую основывается не столько на объективных процессах бытия, сколько на ассоциативном мышлении героя, его сознании, интуиции. Такая специфическая композиция в чем-то роднит произведения советских поэтов 1940–1950-х гг. с творчеством западных писателей-модернистов.

Об этом упоминала Коваленко, опираясь на поэмы Луговского: «В поэмах „Эфемера“, „Дербент“, „Сказка о сне“ он (Луговской. — *А. П.*) полемически обращается к модному в модернистской поэзии приему „потока сознания“, с тем чтобы противопоставить цельность духовного мира лирического героя „разорванному сознанию“ в произведениях Элиота, Эзры Паунда и их последователей»[4].

Ссылаясь на высказывания самого Луговского, Коваленко объясняла, что при внешнем сходстве построения образа и композиции, советский поэт ставил противоположные задачи: «Раздробленности, хаотичности поэтического мирочувствования Луговской противопоставляет „целостность“ и „гармонию“. Задачей истинной поэзии он считал „собирание“ дробного мира в творческом сознании художника и возвращение его читателю в гармонической целостности. Отсутствие этой целостности в модернистской литературе воспринимается им, как проявление ее эстетической неполноценности»[5]. При помощи мозаичной, абстрактно усложненной образной структуры поэт стремился в конечном итоге к созданию не дискретной, а целостной картины мира.

Кроме того, поэты середины века использовали в изображении исторических событий мощную мифологическую или псевдомифологическую основу. Середина XX века для многих поэтов знаменовала особую, исторически и философски значимую точку зрения на важнейшие события. Не случайно словосочетание «середина века» не один раз используется для заглавия книг: у Луговского так называется книга поэм, а у Антокольского — цикл стихов. Потребность в осмыслении таких событий, как тридцатилетие Октябрьской революции и советского государства, победа в Великой Отечественной войне, способствовала усилению чувства пассионарности, переживания величия времени и страны, а также заставляла авторов проводить параллели с легендарными временами зарождения и укрепления самосознания этносов, а может быть, и всего человечества, создавать индивидуально-авторские псевдомифологические истории.

Так, в поэме Антокольского «Океан» в духе марксистских представлений об историческом процессе обыгрывается легенда о сотворении мира и дальнейшем развитии человечества, а в книге Луговского «Середина века» имеет место множество прямых отсылок к поэмам Гомера (например, одна из поэм книги называется «Как человек плыл с Одиссеем»).

Еще одна определяющая черта советской поэмы середины XX века — освоение неклассических стихотворных метров в связи с исторической темой. Поиски авторов в области стиха — также часть их творческого переосмысления традиции.

Луговской в книге поэм «Середина века» использует белый пятистопный ямб, который был впервые освоен в связи с исторической темой не в поэме, а в драматическом произведении — трагедии «Борис Годунов» Пушкина (1825), а потом использован в похожем контексте М. А. Волошиным в поэме «Россия» (1924).

Антокольский в своих поэмах также нередко обращается к неклассическим стихотворным формам: в поэме «Ярославна» — к логаэдам, а в поэме «Океан», где выстраиваются сложные полиметрические сочетания, — к вольному дактилю, дольнику, акцентному стиху, что в соче-

тании с особым графическим наполнением, записью текста лесенкой отсылает читателя к поэмам Маяковского на историческую тему.

В целом в поэзии 1940–1950-х годов эксперимент в области стихотворной речи не был на первых ролях, поэтому подобная работа со стихом закрепила за Луговским, Антокольским, другими их единомышленниками репутацию экспериментаторов.

Итак, на протяжении долгой истории поэма зарекомендовала себя как лироэпический жанр, в котором эпическое начало преобладает. В послевоенном творчестве некоторых советских поэтов важные исторические события изображаются в традиционной для поэмы эпической форме, но связь между этими событиями оказывается произвольной, ассоциативной, то есть имеет лирическую природу. Таким образом, в аспекте литературного рода можно сделать вывод о преобладании в этих поэмах эпического начала, а по типу авторской эмоциональности есть основания говорить о важной роли лирической составляющей. При этом использование неклассических стихотворных форм, имевших к тому времени богатую историю, характеризует творческую манеру советских поэтов середины XX века как особый вид новаторства, глубоко укорененного в традицию.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Белинский В. Г.* Полн. собр. соч.: В 13 т. М.: АН СССР, 1954. Т. 5.

[2] *Соколов А. Н.* Очерки по истории русской поэмы XVIII и первой половины XIX века. М.: Изд-во Московского ун-та, 1955.

[3] *Коваленко С. А.* Поэма как жанр литературы. М.: Знание, 1982.

[4] Там же. С. 67.

[5] Там же. С. 67.

Pashkov, A. V.

The Pushkin State Russian Language Institute, Russia

THE IMAGE OF HISTORY IN A SOVIET POEM OF THE 1940–1950s

The author argues that Soviet poets of the mid-20th century offer in their works an unusual depiction of the history of the 1st half of the century. Often they turn to the genre of the poem, which allows them to show bold artistic innovation.

Keywords: poem; history; Soviet literature.

Рамазанова Шелале

Ардаханский университет, Турция

shramazan18@gmail.com

ФУНКЦИЯ СНОВИДЕНИЙ В РУССКОЙ И МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКИЙ, Х. Л. БОРХЕС, Х. КОРТАСАР)

Отображение процессов внутренней жизни человека в мировой литературе часто реализуется в таком культурно-историческом, психологическом феномене, как сновидение. Важный аспект в отображении внутреннего мира человека — соотношение действительности и сна. В статье рассматривается функция сновидений в произведениях таких классиков литературы, как Х. Л. Борхес, Х. Кортасар и Н. Г. Чернышевский.

Ключевые слова: бессознательное; психологизм; сновидение; романный жанр; онирическое пространство; игра.

Отображение процессов внутренней жизни человека в мировой литературе часто реализуется в таком культурно-историческом, психологическом феномене, как сновидение. Существует множество аспектов его изучения: сон понимается как комбинация реальных впечатлений (имитационно-обобщающая модель), как вытеснение реальных впечатлений (модель вытеснения), как проявление коллективного бессознательного (трансперсональная модель). Говоря о сне как о виртуальной реальности, создаваемой человеческим сознанием, мы включаем в эту группу и так называемые сноподобные состояния: галлюцинации, сон наяву, переживания в процессе общения с произведениями искусства, транс (откровения), медитацию. Исследователи выделяют сны перинательные (дородовые), проскопические (вещие), мистерийные, креативные, каузальные, сон-смерть (успение в христианстве), трансперсональные (концепция Юнга). Представление о жизни-сне реализовано в системе представлений восточных религий (буддизм, даосизм), в культуре барокко («Жизнь есть сон» Педро Кальдерона).

Модернистская установка предполагает смещение границ между сном и явью, как, например, это происходит в рассказе аргентинского писателя Х. Кортасара «Ночью на спине, лицом кверху». Попавший в дорожную катастрофу мотоциклист в послеоперационном сне переносится в иной хронотоп — он оказывается пленником-индейцем, которого ацтекский жрец собирается казнить в качестве ритуальной жертвы. И читатель не знает, что является сном, а что реальностью и кто же подлинный герой рассказа: сюжет представляет собой описание предсмертного видения мотоциклиста или предсмертного сна индейца, в котором он оказывается в будущем. «Ему вновь удалось закрыть глаза, но теперь он уже знал, что не проснется, что он уже не спит и что чудесный сон был тот, другой, нелепый, как все сны; сон, в котором он мчался по диковинным дорогам удивительного города, навстречу ему попадались зеленые

и красные огни, не дававшие ни пламени, ни дыма, и огромное металлическое насекомое жужжало под ним. В бесконечной лжи того сна его тоже подняли с земли, и кто-то с ножом в руке, приблизился к нему, лежащему навзничь, лицом кверху, среди костров»[1]. Рассказ Кортасара — пример использования приема двоящейся фабулы, реализующей идею вечного возвращения, цикличности. Его герои обречены в своей борьбе за жизнь, и сон и жизнь неотличимы.

Классик аргентинской литературы Х. Л. Борхес рассматривал сон как художественное произведение, как, возможно, наиболее архаичный способ художественного выражения. Он задавался вопросом: «А вдруг кошмары — это щели ада? И страшный сон переносит нас в ад?»

Один из исключительных случаев, когда один сон снится двум тесно связанным в земной жизни людям, представлен в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» (пророческий сон видят и Анна, и Вронский).

Эстетическое новаторство Чернышевского (теоретика психологизма в русской литературной критике середины XIX века) во многом связано со структурообразующими концепциями XX века, формирующими модернистский и постмодернистский образы мира: множественность авторов, перенасыщенность текста реминисценциями, пересказами, скрытыми цитатами (Гоголь, Ж. Санд, Диккенс, Руссо, фольклор, эпические циклы и др. в романе «Повести в повести»), комментариями (как реальными, так и ложными — к несуществующему тексту), обнажение приема. Чернышевского с литераторами XX века сближает установка на откровенно экспериментальное формотворчество. И его личная писательская судьба как бы реализует одну из художественных моделей Х. Л. Борхеса, отмечавшего, что ненаписанные книги занимают такое же место в истории культуры, как и традиционно опубликованные и изученные.

В XX веке Чернышевский стал в чем-то личностью мифологизированной. Существовал советский миф о Чернышевском — вдохновителе социалистической революции, в конце 1980-х годов на него уже возлагалась вся ответственность за социальные и нравственные катастрофы века. Последний миф поддерживается одним из лучших романов В. Набокова — «Дар», включающим памфлет, посвященный Чернышевскому. Н. Г. Чернышевский находился в оппозиции по отношению к власти, был не удовлетворен существующим государственным устройством. Этим он отличался, скажем, от И. Гончарова, который использовал форму сна для воссоздания патриархального состояния общества. Вместе с тем и в «творимой Обломовым идиллии присутствуют элементы утопизма. Герой устремлен к синтезу патриархальной идиллии и европейского просвещения. Причем на первом плане оказывается просветительское, под влиянием которого патриархальные ценности предстают в трансформированном виде»[2].

Аргентинская литература XX века, как и в целом латиноамериканская культура этого периода, характеризуется напряженным вниманием к личности. В монографии В. Кутейщиковой и Л. Осповата в качестве доминантной, послужившей развитию уникального таланта Х. Кортасара, рассматривается «идея необходимости полного раскрепощения и наиболее адекватного самовыражения человека»[3]. У истоков аргентинской модернистской прозы, ориентированной на фантастическую параболу, мифологизацию реальной психологии, апелляцию к подсознательному, находится признанный патриарх «магического» дискурса Хорхе Луис Борхес, создавший художественную концепцию бытия, «в основе которой — убеждение в хаотичности, абсурдности, непознаваемости мира»[4].

XX век — век семиотики и герменевтики, и Борхес художественно воплощает семиотическую теорию (предвосхищая ее теоретическую реализацию), рассматривая мир как текст, который нужно прочесть и расшифровать. В рассказе «Сад расходящихся тропок» материализована метафора сада-библиотеки, сада-книги, задуманной китайским мудрецом и прочитанной английским синологом. Сад-лабиринт — это образ непредсказуемой человеческой судьбы, его тропинки — это дороги жизни, ведущие к неожиданным встречам, к свиданию со смертью. Борхес принадлежит к типу писателя-библиотекаря (характерно, что в своей частной жизни Борхес действительно работал библиотекарем), создающего постскриптум ко всему корпусу мировой литературы (поэтому в его произведениях фигурируют герои и авторы известных произведений мировой литературы, а также «новые авторы»: «Пьер Менар», автор «Дон Кихота»). Вавилонская библиотека — это синоним мироздания, но это также и лотерея судьбы, представляющая варианты будущего. Вавилонская библиотека — метафора и космоса, и культуры. И поведение борхесовских библиотекарей представляет разные модели отношения современного человека к культуре: традиционную, нигилистическую, нормативную и др.

В рассказе Борхеса «Юг» главный герой Дальман (кстати, тоже библиотекарь) в сноподобном состоянии (видимо, умирая на операционном столе) реализует себя как человек действия. Во сне он едет отдыхать в пампу и, спровоцированный случайно встретившимся гаучо, не уклоняется от предложенного поединка, зная наперед, что будет убит. Но честное единоборство под сияющим небом, осознание своего мужского достоинства становятся для скромного кабинетного служащего праздником самоутверждения и реализации.

Мотив сна-реальности (другой реальности) представлен и в других рассказах Борхеса: «Тайное чудо», «Дом Астериона», «Желтая роза», «Утопия усталого человека», «Другая смерть», «Сон Кольриджа» и др. Художественная рефлексия сновидений помогает писателю показать взаимопроникновение времени и пространства, относительность и фик-

тивность человеческой логики, текучесть человеческой личности, равенство между мгновением и вечностью для человека в особых состояниях.

В рассказе Борхеса «Тайное чудо» приговоренному фашистами к смертной казни поэту Хладику дается в сновидении виртуальный год, протекающий в реальном земном времени за несколько минут. За этот год он исполняет свой творческий замысел — создает поэму. При этом не имеет значения, опубликован текст или нет: главное, что он «сотворен», то есть вошел в мир, хотя бы только в сознании автора.

Еще один рассказ аргентинского писателя о сне как важнейшей части творческого процесса — это «Сон Кольриджа» (сборник «Новые расследования»), художественно-интеллектуальный комментарий к известному эпизоду из реальной биографии английского поэта: в 1797 году ему приснился текст прекрасной поэмы «Кубла Хан». Самое удивительное, что действительное существование дворца XIII века было позднее подтверждено персидскими хрониками, и его сооружению тоже предшествовал сон (увиденный монгольским императором), содержавший план здания. Автор приписывает сновидению функцию связи между миром вечных абсолютов и временных человеческих представлений: «Возможно, что еще не известный людям архетип, некий вечный объект... постепенно входит в мир: первым его проявлением был дворец, вторым — поэма»[5].

Сон дает возможность осуществить мечту, и в рассказе Борхеса «Другая смерть» (книга «Алеф») по-экзистенциалистски рассматривается момент ухода человека из земного мира как ключевой, способный «переписать» всю жизнь: в предсмертном видении-сне Педро Дамьян, трус, умирающий в Энтре-Риос в канун 1946 года, осуществляет свою мечту — погибает как герой, в бою под Масольером в 1904 году. «В агонии он снова бросился в бой, и вел себя, как мужчина, и мчался впереди в последней атаке, и пуля попала ему прямо в сердце»[6].

Для Хулио Кортасара менее важны универсалии, которыми мыслит «библиотекарь» Борхес. Художественные поиски Кортасара прежде всего обращены к глубинам человеческого «я», к связям сознательного и бессознательного в структуре личности, к формам метафорической реализации психологических комплексов. В произведениях Кортасара грань между действительностью и сновидением часто почти неразличима: «Надо забыть напрочь грубые понятия вроде „видеть сон и проснуться“, они не говорят ничего, а лучше так: ты вдруг чувствуешь себя в зоне, где дом твоего детства, гостиная и сад, ощутимые до мелочей и в тех красках, в каких они виделись тебе, десятилетнему...»[7].

Зыбкость грани между сном и реальностью особенно ощутима в рассказе Кортасара «О сиестах». В нем страшный сон становится повторяющимся кошмаром и воплощается в действительности, но, с другой стороны, это сновидение реализует надругательство над девочкой-подростком (потому что ужасом ее реальной жизни стала насильственная лесбийская связь).

В экспериментальном романе «Игра в классики» фантастический сон о плачущем «зарезанном» хлебе становится метафорическим откликом на жизненную трагедию — смерть мальчика Рокамадура: «...и тогда я услыхал, что хлеб плачет... но хлеб заплакал, когда я вонзил в него нож»[8].

Творчество Борхеса и Кортасара — это «философско-параболическая линия»[9] в развитии аргентинской постмодернистской литературы, характеризующаяся глубоким интересом к тайнам внутренней жизни человека; и сновидения в их произведениях действительно становятся «семиотическим окном» в тайны сознания.

В аргентинской постмодернистской литературе, как и в классической XIX века, сон полифункционален, но креативные и миметические возможности его в текстах XX века иные. Мир сновидений свидетельствует об универсальной виртуальной реальности и в то же время воплощает индивидуальное восприятие личности.

Концепция сновидений — это концепция мира. Мир Н. Г. Чернышевского, пропагандировавшего этические модели «разумного эгоизма», логичен, управляем. Если человеком «отыскан угол зренья» (А. Тарковский), то он может, по мысли писателя, упорядочить, гармонизировать действительность, которая подчиняется законам эволюции, поступательного движения к более совершенным формам.

Художественные модели сновидений у русского и аргентинских писателей диаметрально противоположны: это оппозиция рационального и иррационального, линейно-временного и вневременного, гармоничного и хаотического.

Сны в произведениях Борхеса и Кортасара полностью разрушают иллюзию рациональности и логичности мира, они так же алогичны, как сама действительность.

Но есть и то, что сближает эти разные миры, все же являющиеся частями одного континуума мировой культуры. Это мысль о том, что сны — метафорические комментарии к происходящему в действительности, некие визуальные коды, требующие прочтения. И адекватное восприятие сна — это процесс «деконструкции метафоры», бесконечный процесс постижения изменчивого и непредсказуемого мира, когда дискретный знаковый язык сна преобразуется в некое свидетельство о внутренней жизни личности. Онирическое пространство художественного текста способствует более рельефному отображению многообразных связей человека и мира, индивидуальности и среды, моделирования социума как такового.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кортасар Х.* Маленький рай. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 65.

[2] *Малиновский А. Т.* «Обломов» И. Гончарова. Аспекты жанра. Одесса: Астропринт, 2015. С. 166.

[3] *Кутейщикова В., Осповат Л.* Новый латиноамериканский роман. М.: Сов. писатель, 1983. С. 259.

[4] Там же. С. 251.
[5] *Борхес Х. Л.* Проза разных лет. М.: Радуга, 1984. С. 205.
[6] Там же. С. 154.
[7] *Кортасар Х.* Игра в классики. М.: Худож. лит., 1986. С. 480.
[8] Там же. С. 451.
[9] Там же. С. 332.

Ramazanova, Sh.

Ardahan University, Turkey

THE FUNCTION OF DREAMS IN RUSSIAN AND WORLD LITERATURE (NIKOLAI G. CHERNYSHEVSKY, JORGE LUIS BORGES, JULIO CORTAZAR)

The author argues that reflection of the processes of a person's inner life in world literature is often realized in such a cultural, historical, psychological phenomenon as a dream. An important aspect in displaying a person's inner world is the relationship between reality and sleep. The article examines the function of dreams in the works of such literary classics as Jorge Luis Borges, Julio Cortazar and Nikolai G. Chernyshevsky.

Keywords: unconscious; psychologism; dream; novel genre; oneiric space; game.

Рами Илсевер

Университет Едитепе, Турция

ilsever.rami@yeditepe.edu.tr

ТУРЕЦКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РУССКИХ ПУТЕШЕСТВИЙ НА ВОСТОК

В данной работе дан краткий обзор истории изучения русских путешествий в Османскую империю в турецкой науке. На протяжении многих лет путешествия русских авторов в Османскую империю оставались вне поля зрения и внимания турецких ученых. Только в последнее время появились работы, которые ставят целью исследование произведений русских авторов, совершивших путешествия в Османскую империю. Интерес турецких исследователей к дискурсу травелога обусловлен возрастающим вниманием к проблемам национальной идентичности и ее осмысления. Большинство этих исследований сосредоточены на работах русских путешественников, на их впечатлениях об Османской империи, а также их оценке с точки зрения исторической науки и литературоведения.

Ключевые слова: ориентальный травелог; Османская империя; русская литература.

Русско-турецкие отношения, уходящие своими корнями в глубокую историю, уникальны как в историческом, так и в культурном значении. За долгие годы отношений было создано огромное количество произведений как научной, так и художественной литературы. Этим сочинениям посвящены многочисленные исследования, которые проводятся учеными обеих стран.

В последние десятилетия в турецкой науке, отчасти под влиянием роста западных исследований, появилось множество работ о путешествиях западных авторов в Османскую империю. Надо отметить, что на протяжении многих лет путешествия русских авторов в Османскую империю оставались большей частью вне поля зрения и внимания турецких ученых. Турецкие авторы отмечают, что «хотя в Турции было проведено множество исследований, описывающих и характеризующих Восток с точки зрения западных путешественников, однако воспоминания, заметки, письма и доклады русских путешественников, исследователей, миссионеров из России (одного из наиболее важных партнеров Османской империи), приезжавших в Стамбул, Малую Азию или на Балканский регион в последние столетия, были упущены из виду»[1].

Интерес турецких исследователей к русским ориентальным травелогам обусловлен желанием турецкого общества узнать больше о себе, в том числе через осмысление заметок путешественников (наблюдателей, смотрящих на ситуацию «извне») о жизни в Турции, ее культуре, религии и литературе. Путевые сочинения дают богатейший материал об истории, социальной структуре, религиозных верованиях, экономическом положении, внутренней и внешней политике и литературе страны путешествия. «Путешествия (травелоги) имеют ту особенность, что по своему содержанию могут быть адресованы не только своему времени,

но и последующим поколениям. Благодаря произведениям, оставленным путешественниками, мы можем получить информацию о незнакомой нам географии, а также возможность познакомиться с теми уголками страны, особенности которых нам неизвестны, даже если мы в них живем. В путевых работах можно найти интересные особенности стран и обществ, образа жизни, традиций и культур»[2].

Интерес к путешествиям заметно возрос и с развитием имагологичекой дисциплины. Исследователи обращаются к литературе путешествий, как к источнику образного восприятие «чужого» представителями разных культур и народов[3].

Проводимые различные научные конференции, большое количество исследований, коллективных монографий[4] и диссертаций говорят о неподдельном интересе турецких исследователей к этой теме. Надо отметить, что не только филологи, но и историки, тюркологи, культурологи проявляют большой интерес к русским травелогам.

За многовековую историю русско-турецких отношений образовался огромный пласт литературы путешествий на русском языке. Как отмечает П. В. Алексеев, «этот дискурс сформировался в России под влиянием европейской имагинативной географии, в которой ориентализм, делящий мир на Запад и Восток, выступил одним из самых эффективных инструментов формирования национальной идентичности, поэтому подавляющее большинство современных критиков “travel writing” в западной антропологии и филологии возводят дискурс травелога к проблеме национальной идентичности: ее генезиса и путей развития»[5].

Для русских читателей Османская империя была одним из важнейших политических и культурных центров на Ближнем Востоке и в Средиземноморском регионе. «Стамбул, центр православия, стал одним из самых посещаемых россиянами мест с религиозной точки зрения. Существовали две основные причины для личных визитов. Одной из них были религиозные визиты, а другой — торговые. Религиозные визиты совершались в святые центры, и предпочтение отдавалось Стамбулу и Палестине. При коммерческих визитах, поскольку было важно открыться для новых рынков, Стамбул и анатолийские земли были одними из самых предпочтительных направлений»[6].

Как известно, конец XVIII и начало XIX века — это период формирования литературного жанра ориентального травелога. «Усилия России, направленные на освоение Порты и, как следствие, на создание русского образа Османской империи, нашли отражение не только в многочисленных дипломатических отчетах, но и в литературных произведениях, рассчитанных на широкий круг читателей»[7]. Среди путешественников, посетивших Стамбул в XIX веке, были государственные деятели, дипломаты, военные, историки, антропологи, географы, художники, писатели и ученые разных направлений. Турецкие ученые объясняют это тем, что

«с начала XIX века, параллельно с политическими, культурными и экономическими событиями, в России произошел большой прорыв в области науки и искусства, который создал в России новый класс, новое направление. <...> В связи с этим в различных классах общества сильно возросло число путешествующих за границу»[8]. По этой причине «к XIX веку путешествие в Стамбул, одну из немногих столиц восточной культуры и цивилизации, стало модой среди русской интеллигенции и элиты: наблюдался значительный рост поездок российской элиты в Стамбул с научными и туристическими целями»[9].

Большой интерес к русским ориентальным травелогам проявляют и историки, и литературоведы. Среди небольшого количества исследований, появившихся в последние годы, в первую очередь, надо отметить работы сотрудников ведущих университетов Турции — Эмине Инаныр[10], Хусейна Кантемира[11], Айла Кашоглу[12] и многих других, чьи работы охватывают паломнические хождения, травелоги русских торговцев и послов, а также сочинения русских авторов XVIII–XX веков.

Большинство исследований, направленных на анализ русских травелогов, написаны учеными, работающими в области османской истории и турецко-российских отношений. К ним относятся работы Ильяса Кемалоглу «Турки глазами русских»[13] и «Стамбул глазами пленного русского дипломата. Воспоминания Павла Артемьевича Левашова (1763–1771)»[14]; статьи Фатиха Унала «Стамбул в воспоминаниях русского художника Захарова»[15] и его же работа «Стамбул в воспоминаниях русского писателя Милюкова (1857)»[16], «Стамбул в 1835 году по путевым заметкам Владимира Петровича Давыдова»[17]; Месута Каракулак «Путешествие Н. С. Всеволожского в Стамбул (1836)»[18]; статья Ожана Капычи «Востоковед в русском ориентализме XIX века: впечатления Константина М. Базили о Стамбуле»[19] и статья Хасана Демироглу «Российский Ницше в османском Стамбуле: Константин Николаевич Леонтьев (1831–1891)»[20].

Наряду с большим интересом в турецкой науке к теме русских путешествий имеются и некоторые теорико-методологические проблемы в разработке этой темы. Надо отметить, что установлен общий термин для обозначения путешествий, написанных западными и русскими путешественниками, — ориентальный травелог (Doğu Seyahatnamesi), который полностью соответствует переводу этого термина на турецкий язык. Если говорить о жанровом разнообразии, то оно включает в себя все виды этого нарратива: паломническая литература, деловые, научные, а также частные путешествия, статейные списки и отчеты послов, воспоминания, дневники, очерки, путевые записки, письма и дорожные журналы русских авторов, побывавших в Османской империи. В то же время это разнообразие «формирует проблему жанра ориентального травелога: не ясно, каковы его границы и формы, какие тексты включаются в него, какие, напротив, относятся к другим жанрам»[21].

Прослеживается разделение путешествий на два типа: на художественные и документальные. Надо отметить, что большую часть ориентальных травелогов составляют документальные и научные тексты, которые написаны в виде отчетов и очерков. Т. И. Печерская отмечает, что «главным условием... является наличие/описание маршрута путешествия (как „сюжетообразующего“ начала), выражение личного отношения к увиденному, передача личных впечатлений, внутренняя интенция „отстранения“, отношение к окружающему как другому/чужому/новому. Другими словами, наряду с важнейшим текстообразующим признаком — маршрутом, характер нарратива и тактика его построения автором/повествователем доминируют в выделении ряда базовых признаков текста-травелога»[22].

Подводя итог можно сказать, что большое количество текстов, жанровое разнообразие и, наконец, малоизученность темы ориентальных травелогов, написанных на русском языке, с каждым годом привлекают все новых и новых турецких ученых и исследователей. Чрезвычайно интересная и ценная, с точки зрения выявления восприятия северным соседом османского и турецкого, эта многообещающая и перспективная тема остается одной из самых востребованных и до сих пор недостаточно исследованных на сегодняшний день. Отметим также, что огромный рост интереса со стороны турецких ученых к российским травелогам, несомненно, заслуживает внимания и российских исследователей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ünal F., Karakulak M., Özkan M.* İstanbul Seyahatnamesi. 19. Yüzyılda Rus Seyyahlarla Osmanlı Topraklarına Yolculuk. İstanbul: Kronik, 2022. P. 301.

[2] *Asiltürk B*. Edebiyatın Kaynağı Olarak Seyahatnameler // Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Vol. 4/1-I. Winter 2009. P. 913.

[3] *Rami İ*. Rus Edebiyatunda Türk İmgesi. Çeviribilim Yayınları, 2016. P. 196.

[4] *Ünal F., Karakulak M., Özkan M*. Op. cit. P. 301. *Kaşoğlu A.* Rus Edebiyatında Türk Algısı. Ankara: Nobel Yayınevi, 2022. P. 196.

[5] *Алексеев П. В*. Русский ориентальный травелог как жанр путевой прозы конца XVIII — первой трети XIX века // Филология и человек. 2014. № 2. С. 36.

[6] *Kandemir H*. Rus Edebiyatında İstanbul. Konya: Çizgi Kitabevi, 2009. P. 6–7.

[7] *Алексеев П. В*. Указ. соч. С. 38–39.

[8] *Ünal F., Karakulak M., Özkan M*. Op. cit. P. 19.

[9] Ibid. P. 18–19.

[10] *İnanır E.* XIII–XVIII. Yuzyil Rus Seyyahlarin Hatiralarinda Dogu ve Osmanlı'ya Dair İzlenimler // Güney-Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi. 2008. №. 13; *İnanır E.* Rusların Gözüyle İstanbul. İstanbul: Kitabevi, 2013. P. 140.

[11] *Kandemir H*. Op. cit. P. 6–7.

[12] *Kaşoğlu A*. 18. Yüzyıl Rus Aydınlanmacısı Radişçev. Ankara: Ürün Yayınları, 2004. P. 144.

[13] *Kemaloğlu İ.* Rusların Gözüyle Türkler. İstanbul: Kaknüs Yayınları, 2015. P. 220.

[14] *Kemaloğlu İ.* Esir Bir Rus Diplomatın Gözünden İstanbul. Pavel Artemyeviç Levaşov'un Hatıraları (1763 1771). İstanbul: Yeditepe, 2012. P. 168.

[15] *Ünal F.* Rus Ressam Zaharov'un Hatiralarinda İstanbul // Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 4 (9), 2014. P. 16–26.

[16] *Ünal F.* Rus Yazar Milyukov'un Hatiralarinda İstanbul (1857) // Gazi Türkiyat. 2021/29, 2014. P. 1–29.

[17] *Ünal F.* Vladimir Petroviç Davidov'un Seyahat Notlarına Göre 1835'de İstanbul // Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2018. № 8 (3). P. 537–556.

[18] *Karakulak M.* N. S. Vsevolojski'nin İstanbul Seyahati (1836) // Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, OTAM, 46 / Güz 2019. P. 167–189.

[19] *Kapıcı Ö.* 19. Yüzyıl Rus Oryantalizminde Şarklı Bir Müsteşrik: Konstantin M. Bazili'nin İstanbul İzlenimleri // VI. Uluslararası Osmanlı İstanbulu Sempozyumu Bildirileri. 2018. 11–13. Mayıs İstanbul: 29 Mayıs Üniversitesi. P. 323–373.

[20] *Demiroğlu H.* Osmanlı İstanbulu'nda Rusya'nın Nietzsche'si: Konstantin Nikolayeviç Leontyev (1831–1891) // VI. Uluslararası Osmanlı İstanbulu Sempozyumu Bildirileri. 2018. 11–13 Mayıs İstanbul: 29 Mayıs Üniversitesi. P. 459–477.

[21] *Алексеев П. В.* Указ. соч. С. 37.

[22] *Печерская Т. И.* Проект «Аннотированный указатель „Русский травелог XVIII — начала XX вв.“»: к постановке проблемы // Русский травелог XVIII–XX веков: маршруты, топосы, жанры и нарративы. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. С. 9.

Rami, İ.

Yeditepe University, Turkey

TURKISH STUDIES OF RUSSIAN TRAVELS TO THE EAST

The article examines the history of the study of Russian travels to the Ottoman Empire in Turkish studies. It should be noted that for many years the journeys of Russian authors to the Ottoman Empire remained out of the sight and attention of Turkish scholars. Only recently, there have been works that aim to study the oriental travelogues of Russian authors who made journeys to the Ottoman Empire. The increased interest of Turkish researchers in the discourse of travelogues is due to the increased interest in research on national identity, its genesis and development. Most of these studies focus on the works of Russian travellers, their impressions of the Ottoman Empire, the place of travelogues as a source within the social sciences, and their evaluation from the perspective of historical science and literary studies.

Keywords: Oriental travelogues, Ottoman Empire, Russian literature.

Салес Дениз Регина

Государственный университет штата Риу-Гранди-ду-Сул, Бразилия

denise.sales@ufrgs.br

ПЕРЕВОДЫ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. П. ЧЕХОВА В БРАЗИЛИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Доклад посвящен переводам произведений А. П. Чехова в Бразилии, а также вопросу о присутствии русской художественной литературы в бразильской культуре. Речь идет о значении русской художественной литературы в бразильской культуре и истории восприятия творчества Чехова бразильскими читателями: с начала XX века до настоящего времени, когда русский автор признан классиком мировой литературы.

Ключевые слова: А. П. Чехов; переводоведение; русская литература в Бразилии; художественный перевод.

Русская художественная литература в Бразилии. С начала XXI века бразильский книжный рынок усиленно инвестирует в публикации переводов русской литературы. В 2001 году издательство «34» напечатало первый прямой перевод «Преступления и наказания» Достоевского, выполненный переводчиком Пауло Безерра. После этого название издательства стало тесно ассоциироваться с русской литературой. Основаное в Сан-Паулу в 1992 году издательство «Kalinka» выпускает только русскую художественную литературу.

Крупные бразильские издательства тоже способствовали знакомству наших читателей с русскими авторами. Издательство «Todavia» представляет в своем каталоге книги Л. Н. Толстого, А. П. Чехова и Ф. М. Достоевского. Издательства «Companhia das Letras» выпускает и произведения русской классики XIX–XX веков (например, В. В. Набокова, И. Э. Бабеля), и книги современных авторов — таких как Л. С. Петрушевская и Т. Н. Толстая. Сочинения русских авторов присутствуют на книжном рынке также в популярных дешевых изданиях: например, в серии «Pocket» издательства «L&PM» опубликованы А. А. Ахматова, И. С. Тургенев, А. П. Чехов и другие.

С одной стороны, влияние русской литературы на бразильскую культуру наиболее заметно в академической среде, а также среди людей, получивших хорошее образование. С другой стороны, именно эта часть читательской аудитории формирует общественное мнение. Поэтому случается, что самые доходные книги издательства — это переводы русской литературы. Например, 67 книг «Восточной серии» издательства «34» — это переводы сорока русских писателей[1]. Цифра значительная, так как каталог издательства насчитывает 500 книг: значит, русская литература представляет более 10% каталога. За последние десять лет роман «Преступление и наказание» Достоевского стал бестселлером: 83

миллиона экземпляров. Следует отметить, что на бразильском книжном рынке первое издание обычно не превышает 2000 экземпляров. Конечно, тиражи крупных издательств, выпускающих бестселлеры, могут достигать миллионов экземпляров, но это исключение.

Влияние русской литературы на формирование бразильской интелигентции огромно. Так, писатель Г. Рамос (1892–1992), один из авторов социального романа 1930-х годов, называл русских «монстрами» литературы. По его мнению, «Война и мир» — величайший роман мировой литературы. Рамос говорил, что не знал ни одной повести, которая могла бы сравниться со «Смертью Ивана Ильича». А его сын вспоминал[2], как обсуждал с отцом «Шинель» Н. В. Гоголя, рассказы А. П. Чехова, творчество М. Горького, Л. Н. Андреева и других. Исследователи видят в нем точки соприкосновения произведений Г. Рамоса и Ф. М. Достоевского. Например, в пишут о сходстве между романом бразильского писателя «Angústia» («Тоска») и «Преступлением и наказанием», особенно в описании человека, подавленного социальным положением и ясно сознающего ничтожество своей личности.

В предисловии к книге А. П. Чехова «A dama do cachorrinho e outros contos» («Дама с собачкой и другие рассказы»), бразильский переводчик Б. С. Шнайдерман рассказывает о том, как известный бразильский писатель Д. Ж. Тревизан помог ему в редакции перевода. Из его слов видно, насколько хорошо бразильский писатель разбирался в творчестве своего русского коллеги. «После публикации в издательстве Макс Лимонад[3], он (Тревизан) отправил мне очень любезное письмо, за которым последовали и другие, где он указывал на недостатки, особенно в моем послесловии и заметках, которые я смог исправить. В этом эпистолярном диалоге проявилось его глубокое знание чеховских текстов»[4], — пишет Шнайдерман.

В своей книге «Da estepe à caatinga: o romance russo no Brasil (1887–1936)» («Из степи в каатингу: русский роман в Бразилии»)[5] исследователь Б. Б. Гомиде пишет о первом знакомстве с русской литературой в Бразилии, которое состоялось благодаря французам, открывшим русский роман. Бразильская интеллигенция того времени находилась под сильным влиянием французской культуры; значительная ее часть читала русских писателей во французских переводах, а когда бразильцы сами начали переводить произведения русских авторов, это также делалось с французских переводов.

В период, изученный Гомиде, внимание бразильских авторов в основном было сосредоточено на двух русских писателях — Л. Н. Толстом и Ф. М. Достоевском. Тургенев, влияние которого вначале было особенно сильным, вскоре уступил «первенство», хотя и остался читаемым автором. Влияние Гоголя было заметно в меньшей мере. По словам Гомиде, «восприятие великого поэта Пушкина было еще менее глубоким. Успех русского романа был настолько подавляющим, что Пушкину была отве-

дена роль предтечи русской литературы или же, наоборот, подражателя Байрона»[6]. В этот начальный период имя Чехова упоминается редко: в начале XX столетия в Бразилии еще не ощущалось, что впоследствии Чехов будет признан классиком мировой литературы.

В истории переводов произведений русской литературы в Бразилии можно четко выделить два этапа: начальный, когда преобладали косвенные переводы, и акутуальный, когда начали выполнять прямые переводы с русского языка. Косвенные переводы, как уже отмечалось, создавались главным образом с французского. Основателем школы прямых переводов с русского языка считается Б. С. Шнайдерман, он преподавал русский язык и литературу при Университете Сан-Паулу в 1960-х. В интервью и лекциях он всегда подчеркивал, что были и другие переводчики, среди которых выделял Татьяну Белинки. Шнайдерман вместе с братьями Аролдо и Аугусто де Кампос перевел русскую поэзию, а братья де Кампос создали одну из самых известных за рубежом бразильских теорий перевода — transcriação (транскриацию).

В XXI веке прямой перевод с русского языка стал обязательным условием — это результат формирования переводческой школы Шнайдермана, а также отдельных переводческих инициатив (например, перевод «Евгения Онегина», сделанный Дарио Морейрой Кастро Алвесом (1927–2010) и опубликованным в издательстве «Record»).

Путь А. П. Чехова в бразилькой культуре. Первые переводы Чехова в Бразилии были опубликованы в начале XX века в сборнике русских рассказов из серии «Золотой фонд мировой классики». Это были короткие рассказы раннего периода его творчества. В предисловии он представлен как новый русский автор с интересным и самобытным стилем, для которого характерны лаконичные и емкие предложения, ясные и четкие формулировки. Потом, после успеха в Европе, начали переводить его драматургию. Это были и прямые переводы с русского, и косвенные с французского.

«Можно сказать, что Чехов был создателем настоящего маленького рассказа. Он сумел показать в нескольких прекрасных мазках всю человеческую жизнь, подняв маленький рассказ на эпическую высоту»[7]. Эти слова переводчицы Татьяны Белинки показывают нам значение русского писателя Чехова в бразильской культуре в конце первой половины XX века. Его актуальность сохраняется до сих пор, и об этом говорится в паратекстах двух современных сборников его рассказов.

В послесловии сборника «A dama do cachorrinho e outros contos» Шнайдерман отмечает новшество чеховских рассказов — неожиданный конец, новый взгляд на повседневность, поиски больших смыслов у жизненных мелочей… — и утверждает, что был «больше чем убежден в том, что чеховские тексты нам [бразильцам] очень нужны, хотя нас и разделяют пространство и время»[8].

Мария Апаресида Суарес Ботелью, переводчица и составитель сборника «A dama do cachorrinho [e outras histórias]» («Дама с собачкой и другие истории»), обращает внимание в предисловии на то, что «в мировой литературе очень часто указывают на Чехова как инноватора в двух жанрах — как на мастера рассказа, особенно маленького рассказа, и как на одного из основателей, вместе с Г. Ибсеном, современного театра»[9].

Однако в конце XIX — начале XX века, когда в Бразилии начали знакомиться с русской литературой, творчество А. П. Чехова вообще отвергалось из-за врачебного натурализма, нарушения привычных для реализма проявлений нравственных установок, унаследованных у Толстого, Достоевского и Тургенева. Тогда бразильская критика следовала за мнением французского критика Э. М. де Вогюэ, оно было определяющим при первоначальном знакомстве бразильских читателей с произведениями Чехова. Французская культура, занимая центральное место в мировой культурной полисистеме, влияла на восприятие бразильцами русской литературы, так как французский язык был основой непрямых переводов, преобладавших на книжном рынке Бразилии.

С течением времени, пока нарастал престиж Чехова, переводы его рассказов все чаще появлялись в различных антологиях, а также в его авторских сборниках. Например: «O livro de ouro dos contos russos» («Золотая книга русских рассказов»), «Obras primas do conto russo» («Шедевры русского рассказа»), 1964; «Maravilhas do conto russo» («Чудеса русского рассказа»), 1957. Эти издания представляют собой типичные антологии, которые призваны создать общее впечатление о литературы одной страны. Посмотрим, какое место занимает в каждой из них Чехов. В первом сборнике читаем: «Безусловно, все особенности чужого языка нельзя целиком передать в переводе, в котором многие ньюансы исчезнут. Тем более потому, что русский язык труден для изучения и доступ к созданной на нем литературе возможен только через посредничество французского, английского или испанского языков, с которых переводили почти все переводчики в этой антологии»[10]. Чехова представлен как рассказчик *par excellence*. При характеристике его стиля отмечены равновесие и гармония, психологическое чутье, живые сцены, присуствие иронии. Для сборника были выбраны четыре рассказа («Душечка», «Ванька», «Скрипка Ротшильда», «Спать хочется») — больше, чем у других авторов, что объясняется недостаточным знакомством бразильских читателей с его творчеством.

Можно сказать, что в целом история издания и восприятия Чехова в Бразилии во многом схожа с его восприятием в других странах. А. В. Раздобудько, которая, изучив историю перевода произведений А. П. Чехова на английский, немецкий и францзуский языки, пришла к выводу, что путь Чехова «к иностранному читателю был долгим и тернистым», но «в настоящее время он прочно вошел в мировую литературу, завоевав репутацию классика как на родине, так и за рубежом»[11].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Все данны относятся к 2018 году и были представлены мной в докладе «Переводы русской литературы как элемент бразильской культуры» на Международной конфенции русистов в Барселонском университете (МКР-Барселона 2018).

[2] *Ramos R.* Graciliano Ramos — retrato fragmentado. São Paulo: Editora Globo, 2011. 271 p.

[3] Издательство давно закрыто.

[4] *Tchekhov A. P.* A dama do cachorrinho e outros contos. São Paulo: Editora 34, 2011. P. 7. 36 рассказов, первое издание в 1999 году, составитель и переводчик Б. Шнайдерман.

[5] *Gomide B.* Da estepe à caatinga. O romance russo no Brasil (1887–1936). São Paulo: Edusp, 2011. 761 p.

[6] С. 212.

[7] *Tschecov A.* Histórias Imortais. Anton Tschecov. São Paulo: Editora Cultrix, 1959. 251 p. 36 рассказов, переиздано издательством «Círculo do Livro» в 1991 году, собиратель и переводчик Т. Белинки.

[8] С. 342.

[9] *Tchekhov A.* A dama do cachorrinho e outras histórias. Porto Alegre, Editora L&PM, 2012. 185 p. Первое издание — 2009 год, собиратель и переводчик Maria Aparecida Botelho Soares.

[10] O livro de ouro dos contos russos / Ed. R. Braga. Rio de Janeiro, Editora Ediouro, 1981. P. 12.

[11] *Раздобудько А. В.* История перевода произведений А. П. Чехова // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. Вып. 7. Нижний Новгород, 2017. С. 138–144.

Sales, D. R.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

TRANSLATION OF CHEKHOV´S WORKS IN BRAZIL — HISTORY AND MODERNITY

The article aims to comment the situation with translations of Anton P. Chekhov's works in Brazil and its connection with the presence of Russian literature in Brazilian culture. First, the author outlines the position of Russian fiction in Brazilian culture. Next, the author shows the path of Chekhov´s works from the very beginning, when he was not considered as good as the classics, to the present, when he is acclaimed as a great short-story and theater writer.

Keywords: Anton P. Chekhov; translation studies; Russian literature in Brazil; translation.

Селютина Елена Александровна

Челябинский государственный институт культуры, Россия

L22502@yandex.ru

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИНТЕРВЬЮ КАК НАРРАТИВ ПУБЛИЧНОЙ САМОИНТЕРПРЕТАЦИИ

Литературные интервью в нарратологическом прочтении показывают важные особенности осмысления феномена авторства в новейшее время; прямая речь писателей демонстрирует рефлексию над меняющейся повседневностью; способность преодолеть отчуждение от собственного текста, продлевая производство его смыслов путем самоинтерпретации, это возможность определиться с публичной ролью, нарративами о цели письма и миссии автора, то есть нарративом об авторе.

Ключевые слова: новейший литературный процесс; литературные интервью; нарратив; Ольга Брейнингер.

Философ М. Эпштейн полагает, что «текст, в отличие от устного слова, существует в отрыве от автора и постоянно готов ему изменить с тем, кто ему в данный момент ближе: с читателем, критиком, интерпретатором»[1]. Но что если критиком и интерпретатором становится сам автор? Помещенные в ситуацию новых бинарных оппозиций литературной среды (отчуждение текста (писателем) — присвоение и трансформация текста (читателем), профессиональное письмо — непрофессиональное письмо, институциональная критика — неинституциональные, но влиятельные читательские отзывы и т. д.), авторы начинают вырабатывать стратегии работы с данной культурной ситуацией, и одной из них можно считать оформление нарратива персональной идентичности в литературных интервью.

Под литературными интервью мы понимаем интервью писателей, данные любого типа публичным изданиям. В нем собеседник — не просто маркированная социумом значимая фигура, но персона, подчиняющаяся общественным конвенциям, принятым в отношении писательства как культурной практики. Жанр литературного интервью относительно молодой, возникает в культуре модерна в конце XIX века в связи с расцветом публицистики. Анализ интервью (нарративного конструкта по своей природе) — это интерпретация последовательно сменяющих друг друга нарративов, тематически связанных с ритуальными (например, выход новой книги или экранизация текста) или проблемными темами встречи. Именно нарративы «проблемные» представляют интерес для исследователя, так как они суммируют одновременно и аспекты социальных ожиданий от автора в современном мире (вопрос-ответная форма, создающая нарративную рамку интервью репрезентативна для оценки конвенций, принятых в социуме в отношении авторства), и те позиции, которые автор считает принципиальными для публичной самопрезентации: мис-

сия автора, зависимость автора об общественного запроса, понимание природы творчества и т. п. — они будут одновременно и субъективными (зависящими от творческой индивидуальности), и объективными (формирующимися вне зависимости от литератора, проявляющимися в его речи сознательно или бессознательно). Несмотря на то, что мы имеем дело с нефикциональным текстом, природа авторского самоосмысления (креативно-творческого) сказывается в представлении истории.

В качестве эмпирической базы исследования использованы интервью писательницы Ольги Брейнингер 2016–2022 годов, отобранные методом сплошной выборки, данным в основном по поводу выхода книги «В Советском Союзе не было аддерола» (2016, журнал «Дружба народов»; 2017, АСТ, редакция Елены Шубиной, серия «Роман поколения», *лонг-листы премий «Национальный бестселлер», «Большая книга», «Русский Букер» и шорт-лист премии «НОС»),* которая сделала Брейнингер «надеждой русской литературы» (Г. Юзефович). Проблемно-тематические векторы самоанализа О. Брейнингер обусловлены ее биографией (детство в Казахстане и Германии, обучение в России, Европе и Америке), а также постоянным эквилибрированием между несколькими ролями: исследователь — культурный антрополог, преподаватель, литературный критик (до 2021 года вела колонку «Брейнингер на блок-посту» в журнале «Дружба народов») и литератор («В течение довольно долгого времени я пыталась определиться с тем, кто я в первую очередь — ученый или писатель»[2]). Отчасти этим обусловлено то, что многие интервьюеры не пытаются отграничить одну роль от другой, и их вопросы демонстрируют полное стирание границы между художественным текстом и реальной жизнью писательницы для вопрошающего. Произведение становится объектом наивной интерпретации, что не слишком смущает Брейнингер, которая признает автобиографичность своих произведений, хотя и пытается напомнить в некоторых интервью о несовпадении автора биографического и автора-рассказчика («Это сказала не я, а моя героиня, и не будем забывать, что ее высказывание носит перформативный характер»[3]). Также необходимо отметить, что писательнице свойственен анализ формальных особенностей собственной прозы, вопросов стиля или художественной манеры, литература для нее, в полном соответствии с социологическим пониманием этой сферы (например, у философа П. Бурдьё), — это политика, но выраженная в сложной языковой форме. Писательница полагает, что у нее «довольно сложный синтаксис»[4]; «Для меня гладкий текст — это плохо. Текст, который легко читается, — тоже плохо. Текст должен быть фактурным, у него должна быть своя фактура, неровность»; «Я хотела написать роман, который бы раздражал читателя, привыкшего к определенным нарративным технологиям, выводил из равновесия, вырывал из зоны комфорта»[5]. Творческие ориентиры для нее — в большинстве

своем англоязычные авторы: постмодернисты (Дон Делилло, Томас Пинчон) и метамодернисты (Девид Фостер Уоллес).

Авторефлексия писательницы связана с вписыванием себя в тенденции не столько российского, сколько мирового литературного процесса. Ольга Брейнингер концептуализирует понятие «Global Russian»; применяет «поколенческую теорию» к собственному творчеству (она репрезентирует поколение тридцатилетних: в 2016 году, когда вышел ее первый роман, ей исполнилось 29 лет; для современного литературного процесса она еще довольно длительное время останется «молодым» автором), рассуждает о проблемах России в контексте «постколониализма», что сближает ее с рядом авторов, для которых характерна та же риторика (например, с Е. Некрасовой и Г. Рымбу). Также точкой сближения является мысль о стилистическом и жанровом отставании русской литературы от мировых тенденций. Поэтому писательская миссия Бейнингер — описание недавней истории для осмысления событий настоящего и футурологических прогнозов: «У нас нет текстов о ключевых событиях нашей истории за последние двадцать-тридцать лет. И это то, что, мне кажется, современным авторам нужно делать в первую очередь — во всяком случае, это мой писательский манифест, моя повестка дня»[6].

Брейнингер описывает расширение проблемно-тематического спектра современной русскоязычной литературы за счет осмысления «необычного исторического опыта выхода из советского пространства в глобальный мир» у поколения тридцатилетних, отличающегося от опыта отцов; общее настроение своей прозы, сформулированное как «тоска по чувству принадлежности» («belonging»)[7], писательница доверяет транслировать и своей автобиографической героине в романе «В Советском Союзе не было аддерола». Брейнингер рассуждает о конфликте мировоззрений между родителями, принадлежащими советскому дискурсу, и детьми, отстаивающими «мультикультурализм» или «космополитизм»: «In our modern world we rush to conclusions and are repeatedly inconsistent in our judgement. We tend to cherish the canons within our own culture seeing them as the axes of what we are: our art and literature, our history, our morals. At the same time, as we talk of different societies with their own norms, we tend to view traditional as necessarily conservative, and consider it backwards and outdated»[8]. Хотя Брейнингер, очевидно, описывает опыт лишь части «поколения тридцатилетних» («ностальгическое желание — вернуться в утопический мир, реальные черты которого ты не знаешь, нереализованная тоска»)[9], можно говорить, что «тоску по прошлому», которого у них никогда не было, испытывает значимая часть современных людей (с чем, вероятно, связана реновация советской образности в новейшей культуре повседневности, а также обращение к позднесоветскому дискурсу в литературных произведениях, например, Ш. Идиатуллина, М. Гиголашвили, А. Иванова).

Описывая собственную идентичность, писательница настаивает на персональном космополитизме, то есть нейтральности по отношению к любым конфликтующим идеологиям («в любых обстоятельствах и геополитических перипетиях сохранять нейтралитет и аналитический подход — не поддаваться эмоциям, влиянию дискурса, давлению медиа»[10]; «We talk a lot about diversity and multiculturalism yet we let the political discourses cloud our thinking and forget that real life is always a multiplicity of individual stories behind the great narratives»[11]). Отказ от национальной идентичности мыслится писательницей путем выхода из категоричности современного мира: «Дорога есть только одна: отказаться от всего комплекса идей, которые предполагают национальность главной чертой нашей самоидентификации»[12]. В 2019 году Брейнингер называет основными для себя темы «одиночества», «глобально перенасыщенного мира»; «мне интересно все, что сложно и неоднородно, в чем есть высокая конфликтогенность»[13]. При этом автор осознает и опасности «глобального» мира: «...глобализация сопряжена с огромным количеством потерь, которые мы еще не до конца осознаем. <...> Это потеря собственных корней, когда ты не знаешь, откуда пришел, к какому обществу принадлежишь, — очень сложно найти внутри себя этот стержень, на который будут нанизываться взрослые впечатления и создавать личность»[14].

Брейнингер в литературных интервью отдает дань практически всем позициям мира метамодерна — депрессия, эмоциональное выгорание, проблема искренности современного человека (литература — это доведенная до предела искренность), голос женщины и т. п.: «Как защитить себя и найти место для искренности и откровенности? Как оставаться всегда честной? Как не сдавать своих ценностей, но отпускать границы и разрешать одним людям приходить, а другим — уходить, когда настает время?»[15]. Определенно можно говорить, что писательница пытается каталогизировать ментальные трансформации, которые произошли в интеллектуальной сфере за последние двадцать лет.

При всем понимании литературы как сферы конфликта идей писательницу отличает традиционный взгляд на творчество как сферу непознаваемую, противопоставление «поэзиса» и «techne». Она разграничивает «писательскую энергетику» и «набор навыков», который можно приобрести в школах creative writing: «Самое главное не столько сочетание слов в определенном порядке, сколько живая, стоящая за ним энергетика. Текст должен быть как поток, который уносит за собой читателя. Эту энергетику и писательскую харизму невозможно сымитировать и ей невозможно научиться. Ты можешь научиться отшлифовывать слова, но ты никогда не научишься имитировать стихийную энергию. А для меня это самое главное»[16]. Несмотря на социологический и идеологический подход к литературному материалу, Ольга Брейнингер, как и многие другие

современные авторы, все же не готова отказаться от понимания миссии писателя как транслятора высших смыслов. Именно поэтому многие события жизни Брейнингер ретроспективно оценивает как случай отклонения от «доксы», «событие», которое становится впоследствии частью художественного нарратива: «Для меня этот опыт был не таким болезненным, потому что я еще воспринимала его как писательский опыт, я уже тогда понимала, что захочу об этом написать»[17].

Итак, в литературных интервью О. Брейнингер мы видим сохранившуюся связь с традицией понимания писательства как сферы сакральной, принципиально непознаваемой и недоступной большинству «пишущих» людей, симметрию философскому дискурсу метамодерна, активно развивающуюся в 2010-е годы, продвижение поколенческой теории и детерминированности писательских практик социально-политическим контекстом.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Эпштейн М.* Скрипторика. Введение в антропологию и персонологию письма [Электронный ресурс] // Новое литературное обозрение. 2015. № 1. — URL: https://magazines.gorky.media/nlo/2015/1/skriptorika.html? (дата обращения: 01.04.2023).

[2] *Маркоткин Н.* Литература, наука и глобальные русские: интервью с О. Брейнингер [Электронный ресурс] // Российский совет по международным делам [сайт]. 22 февраля 2018 г. — URL: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/interview/literatura-nauka-i-globalnye-russkie-intervyu-s-olgoy-breyninger/?ysclid=l9b6vsaivq737749900 (дата обращения: 01.04.2023).

[3] *Смагаринская О.* Ольга Брейнингер: «Я хотела написать роман, который бы вырывал из зоны комфорта» [Электронный ресурс] // Этажи. Литературная кухня [сайт]. 05.01.2018. — URL: https://etazhi-lit.ru/publishing/literary-kitchen/687-olga-breyninger-ya-hotela-napisat-roman-kotoryy-by-vyryval-iz-zony-komforta.html?ysclid=l9bcbw44j689929363 (дата обращения: 01.04.2023).

[4] *Рафаэлли А.* Мегаинтервью: Ольга Брейнингер — сверхчеловек [Электронный ресурс] // BU:K magazine [сайт]. 24.03.2019. — URL:https://bukmagazine.com/mega-interview-olga-breininger-books/?ysclid=l9b9ge5mo3510455986 (дата обращения: 01.04.2023).

[5] Там же.

[6] *Писарева Е.* Писательницы Ольга Брейнингер и Евгения Некрасова о голосе поколения и силе женской прозы [Электронный ресурс] // Афиша. Daily [сайт]. 30 сентября 2019. — URL: https://daily.afisha.ru/brain/13117-pisatelnicy-olga-breyninger-i-evgeniya-nekrasova-o-golose-pokoleniya-i-sile-zhenskoy-prozy/?ysclid=l56llgb36j392781197 (дата обращения: 01.04.2023).

[7] *Маркоткин Н.* Указ. соч.

[8] *Breininger O.* As I Put The Hijab On [electronic resource] // Forbes [website]. 2016. Sep 16. — URL: https://www.forbes.com/sites/realspin/2016/09/16/as-i-put-the-hijab-on/?sh=2e7f4dcd6250 (дата обращения. 01.04.2023). (В нашем современном мире мы спешим с выводами и часто бываем непоследовательны в своих суждениях. Мы склонны бережно относиться к канонам нашей собственной культуры, рассматривая их как основы того, чем мы являемся: нашего искусства и литературы, нашей истории, нашей морали. В то же время, когда мы говорим о разных социумах с их собственными нормами, мы склонны рассматривать традиционное как обязательно консервативное и считаем его отсталым и устаревшим. — *англ.*)

[9] *Маркоткин Н.* Указ. соч.

[10] Там же.

[11] *Breininger O.* Op. cit. (Мы много говорим о разнообразии и мультикультурализме, но позволяем политическим дискурсам затуманивать наше мышление и забываем, что реальная жизнь — это всегда множество отдельных историй, стоящих за великими нарративами. — *англ.*)

[12] *Рафаэлли А.* Указ. соч.

[13] *Оаро Е.* «Я просто продолжаю идти вперед»: интервью с Ольгой Брейнингер» [Электронный ресурс] // Вдохновить на роман [сайт]. 30 сентября 2016 г. — URL:https://www.inspire-writing.com/booktalks-olga-breininger/?ysclid=l9b8kv2wfg825489396 (дата обращения: 01.04.2023).

[14] *Писарева Е.* Указ. соч.

[15] *Брейнингер О.* Письма в прошлое и будущее [Электронный ресурс] // Афиша. Daily. — URL: https://daily.afisha.ru/specials/14105-olga-breyninger/ (дата обращения: 01.04.2023).

[16] *Рафаэлли А.* Указ. соч.

[17] *Смагаринская О.* Указ. соч.

Seliutina, E. A.

Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Russia

LITERARY INTERVIEWS AS A NARRATIVE OF PUBLIC SELF-INTERPRETATION

The author argues that literary interviews in a narratological reading show important features of understanding the phenomenon of authorship in modern times, the direct speech of writers demonstrates reflection on changing everyday life, the ability to overcome alienation from their own text, prolonging the production of its meanings by self-interpretation, this is an opportunity to determine the public role, narratives about the purpose of writing and the author's mission, i.e. the narrative about the author.

Keywords: modern literary process; literary interviews; narrative; Olga Breininger.

Скоропанова Ирина Степановна

Белорусский государственный университет, Беларусь

SkoropanovaI@bsu.by

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЗАГЛАВИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Рассматривается характер трансформации заглавия как концептуально и эстетически значимого компонента литературного произведения в творчестве современных русских писателей. Выделяются следующие модификации заглавий, доминирующие в постсоветской литературе: заглавия-»микроманифесты», цитатные заглавия, заглавия на иностранных языках, заглавия-окказионализмы, а также различные их комбинации. Модернизация заглавия связывается с происходящей в обществе переоценкой ценностей, ориентацией на аксиологическое, проблемно-тематическое, эстетическое обновление русской литературы.

Ключевые слова: заглавия-«микроманифесты»; цитатные заглавия; иноязычные заглавия; заглавия-окказионализмы; комбинаторика.

Современная русская литература переживает аксиологическое, проблемно-тематическое, эстетическое обновление. Распространяется оно и на феномен заглавия как даваемый автором ключ к концептуальному пониманию произведения и знаковое образование, позволяющее выделить конкретное произведение из числа других в пространстве культуры. Полностью не порывая с традицией, писатели в то же время проявляют и новые подходы в использовании заглавия, адекватные переменам в сознании людей и складывающимся обстоятельствам.

Достаточно характерно вынесение в заглавие концептуально сформулированной темы литературного произведения («Свобода» М. Бутова, «Эпидемия свободы» В. Куприянова, «ДПП (пп). Диалектика переходного периода из Nиоткуда в Nикуда», «Имена олигархов на карте родины» В. Пелевина, «Здравствуйте, я ваша „крыша“» Ю. Латыниной, «Русский апокалипсис» Вик. Ерофеева, «Повести последних дней» О. Павлова, «Русская смута» Л. Бородина, «Всё накрылось медным тазом…» И. Иртеньева), поднимаемой проблемы («Мастер Хаос» Е. Попова, «Революция сейчас!» И. Стогоff'а, «Записки экстремиста: Книга ирреальной прозы» А. Курчаткина, «День денег» А. Слаповского, «Русские новые и не новые» С. Файбисовича, «Плохо для шоу» В. Медянина, «Меня зовут Женщина» М. Арбатовой, «Глобальный человейник» А. Зиновьева), обозначения доминирующих в обществе настроений («Время ночь» Л. Петрушевской, «Ночь внутри» П. Крусанова, «Тьма дневная» С. Стратановского, «Вечная мерзлота» Н. Садур, «Всё плохо» К. Медведева, «Радость смерти» А. Курчаткина, «Ребята, нас вновь обманули…» Б. Окуджавы, «Когда смешно, тогда не страшно» М. Задорнова, «Кто куда, а я — в Россию…» Т. Кибирова, «Близится утро» С. Лукьяненко). Уже заглавия, рассмотренные в их совокупности, сигнализируют о разочаровании в происходящем в постсоветском обществе, где в 1990-е годы

вместо демократии утвердился олигархат, свободу подменила криптоколониальная зависимость, сопровождавшаяся разграблением России, не исчезла и опасность возрождения тоталитарных порядков, что резко перекрывало появившиеся для людей возможности. Заметно стремление акцентировать ценность жизни как величайшего для человека дара («Хорошо быть живым» Д. Кузьмина, «Блаженство бытия» Б. Ахмадулиной, «Жизнь загробная хуже, чем жизнь земная…» А. Кушнера, «Где живу, там и рай земной…» И. Лиснянской, «Тут — свет» М. Степановой).

Заглавия отражают и потребность определиться с новой государственной доктриной, вбирают в себя широкий диапазон мнений («Национальная идея» Л. Зорина, «Другая Россия», «Как мы строили будущее России» Э. Лимонова, «Третья правда» Л. Бородина, «Разговоры с Богом» Г. Русакова, «Путь Христа» Ю. Кузнецова, «Православие и свобода» О. Николаевой, «Россия Вечная» Ю. Мамлеева, «Что мы нынче кличем благом?» В. Куприянова). Правда, таких произведений сравнительно немного, так как новая «русская идея» находится в процессе становления.

К этим заглавиям вполне подходит определение, даваемое заглавию С. Тарасовой, как сильному месту текста, имеющему «повышенную смысловую нагрузку» и выступающему в роли авторского «микроманифеста»[1].

Всё же подобный подход достаточно традиционен и сигнализирует лишь о новом содержательном наполнении указанных заглавий, что подтверждает и наличие немалого числа заглавий с «нейтральной» семантикой.

Стремление соотнести происходящее с ценностями, унаследованными от классики, порождает значительный пласт цитатных заглавий. Сказалось в этом и воздействие легализованного в постсоветский период постмодернизма с присущей ему интертекстуальностью. Сравнительно с оригиналом заимствованное подвергается перекодированию, но одновременно несет в себе представление о норме. Это могут быть буквальные повторения названий классических произведений при содержательно-концептуальной их переработке, наиболее характерные для ремейков («Княжна Мери» А. Левкина, «Анна Каренина-2» М. Шишкина, «Анна Каренина» Л. Николаева, «Идиот» Ф. Михайлова, «Смерть Ильи Ильича» М. Угарова, «Отцы и дети» И. Сергеева), но чаще — более вольные обозначения, отчетливо указывающие тем не менее на какой-то классический текст («Ещё раз о голом короле» Л. Филатова, «Змея в зеркале, которое спрятано на дне корзинки с гостинцами, какую несет в руке Красная Шапочка, бегущая через лес по волчьей тропе» А. Королёва, «Любовь к трем цукербринам» В. Пелевина, «Драй, зибен, ас («Тройка, семерка, туз»), или Пиковая драма» Н. Коляды, «Кавказский пленник» А. Битова, «Кавказский пленный», «Андеграунд, или Герой нашего времени» В. Маканина, «Война и мир в отдельно взятой школе: роман-буриме», «Борис и Глеб» Ю. Буйды, «Мой вишневый садик» А. Слаповского, «Красный

смех» А. Мишарина, «На донышке» И. Шприца, «Она никогда не придет с мороза» П. Барсковой, «Флейта и прозаизмы» В. Сосноры, «Сестра моя — смерть» Р. Киреева, «Демон», «Черный человек» В. Головачёва, «Сорокоуст: Триптих» Г. Горбовского, «Памятник (версия)» В. Вишневского, «Мертвые уши, или Новейшая история туалетной бумаги» О. Богаева, «Соловей, соловей, пташечка...» В. Пеленягрэ, «Дом, который построим мы...» К. Букши) и др. Опосредованным образом может осуществляться и денонсация вульгаризаторских трактовок тех или иных классических текстов.

В число таких заглавий входят и заимствованные из нехудожественных источников, основанные на пародировании постулатов изжившей себя идеологии («Книга о вкусной здоровой жизни» И. Губермана и др.).

Как бы в противовес используются цитаты из Библии и других священных текстов, вообще — религиозной письменности («Утоли моя печали» Б. Васильева, «Слово о Законе и Благодати митрополита Илариона» Ю. Кузнецова, «Незакатный свет», «Русские святые» В. Крупина и др.), что отражает возрастание роли религии в жизни общества и религиозной метафористики в литературе.

«Открытые» границы, возможность освоения мира в путешествиях, общая ориентация на Запад (особенно в 1990-е — начале 2000-х) — все это привело к вторжению в русский язык большого пласта иноязычной лексики. Расценивалось это как знак «продвинутости», приобщения к мировому сообществу, расширения жизненных горизонтов. В целом ряде случаев и заглавия произведений современных русских писателей составляют иноязычные слова и обороты речи либо русские слова и выражения в «латинизированном» их написании, иногда — сочетание того и другого. Но поскольку на «западнизацию» возникла коммерческая мода, иностранные слова в заглавиях не так уж редко получают и юмористическую либо ироническую семантику, что не отменяет их использования в прямом значении, если это адекватно объекту изображения и служит обогащению русской литературы. Таковы: «Who by Fire», «Generation „П“», «Empire V», «S.N.U.F.F.» В. Пелевина, «Fifia» О. Чухонцева, «In telega» А. Эппеля, «Killer» Г. Сапгира, «Vita nostra» М. и С. Дяченко, «Carte blanche» О. Седаковой, «Pasternak» М. Елизарова, «Mundus imaginalis» Е. Шварц, «Blow up» С. Гандлевского, «What's in a name?» А. Жолковского, «Sisyphus redus» Л. Лосева, «Sunt aliquid manes» Г. Дашевского, «Amour, exil...», «Nota bene», «Ibid» Т. Кибирова, «Amor fati» О. Николаевой, «Opus magnum» А. Ерёменко, «Holiday», «Remake–Remix» Д. Воденникова, «Amoris novi» М. Харитонова, «Disjecta membra» А. Скидана, «Mymoon» А. Волоса, «La Mystique de Moscou» В. Панова, «Muto-boys» П. Тетерского, «Forever», «Erofeev-trip» Д. Давыдова, «Frankfurt am Main — [Baden-Baden] — Strasbourg», «Dubia» М. Амелина, «Vivere memento», «Nadin», «milis simile...»

В. Степанцова, «Partizan Entertainment» Е. Костылёвой, «Housesister's sweet vengeance», «Pottery/Poetry», «Madre Selva» П. Барсковой, «Game „Администрация“», «Где в России Privacy?», «Территория: Fluxus», «Штуки, szhtuki», «Жизнь dell art», «Франкенштейны inside», «Luminou» А. Левкина, «The best» В. и О. Пресняковых, «Genio y figura», «Eidolon» Л. Элтанг, «Sic Vita», «Silentium Amoris», «Ars Amandi», «Tranatopsis» В. Пеленягрэ и др.

К этому можно добавить заглавия, соединяющие в себе русские и иноязычные слова («Cazino „Россия“», «Жуткий Crisis Супер Стар» А. Вознесенского, «Камни NEGEREP» В. Сосноры, «Stop, коса!» А. Королёва, «Белая горячка. Delirium Tremens» Д. Липскерова, «Духless», «Media Sapiens-2: Дневник информационного террориста», «The тёлки: Повесть о ненастоящей любви» С. Минаева, «Long Distance, или Славянский акцент» М. Палей, «Travel Агнец» А. Гостевой, «Love-стория» Г. Щербаковой, «Шандор/Fandango» Р. Аксёнова, «Синий Бархат / Blue Velvet» Е. Костелёвой), представляющие собой различные комбинации частей или отдельных букв русских и иноязычных слов («Concretные» В. Сорокина, «Колыбельная в стиле **POP**-ROB-уй-ты» Н. Искренко, «SS: Sверхчеловеческие sупертексты» Я. Могутина, «Glамурный дом» О. Робски, «Персона Grappa» Г. Шульпякова, «У нас за гRаницей» З. Зиника), русификацию отчетливо звучащего как заимствованное из другого языка («Азарт нихтзайнарта», «Дойче Бух» Вс. Некрасова, «Хьюмби» Е. Шварц, «Хомо эректус» Ю. Полякова).

С освоением Интернета в заглавие может входить соответствующая терминология или сленг («Momenty.ru» Д. Добродеева, «Антарктида online» А. Громова, «Гаджет» С. Лукьяненко, «Избранное (+2CD)» В. Сосноры).

Также современные авторы иногда используют в заглавиях иноязычную лексику как дубликат-заместитель нецензурной лексики после ее запрещения в публичном пространстве («iPhuck 10» В. Пелевина, «mASIAfucker» И. Стогоff”а, «Поэзия! — big fucking deal!» Т. Кибирова), хотя в более ранних изданиях она присутствует.

Игра со словом, его семантикой и фонетикой вообще практикуется в широком диапазоне и отражает явственную ориентацию на новаторство в духе авангардизма. Словотворчество распространяется и на заглавия, многие из которых представляют собой окказионализмы. Число таких заглавий значительно. Это «Роммат» В. Пьецуха, «Тьмать» А. Вознесенского, «Шестидесантник» Е. Евтушенко, «Интелегенды» Д. Гранина, «Автобурет» В. Друка, «Вездесь» В. Павловой, «Жунгли» Ю. Буйды, «Моноклон» В. Сорокина, «Мандустра» Е. Радова, «Некромент» В. Пелевина, «Эросипед» А. Жолковского, «Кысь» Т. Толстой, «Около эколо» В. Нарбиковой, «Фруктоложец» К. Плешакова, «Джентрификация» Л. Лосева, «Книгоедство» А. Етоева, «Дикопись послед-

него времени» Е. Шварц, «Счастьеловка», «Постпорнография» А. Левкина, «да перевыпривилегировать...» М. Сухотина, «Любью: Fugue in fusion» Ю. Малецкого, «Морокоб» Н. Садур, «Москвариум» А. Кабакова, «Марш экклезиатов» М. Успенского, «ГПУманист» Д. Галковского, «Порнократия» Ю. Полякова, «Пуськи Бятые», «Парадоски: Строчки разной длины» Л. Петрушевской, «Армагед-дом» М. и С. Дяченко, «Дудылки и Кукарямбы» В. Пеленягрэ, «Антистерва» А. Берсенёвой, «Неземля» М. Галкиной, «Эйнастия» Ю. Никитина, «Эпилогия» О. Павлова, «Рунопевец» П. Крусанова, «Мутантики», «Приключения домовят», «Куклаваня и Ко» Д. Емца, «Репейманс О» Н. Искренко, «Люболь» А. Яхонтова, «ПрозаК» М. Фрая, «Саннодержавие: Четверостишия о снеге» Б. Божнева, «Хиромантизм» С. Лейбграда, «Сестромам» Е. Некрасовой, «Много/разно/голосье» В. Вишневского и др. Наблюдается как сгущение смысла посредством словослияния либо соединения корневых частей разных слов, так и наращивание новых значений путем переразложения слова, анаграмматизации, использования «зауми», остранения, каламбуризации и парадоксизации привычного, «износившегося», ведущие к обновлению литературного языка, преодолению его окаменения. Заглавия-окказионализмы вовлекают читателя в *чтение-письмо* (по Р. Барту), пробуждая в нем способность к самостоятельному мышлению и сотворческие импульсы. Проступает за этим и противостояние новым штампам-подделкам в связи с внедрением в массовую культуру гламуродискурса (что видно и из иронических заглавий Т. Толстой «Я наших планов люблю гламурьё» и Д. Галковского «Грамотный гламур»). Помимо того, в эпоху переизбытка информации это возможность необычностью и оригинальностью заглавия привлечь внимание к своему произведению на книжном рынке.

Различные типы заглавий и их комбинации используются в современных визуальных текстах, соединяющих в себе стих и живопись и чрезвычайно преумножившихся. Без заглавия разобраться в таких все более усложняющихся, подчас зашифрованных системах практически невозможно.

Проделанное исследование удостоверяет, что роль заглавия на современном этапе возрастает, оно в той или иной степени модернизируется. И если в единичных проявлениях указанные прецеденты время от времени встречались в литературе прошлых десятилетий, в количественном отношении, в самих масштабах трансформаций, осуществляемых в области заглавия, русская литература наших дней демонстрирует свой прорывной характер и требует комплексного, совместного изучения литературоведами и лингвистами.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Тарасова С. В.* Новый взгляд на малую прозу // Вестник СамГУ. 2003. № 1. С. 92–98.

Skoropanova, I. S.

Belarusian State University, Belarus

TRANSFORMATION OF A TITLE IN THE WORKS OF MODERN RUSSIAN WRITERS

The author explores the nature of the transformation of a title as a conceptually and aesthetically significant component of a literary text in the works of modern Russian writers. The following modifications of titles, which dominate in post-Soviet literature, are highlighted: “micro-manifesto” titles, citation titles, titles in foreign languages, occasionalisms used as titles, and various combinations of them. The modernization of the titles is associated with the ongoing reassessment of values in the society, the orientation towards the axiological, problem-thematic, aesthetic renewal of Russian literature.

Keywords: titles-“micro-manifestoes”; citation titles; foreign-language titles; occasionalisms used as titles; combinatorics.

Смирнова Альфия Исламовна

Московский городской педагогический университет, Россия

alfia-smirnova@yandex.ru

РОМАН «ЭШЕЛОН НА САМАРКАНД» Г. ЯХИНОЙ КАК ОПЫТ СОЗДАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ МИФОЛОГИИ

В статье рассматривается тема «большого голода» начала 1920-х годов в романе Гузель Яхиной «Эшелон на Самарканд», анализируется поэтика и выявляется установка на создание текста, включающего в себя элементы мифа, волшебной сказки, притчи, что способствует реализации персональной мифологии автора. Проведенный анализ текста свидетельствует о том, что романное творчество Яхиной демонстрирует личностное восприятие исторического прошлого, «новый историзм» в осмыслении советской цивилизации.

Ключевые слова: роман; путешествие; историческая травма; персональная мифология; «новый историзм».

Публикация третьего романа Гузель Яхиной «Эшелон на Самарканд» (2021) отчетливо обозначила его внутреннюю связь с первыми двумя романами — «Зулейха открывает глаза» (2016) и «Дети мои» (2018), в которых писательница также обращается к историческому прошлому страны, трагическим эпизодам российской истории конца 1910–1940-х годов: Гражданская и Великая Отечественная войны, разруха и тотальный голод начала 1920-х годов, раскулачивание и репрессии 1930-х годов. Особый интерес к отечественной истории можно объяснить тем, что через «историю своей семьи» автор пытается понять происходящее в наше время[1]. Посвящениями к романам подчеркивается связь семейной истории с «большим» временем: «Зулейха открывает глаза» посвящена памяти бабушки Раисы Шакировны Шакировой, «Дети мои» — «дедушке, деревенскому учителю немецкого», а «Эшелон на Самарканд» — «папе Шамилю Загреевичу Яхину», который ушел из жизни в те дни, когда роман близился к завершению.

Выход романа «Зулейха открывает глаза» свидетельствовал не только о появлении нового имени в современной прозе, но и об особом ви́дении советского прошлого, о *новом качестве историзма*. Последующие два романа («Дети мои» и «Эшелон на Самарканд») вписываются в новую парадигму историзма, суть которого не сводится к изложению исторических событий, а выражает интерес к судьбе человека в потоке исторического времени. Александр Эткинд, характеризуя новое направление в современной литературе, «новый историзм», определяет его как «историю не событий, но людей и текстов в их отношении друг к другу»[2]. Отталкиваясь от «истории людей», обратим внимание на антропоцентризм художественного мышления Яхиной, в романах которой жизнь человека осмысляется через призму катастрофического времени, определившего судьбы героев: крестьянки Зулейхи из глухой татарской деревни, школьного учителя немецкого языка Якоба Ивановича Баха, начальника эше-

лона на Самарканд, в прошлом участника Гражданской войны Деева. И хотя событийно романы начинаются в разные годы (зимой 1930-го года — первый роман, накануне революционных потрясений — второй, в 1923 году — третий), однако ретроспективно события предшествующего времени проясняются в тексте.

В «Эшелоне на Самарканд» Яхина стремится, по ее словам, «обобщить коллективный опыт проживания голода». Комментируя в одном из интервью события, описанные в произведении, она вспоминает: «Мой дедушка, папин отец, был рожден в 1909 году в многодетной крестьянской семье. Вскоре после 1917 года начались голодные времена, и мальчика отдали в детский дом. Всех детей семье было просто не прокормить. Дедушка бродяжничал, в начале 20-х годов его с другими беспризорниками отправили на эвакопоезде в Туркестан, куда живыми доехала лишь половина детей. В Туркестане дедушка вновь бродяжничал и через пару лет вернулся в Красную Татарию»[3]. Эта семейная история повлияла на вынашиваемый ранее замысел создания лирической повести о беспризорниках, о «мальчишках 20-х годов прошлого века, о том, как они собираются в коммуне для дефективных подростков, так называли тогда подростков с криминальным прошлым, и как у них пробуждаются их чувства»[4]. Однако, когда Яхина начала изучать исторические источники и периодику 1920-х годов, поняла, что главной темой в стране в это время был голод. По ее признанию, страшно было браться за тему «большого голода», продолжавшегося в стране с 1918 по 1922 год.

Заглавие романа «Эшелон на Самарканд» продиктовано развитием сюжета: спасением от голодной смерти детей-сирот и беспризорников организованным маршрутом из Казани в Самарканд. Все хронологические и пространственные детали пути указываются в тексте с фактографической точностью: «Четыре тысячи верст — ровно столько предстояло пройти санитарному поезду Казанской железной дороги до Туркестана. Но самого поезда еще не было — приказ о его формировании был подписан вчера, девятого октября двадцать третьего года»[5]. Начальником эшелона был назначен вчерашний фронтовик Деев, двадцати с небольшим лет, которому предстояло собрать по детским домам и приемникам «пятьсот душ» детей, от двух до двенадцати лет, самых слабых и истощенных, и доставить их из Казани до Самарканда. Эшелон для детей «в количестве восьми вагонов, включая походную церковь и полевую кухню», был составлен из сборных вагонов и за «разнообразие цветов и мастей» сразу же был прозван «гирляндой» (с. 13).

В дороге голод становится мучительным наваждением для пассажиров эшелона-гирлянды и вносит свой распорядок в его продвижение к конечной цели. Планировавшиеся две недели пути обернулись длительным путешествием с происшествиями: смертью больных детей из лазарета, которых хоронили тут же, по обочинам маршрута; холерой;

группой беспризорников из тринадцати человек, добровольно примкнувших к эшелону; болезнью Деева и снова добыванием с риском для жизни провианта и топлива. «Смерть принимала разные обличья: эпидемии, голод, лютые зимы, лютая бедность, лютый бандитизм. <…> Свирепствовали болезни: тиф сожрал три миллиона граждан, „испанка“ — еще три. Свирепствовал голод: тридцать пять губерний — девяносто миллионов человек — который год стенали непрерывно „хлеба!“ И пусть газеты уже докладывали робко, что голод побежден, в Поволжье знали — еще нет, и на Украине знали, и на Урале, и в Крыму» (с. 84).

В романе есть эпизод, когда обезумевшая мать, спасая от голодной смерти своего ребенка, сует сверток с ним под ноги Дееву, стоящему на подножке вагона поезда, набирающего ход. После чего у начальника эшелона появляется еще одна головная боль: где и как раздобыть молоко для грудничка, которого поручено выхаживать Фатиме. В произведении параллельно развиваются два мотива: невинной жертвы (умирающие от болезней истощенные дети) и спасения (дети, оставшиеся в живых и добравшиеся до Самарканда).

Авторская мифология определяется путешествием в «землю обетованную», куда устремлен эшелон с детьми, в сытный и солнечный Самарканд. Исследователь травелогов прошлого века Галина Тиме обратила внимание на то, что «в XX веке жанр „путешествий“, как стремившийся к *преодолению* конкретного пространства и времени, оказался наиболее „подготовлен“ к мифологизации»[6]. Обратившись к трагическим эпизодам советской истории прошлого века, Яхина избирает именно мифологизацию как средство преодоления последствий распадающегося мира — голода, разрухи, одичания человека.

Согласимся с утверждением, что «каждое литературное произведение стремится построить завершенный и одновременно универсальный образ мира — в этом смысле художественный мир литературного произведения всегда мифологичен. Как известно, всякая мифологическая структура строится на преодолении хаоса и утверждении мирового порядка (или космоса)»[7]. Эта модель построения сюжета реализуется в романе Яхиной. Еще до отправления эшелона Дееву предстоит в кратчайшие сроки найти «пять сотен пар» обуви, чтобы дети могли в октябре строем добраться до вокзала. Невыполнимая задача решается с помощью начальника военной академии: через день обещание было выполнено, дети не только смогли добраться до эшелона («Сапоги — одна тысяча штук, пять сотен левых и пять сотен правых, — шуршали по брусчатке», с. 55), но и безвозмездно получили пятьсот штук белых нательных рубах, подаренных курсантами военной академии. В этой же, семнадцатой, подглавке первой главы Деев, радуясь проявлению доброты курсантов, пожелавших отдать детям свои «исподние» рубахи, понимает, «что есть на земле братство — истинное братство незнакомых, но близких людей» (с. 72).

Следующая забота Деева — добыть детям пропитание. На станции Свияжск герой попадает в бывший купеческий особняк к оголтелым пьяным чекистам и понимает, что никто ему не поможет, кроме них, так как чекисты знают, у кого в голодное время можно отнять запасы еды. Главный среди чекистов оказывается сослуживцем Деева, воевавшим с ним в этих местах летом 1918 года. И, рискуя жизнью, Деев получает желаемое: по словам Лысого, «Детям — ничего не жалко! Детям — всё!» (с. 122). И это становится еще одним *чудом* в череде испытаний на пути *к спасению*: в поисках провианта для детей Деев попадает к разбойничающим белоказакам и снова рискует жизнью, после оказывается в логове басмачей, но и те, и другие проявляют к детям *милосердие и человечность* — во имя и своего спасения.

Роман строится как «большое приключение», состоящее из множества мелких происшествий. Среди «приключений» — добывание изобретательным и бесстрашным, простодушным и смекалистым начальником эшелона Деевым пищи для детей. И всякий раз в чудесной помощи случайных встречных на пути следования эшелона с детьми реализуется *сказочный мотив* и выстраивается *персональная мифология* автора с идеей победы добра над злом, жизни над смертью, торжества порядка над хаосом. Говоря о процессе работы над произведением, писательница упомянула «элементы мифологии», вкрапленные в текст: есть там «Капитолийская волчица, есть и игла, завернутая во многие оболочки, есть суп из топора», объяснив «мифологический уровень» повествования тем, что «человеческое — это условие выживания любого общества»[8]. Эта мысль определяет персональную мифологию автора.

Выбор метажанровой формы романа-травелога позволил Яхиной воплотить свое ви́дение советской истории на начальном этапе становления политической власти в стране, соотнести низкое и высокое в человеке, преходящее с вневременными духовными опорами и противопоставить последствиям исторической катастрофы и небытию свою авторскую мифологию, основанную на идее: «В людях больше человеческого, чем звериного». По ее словам, «иногда это человеческое может стать объединяющим, благодаря этому общество и выживает. Именно об этом я рассказываю притчу: с метафорами, с явным совершенно мифологическим подтекстом»[9]. Описывая обесчеловечивающие и лишающие рассудка ужасы голода, Яхина предупреждает о разрушительных последствиях этого травматического опыта. В «Эшелоне на Самарканд» голод начала 1920-х годов осмысляется как коллективная травма, не проходящая бесследно. И именно поэтому Яхина отдает предпочтение притче, которая заключает в себе назидание и предостережение и, что особенно важно, указывает путь спасения. Назидательный смысл романа видится в том, что историческая травма осмысляется в произведении как неизжитое прошлое.

Персональная мифология автора нашла воплощение в синтетической жанровой структуре произведения, чему способствует и выбор сюжета путешествия в качестве структурообразующего. Л. В. Карасев обращает внимание на то, что при индивидуально-авторском характере персональной мифологии, талантливый художник «способен представить, нарисовать свой „мир“, сделав его „общим достоянием“. ...Теперь его персональная мифология становится моделью, образцом, эмблемой для обозначения целого типа онтологического смыслостроительства, имеющего отношение к очень многим людям»[10].

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См.: Гузель Яхина о новой книге «Эшелон на Самарканд», теме голода и критике, 02.04.2021, беседа с Олесей Роженцовой. — URL: https://www.5-tv.ru/news/337418/guzel-ahina-onovoj-knige-eselon-nasamarkand-teme-goloda-ikritike-01/ (дата обращения: 23.01.2022).

[2] *Эткинд А. М.* Толкование путешествий. Россия и Америка в травелогах и интертекстах. М.: Новое литературное обозрение, 2001. С. 416.

[3] *Хустк С.* «Я боялась, что читатель не захочет взять книгу в руки»: интервью с Гузель Яхиной, 20.05.2021. — URL: https://takiedela.ru/2021/05/chitatel-ne-zakhochet-vzyat-knigu-v-ru ki/ (дата обращения: 23.01.2022)

[4] *Роженцова О.* Гузель Яхина о новой книге «Эшелон на Самарканд», теме голода и критике, интервью с Гузель Яхиной, 02.04.2021. — URL: https://www.5-tv.ru/news/337418/guzel-ahina-onovoj-knige-eselon-nasamarkand-teme-goloda-ikritike-01/ (дата обращения: 23.01.2022).

[5] *Яхина Г. Ш.* Эшелон на Самарканд: роман. М.: АСТ. Редакция Елены Шубиной, 2021. С. 11. Далее ссылки на роман указываются в тексте в скобках.

[6] *Тиме Г.* Изгнание как путешествие: русский взгляд Другого (1920-е годы) // «Беглые взгляды: новое прочтение русских травелогов первой трети XX века»: Сб. статей. М.: Новое литературное обозрение, 2010. С. 239.

[7] *Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н.* Современная русская литература. Кн. 1. Литература «оттепели» (1953–1968): Учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 9.

[8] «Кибиточное состояние»: Гузель Яхина о советском человеке, медиа-скандалах и тяжелых компромиссах, 24.03.2021, беседа с М. Лащевой. — URL: https://www.forbes.ru/forbes-woman/424303-kibitochnoe-sostoyanie-guzel-yahina-o-sovetskom-cheloveke-media-skandalah-i (дата обращения: 25.01.2022)

[9] Там же.

[10] *Карасев Л. В.* Онтологический взгляд на русскую литературу. М.: РГГУ, 1995. С. 7.

Smirnova, A. I.

Moscow City University, Russia

THE NOVEL “ECHELON TO SAMARKAND” BY GUZEL YAKHINA AS AN EXPERIENCE IN CREATING PERSONAL MYTHOLOGY

The article deals with the theme of the “great famine” of the early 1920s in Guzel Yakhina’s novel “Echelon to Samarkand”, explores its poetics and reveals Yakhina’s intention for creating the text that includes elements of myth, fairy tale, parable, which contributes to the realization of the author’s personal mythology. The analysis of the text shows that Yakhina’s novel demonstrates a personal perception of the historical past, a “new historicism” in the understanding of Soviet civilization.

Keywords: novel; trip; historical trauma; personal mythology; “new historicism”.

Спиридонова Лариса Николаевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

sln69@mail.ru

ПОЛИФОНИЗМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РОМАНА: К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СМЫСЛОВ

В данной статье рассматривается специфика интеллектуальных романов двух писателей, Б. Пильняка и Г. Гессе, через идею полифонии как содержательной и композиционной детерминанты художественных произведений. На примере ключевых текстов выделены характерные признаки и свойства, которые наблюдаются в многоголосии образов, тем, приемов и даже самого предмета изображения, подобно звучанию музыкальной полифонии. Кроме того, в текстах доминируют яркие ассоциации с произведениями композиторов разных эпох, что предполагает более широкие обобщения в отношении интерпретации содержания. Автором обращается внимание на писательские установки и музыкальные предпочтения, знаковое и ритмико-интонационное сходство романов, выявляются музыкальные детерминанты, поликультурные мотивы и функциональные паузы.

Ключевые слова: полифонизм; интеллектуальный роман; концепция игры; образы смеха и тишины; сюжетные аллюзии.

Творчество писателей-интеллектуалистов представляет исключительный интерес как эстетический феномен. Они пытаются найти ответы на многочисленные серьезные вопросы с позиции философии, истории и культурологии. Специфика их стилистических решений — игра смыслов, символичность и гиперболизация хронотопа, пародия над реальным и ирреальным миром, мистификации героев и др. Идея полифонизма пронизывает ключевые романы русского и немецкого писателей, Г. Гессе и Б. Пильняка, и объединяет разные уровни их произведений — от идейно-тематического до ритмико-интонационного. Как кодифицировано в словаре, полифония — это вид многоголосной фактуры, основанный на сочетании и развитии двух и более самостоятельных тем, мелодий, в отличие от гомофонии[1]. Применительно к литературе термин «полифонизм» впервые ввел Михаил Бахтин в конце 1920-х годов, который связывал его черты с развитием особой жанровой формы[2].

Сравнивая жанр интеллектуального романа с музыкальным полифоническим произведением, можно отметить, что в нем нет главных и второстепенных тем и героев, а каждый из них развивает свою мелодию и предстает в новых ассоциациях и связях. Поэтому одним из важнейших достоинств произведений Г. Гессе и Б. Пильняка является многоуровневый характер обобщений, говоря о моральных, социальных и культурных процессах. Как точно подмечено, настоящий читатель подобно тонкому слушателю «впитывает каждую деталь текста, восхищается тем, чем хотел поразить его автор, сияет от изумительных образов, созданных сочинителем, магом, кудесником, художником»[3].

Композиционное чередование частей с различным хронотопом закономерно подключает каждую из них к смысловому активному центру произведения: подача и интерпретация материала схожа с бурлящим потоком живой истории. Переплетения иронии и юмора, комизма и трагизма в романах обоих авторов находятся внутри сложного жанрового решения и пронизаны идеей: «у всех пропастей на краю». Объяснение причин и реалий своего времени представляет собой сложные поиски, что подразумевает соотнесенность с психологической, драматургической и интонационной структурой текста. Как отмечают исследователи, к творчеству писателей-интеллектуалистов с полным правом можно отнести слова о том, что «нет формы без веры, и нет веры без предшествующего отчаяния, без предшествующего и последующего знания о „хаосе“»[4].

Роман «Игра в бисер» содержит три жизнеописания И. Кнехта и еще одно, записанное не самим, а сохранившееся в памяти человеческой. Все это характеризует иносказательный контекст в размышлениях автора о формах развития интеллекта: именно здесь сфокусирована жанровая поливалентность. Так, говоря о процессе совершенствования, уделяется внимание многим метаморфозам, среди которых трансформация внутреннего мира человека, его эволюция и духовное прозрение. Этот бесконечный процесс Г. Гессе называет «вертящимся колесом жизни», в буддизме именуемом как «сансара»[5]. Через ключевые слова дискурса не раз звучат оригинальные ассоциации с ним: бессмысленно-осмысленный круговорот или венок, вращающийся и рассыпающийся звездами. Смена поколений, их преемственность скрывается под символическими образами игроков: мальчика, входящего в мир, и старика-мастера, перебирающего бусины, и жизненного проводника, идущего к цели…

Пребывая в вечном круговороте и претерпевая различные потрясения и страдания, человек достигает духовного катарсиса и в итоге обретает внутреннюю гармонию. Трагичность положений и ситуаций наблюдается у Б. Пильняка в сюжетных доказательствах от противного, что также обусловливает многоголосие идей: например, в истории о царе Иване, пришедшем к власти в 1919 году, или в рассказе о палатах Андрея Боголюбского. Исподволь в текст вводятся элементы, выпадающие из временного и бытового планов, намеченных на начальных страницах.

Немаловажное значение в текстах имеет собственно музыкальная тематика, реализующаяся через множество произведений, отрывков и зарисовок композиторов разных эпох, этот материал включается в сюжетные линии и воспоминания героев. Например, игра детских впечатлений раскрывается через песню Шуберта «Die linden Lüfte sind erwacht», которая мгновенно ассоциируется у героя с ранней весной и веткой бузины. Первые встречи с миром звуков — это начало взаимоотношений ученика и учителя. Знакомство в Вальдцеле с мастером музыки, совместная работа и поход в горы, дружба с Карло Ферромонте — все это важные звенья

сюжета. Сотворчество приобщает к простой и удивительной музыке бытия, которая создается «руками, пальцами, легкими, не одним мозгом»[6].

Игра временем и пространством в рамках музыкальных вкраплений в романе «Степной волк» особенно ярко проявляется в описании позднефельетонной эпохи — времени великих перемен. Вариантом смешения реальности и безвременья выступают сновидения, в которых Гарри встречается в гостиной с Гёте и разговаривает с Моцартом в вечности. Ирреальное время преобразуется в реальное, и наоборот, своеобразно запутывая временное чутье героя и самого читателя.

В символичном названии романа Б. Пильняка отражается действительность, которой практически не существует. «Созревание плодов» — это анализ результатов эпохи, квинтэссенция будущего, которая предстает в перспективе того, что еще только взращивается и приживается в жизни. Восприятие музыки героями дает представление об их мироощущении и расширяет смысловое поле произведения. Героическая романтика превращается в свою противоположность — конфликт, классовую ненависть: «...Сначала мы кулачков раскулачивали и не заметили, как у нас самих мозги раскорчевались»[7], — слова одного из персонажей.

Прием импровизации ярко прослеживается в галерее портретов в «Степном волке», которая в очередной раз пополняется в ходе внутреннего монолога перед зеркалом в магическом театре. Один из участников захватывающей игры абсурдным образом объясняет ее суть. Он говорит, что цель игры — расстреливать проезжающие мимо машины для удовольствия, просто так. Здесь автор намеренно создает интонационные паузы, чтобы подчеркнуть трагическую мысль о множествах убийств ни в чем не повинных людей, о формах массового террора. Даже освободившись от действа магического театра, читатель догадывается о самой опасности быть в этот момент на дороге и должен сделать выводы. Так художественная идея приобретает ритмико-интонационное воплощение, разворачиваясь от факта и фантазии к рефлексии.

Своеобразное продолжение и новую трактовку эта тема приобретает в романе «Игра в бисер», когда происходит встреча Иозефа Кнехта и Дасы в Бамбуковой роще. Все усилия могущественного магараджи Дасы внести хоть какой-то смысл в жестокий мир оказываются тщетными. Ироничность вывода о полном уединении и служении лесному йогу подчеркивает сомнительность такого выхода, о котором раздумывает герой, и не разрешает конфликта между духовным знанием и реальным миром.

Инвариантная тема Востока и Запада составляет значимую составляющую романов, а мозаика представленных в тексте городов и стран приобретает особый смысл метакультуры. У каждого из писателей многоликость этих образов выражена по-разному, но имеет схожие черты. Следует отметить их мировоззренческие принципы в изображении западного и восточного начала: если одни связаны с антропоцентризмом

и преобразованием мира, где человек создает историю и собственную жизнь, что характерно для западной литературной традиции, то другие сосредоточены на приверженности традициям и миросозерцании. В назидательной россыпи аллегорий и сказочных мотивов, которые сюжетно формируют роман как философский трактат о жизни, содержится мудрость восточной культуры. Поэтому, выбрав игру в качестве универсального приема, писатели подчеркивают ее закономерность во всем и установку на полифонию ценностей, идей и мнений.

Интересно, что у каждого из авторов открытый финал произведений передает психологическое состояние ожидания и предостережения. Не случайно ключевым моментом в романе Г. Гессе является исполнение фа-мажорного «Concerto crosso» Г. Генделя — недооцененного, но одного из лучших композиторов своего времени, а также восприятие главным героем этой музыки как символа жизни и триумфа гуманизма. В романе Б. Пильняка музыкальная кульминация реализуется иначе: здесь разлиты звуки и запахи грозы в Палехе, где находился герой, и ощущение их сосредоточено как на символе безвозвратно ушедшей молодости, рассветов и закатов далекого 1913 года.

Символические образы необыкновенной, значимой тишины и искреннего смеха иллюстрируют гармонию мира и связаны с духовной сферой человека. Экспозиция романа «Степной волк» содержит сцену магического театра, где возникает смех небесного хора и смех бессмертных. Диалектика повторяющихся явлений и событий заключается в том, что каждый раз они происходят иначе. Как говорит герой, это то, что остается в итоге, когда подлинный человек, пройдя через страдания, пороки и ошибки, страсти и недоразумения, прорывается в вечность, в мировое пространство. А думая о вечности, он вспоминает слова старого Гёте, что жизнь «это всего-навсего мгновение, которого как раз и хватает на шутку»[8].

Как и в музыкальной игре, текстовая игра невозможна без искренней увлеченности ассоциациями и словами, которая должна заражать читателя и окунать его в бездну смыслов с кажущейся на первый взгляд свободой. На самом же деле мастерство импровизации состоит в следовании законам меры, красоты и целесообразности подобно любому искусству. Распространенным образом в романах писателей является книга как источник человеческого знания. Через множество историй о чтении и создании книг, писательском труде проходит общечеловеческая идея о бессмертии слова.

Один из срезов многообразия знаний о мире и интеллекте у Гессе представляет собой скрытые и прямые отсылки к восточным символам племени майя, образу гуру, китайским философским трактатам, а также упоминание о поэтическом сборнике «Мудрость Брамина» Ф. Рюккерта, рассуждения древнего автора исторической библиотеки и пр. А в романе Б. Пильняка — это многотиражные издания книг, журналов, газет,

противоречивые взгляды людей на прессу, истории о дореволюционном времени и воспоминания о Л. Андрееве и его современниках А. Куприне, И. Потапенко. С помощью сведений из области культуры и истории, театрального и шахматного искусства достигается охват разных точек зрения, что формирует философскую концепцию проблем вечного и преходящего. По мнению одного из персонажей, царство истины составляют музыка, стихи поэтов, святые, творящие чудеса, образ каждого подвига, сила настоящего чувства и др.

Герой в романе Г. Гессе, оказавшись в ночи один на один с великими людьми, испытывает множество эмоций и мыслей, а это своеобразная полифония чувств. Для создания психологического отклика задействованы как выдержки из библейских сюжетов, так и живой интерес к отдельным фактам и жизнеописаниям. Так, итог борьбы добра и зла содержится в словах Моцарта и отсылке к его биографии. Главный совет, который дает композитор будущим поколениям, — не делать из своего дарования какое-то несчастье. Такой же прием очерчивает сравнение окружающего мира с кладбищем, где потеряны нравственные ценности. Например, реминисценции из Апокалипсиса: завершение истории случилось там, «у грязной глинистой ямы, под глупую, смущенную речь проповедника, при безотрадном зрелище всех этих досок из жести и мрамора ... кончился не только тот незнакомец, там кончилось всё, вся наша культура, вера, вся наша жизнерадостность, которая была очень больна и скоро там тоже будет зарыта»[9].

Похожие знаковые приемы и в романе Б. Пильняка раскрывают философию «пыльной» прожитой жизни не только в рамках сюжета и оценки действительности, но и в плане ценности человеческой жизни и творческого наследия. В зарисовках об известных мастерах Палеха неслучайно упоминается плеяда знаменитых художников Рафаэля, К. Лоррена, А. Матисса и русских мастеров А. Рублева, В. Васнецова, М. Нестерова. Автор подводит к мысли о том, что преемственность раздвигает временные рамки искусства и стирает границы духовного знания.

Таким образом, обращаясь к полифонии как жанрово-определяющему признаку произведений немецкого и русского авторов, можно сказать, что в них соединились идейная сложность, множество образов и ассоциаций, многоголосие повествования и прием игровой импровизации, что обнаруживает внутреннее сходство с музыкальным произведением и создает культурологическое единство.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Энциклопедический музыкальный словарь / под ред. Г. Келдыша. М.: БСЭ, 1990. С. 228.

[2] *Бахтин М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.

[3] *Вострецова Т.* Век XX: век ушедший — век остающийся. М.: Астрель, 2004. С. 272.

[4] *Давыдов Ю.* Интеллектуальный роман и философское мифотворчество // Вопросы литературы. 1977. № 9. С. 18–25.

[5] Буддизм: словарь терминов / под общ. ред. Н. Жуковской. М.: Республика, 1992. С. 228.

[6] *Вдовина И.* Феноменолого-герменевтическая методология анализа произведений искусства // Феноменология искусства. М.: ИФ РАН, 1996. С. 139–159.

[7] *Пильняк Б.* Созревание плодов // Пильняк Б. Расплеснутое время. Романы, повести, рассказы. М.: Гослитиздат. 1990. С. 216.

[8] *Гессе Г.* Паломничество в страну Востока. Игра в бисер. М.: Правда, 1991. С. 69.

[9] *Гессе Г.* Степной волк // Иностранная литература. 1977. № 5. С. 191.

Spiridonova, L. N.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

**THE INTELLECTUAL NOVEL'S POLYPHONY:
TO THE QUESTION OF INTERPRETATION OF MEANINGS**

The article considers the specific of Hermann Hesse's and Boris Pilnyak's intellectual novels as a polyphony idea of informative and compositional determinant of artistic work. On the example of key texts, the author highlights the characteristic features and properties which can be observed among multiplicity of images, themes, literary devices and objects, as a comparison with musical polyphony. Furthermore, the striking associations with various composers' and eras' artworks prevail within the texts. That supposes broader generalization in regard to content interpretation. The author pays a special attention to novelists' attitudes and musical preferences, sign, rhythmic and intonational similarities of novels, identifying the musical determinants, multicultural motives and functional pauses.

Keywords: polyphony; intellectual novel; play concept; images of laugh and silence; story allusions.

Степанов Андрей Дмитриевич

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

pp299888@gmail.com

ЧЕХОВ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИОСИФА ХЕЙФИЦА

В статье анализируются три фильма Иосифа Хейфица, поставленные по рассказам и повестям А. П. Чехова — «Дама с собачкой» (1960), «В городе С.» (1967) и «Плохой хороший человек» (1973), прослеживается, как режиссер постепенно отходил от «советской» трактовки чеховского творчества («Его врагом всегда была пошлость») к более сложной аксиологии и поэтике. Эти три фильма можно рассматривать не столько как трилогию, объединенную общей мыслью, сколько как историю поиска выразительных средств, адекватных поэтике избранного писателя. В третьем фильме Хейфиц находит некий оптимальный путь экранизации чеховской прозы: избавившись от однозначной оценочности, отказавшись от буквализма, перестав «втискивать» несобственно-прямую речь в реплики героев, автор фильма стал полноправным соавтором Чехова.

Ключевые слова: А. П. Чехов; И. Е. Хейфиц; поэтика прозы и кино; экранизации.

Чехов — не только «драматург номер два» (после Шекспира) по числу постановок пьес, но и один из самых экранизируемых авторов мировой литературы. По подсчетам авторов «Чеховской энциклопедии», до 2011 года было снято 195 отечественных и 38 зарубежных художественных фильмов по чеховским произведениям[1]. При этом, если учесть, что в ряде фильмов использовано сразу несколько ранних коротких рассказов, то можно утверждать, что экранизации подверглось практически все наследие писателя, за исключением ранних «мелочишек». Некоторые рассказы экранизировались неоднократно: например, «Шведскую спичку» снимали шесть раз. Тем не менее среди этой массы трудно назвать хотя бы несколько фильмов, которые бы вошли в золотой фонд мирового кинематографа (в отличие от экранизаций драмы — тут можно вспомнить «Неоконченную пьесу для механического пианино» Н. Михалкова, 1977). Это тем более парадоксально, что давно признано: чеховская поэтика необыкновенно кинематографична. Ранние тексты, написанные в жанре «сценки», представляют собой легко перелагаемые для инсценировки или экранизации тексты, состоящие из диалогов и кратких ремарок. А в прозе позднего Чехова повествование ведется в «тоне» и в «духе» героев, как говорил сам писатель[2], или — как показали Н. А. Кожевникова, А. П. Чудаков и другие исследователи — с оптической и аудиальной позиций героя, так что каждое описание пейзажа или интерьера представляет собой одновременно и готовое описание движения камеры с указанием крупных, средних и общих планов, а почти каждый абзац — монтажную склейку. Тем не менее, например, попытка скрупулезного воспроизведения на экране этой поэтики Чехова-»сценариста», предпринятая С. Ф. Бондарчуком в фильме «Степь» (1976), не вызвала того эффекта, которого тот же мастер добился в признанной

классической четырехсерийной «Войне и мире» (1965–1967), где также использован метод буквальной экранизации, стремящейся к доскональному воспроизведению слова героя, авторских мизансцен и деталей.

Не были особенно удачными и многочисленные вольные трактовки — фильмы «по мотивам» Чехова, в которых чеховские сюжеты переносились в современность («Палата № 6» К. Шахназарова, 2008), совмещались с совершенно чуждыми Чехову сценарными вставками («Рагин» К. Серебренникова, 2004) или представляли собой откровенную деконструкцию Чехова или «чеховщины» («Если бы знать...» Б. Бланка по сценарию В. Мережко, 1993) и т. д. В лучших образцах такого кино («Чеховские мотивы» К. Муратовой, 2002; «О любви» С. Соловьева, 2004) перед зрителем предстают оригинальные произведения, которые уже нельзя назвать экранизациями.

Своего рода компромиссом, «средним путем» между этими двумя крайностями — буквальным воспроизведением первоисточника и вольной импровизацией «по мотивам» — с исторической дистанции предстает творчество Иосифа Хейфица, а именно три фильма: «Дама с собачкой» (1960), «В городе С.» (1967) и «Плохой хороший человек» (1973). Эти фильмы сняты одной ленфильмовской командой: помимо режиссера (он же сценарист), во всех трех картинах принимали участие художник Исаак Каплан и композитор Надежда Симонян; два последних фильма сняты оператором Генрихом Маранджяном. Тем не менее все они сделаны по-разному, в разной технике и с разными сверхзадачами. Взятые как единое целое, они демонстрируют путь проб и ошибок, который в последнем фильме несомненно привел к выдающемуся результату.

В задачу настоящей работы не входит описание всего творческого пути Иосифа Ефимовича Хейфица — классика соцреализма, соавтора довоенных «Депутата Балтики» и «Члена правительства», автора послевоенных «Большой семьи» и «Дела Румянцева». В 1960–1970-е годы он обратился к русской классике и индивидуально-нравственной проблематике, что в определенной степени соответствовало общему повороту позднесоветского искусства к «соцреализму с человеческим лицом».

К «Даме с собачкой» режиссер приступил после тщательного изучения чеховского материала (от ранней юмористики до поздних рассказов и пьес) и скрупулезной разработки каждого кадра и концепции фильма в целом. Опубликованные подготовительные материалы помогают понять замысел режиссера[3].

Однако «Дама с собачкой» — не только режиссерский кинематограф. Как и многие ранние произведения Хейфица, фильм держится прежде всего на исключительном мастерстве и обаянии актеров. Роли Гурова и Анны Сергеевны стали одними из лучших в карьере Алексея Баталова и Ии Саввиной и заслуженно любимыми многими поколениями зрителей. В то же время операторская и особенно сценарная части

этого фильма не слишком удачны. И если статичная (то есть «нечеховская») камера, «картонные» декорации и не очень естественное освещение многих сцен — примета времени, обусловленная несовершенством техники и отсутствием приемов, которые кинематографу предстояло открыть в самое ближайшее время, то сценарий, написанный самим Хейфицем, обладал рядом неисправимых, хотя и объяснимых просчетов. Главным из них было внедрение текста повествователя в реплики героев. Казалось бы, в этом приеме нет ничего противозаконного: как уже говорилось, поздние чеховские тексты написаны в форме несобственно-прямой речи, передающей точку зрения героев. Не является исключением и «Дама с собачкой», где господствует точка зрения и оценки Гурова. Почему бы тогда не передать слова повествователя непосредственно герою? Так и поступает Хейфиц, и в результате возникает, например, эпизод, где Гуров, обращаясь к извозчику, произносит целый монолог: «Эх, братец... Какие дикие нравы, какие лица! Что за бестолковые ночи, какие неинтересные, незаметные дни! Неистовая игра в карты, обжорство, пьянство, постоянные разговоры всё об одном... уйти и бежать нельзя, точно сидишь в сумасшедшем доме или в арестантских ротах!» (51:35–52:33). Замысел этой сцены, как и многих других в фильме, оригинален: режиссер сознательно выстраивает ситуацию, зеркально симметричную рассказу «Тоска»: здесь уже не извозчик пытается рассказать о своем несчастье седоку, а седок пытается излить душу извозчику, но наталкивается на непонимание и равнодушие. Однако приведенные выше слова у Чехова принадлежат повествователю, «пересказывающему» мысли героя (10, 137), и механически превратить их в прямую речь нельзя. Правда, Хейфиц удаляет из этого монолога самые «неразговорно» звучащие слова («Ненужные дела и разговоры всё об одном отхватывают на свою долю лучшую часть времени, лучшие силы, и в конце концов остается какая-то куцая, бескрылая жизнь, какая-то чепуха...» — 10, 137), перебивает монолог обращением к собеседнику («Эх, братец...») и разговорными вставками («Осетрина с душком», — с горечью повторяет Гуров), но все же сложный синтаксис с нагнетанием повторов, литературные эпитеты, риторические вопросы и восклицания — все это создает впечатление неестественности, отчасти объяснимой, конечно, тем, что выбранный рассказ, в отличие от ранних сценок, невозможно экранизировать, пользуясь только прямой речью героев — ее доля тут невелика. Чехов дает как бы «синекдохи» разговоров, рассчитывая, что читатель сможет по части восстановить целое. Неестественность, которая местами чувствуется в экранизации — особенно в финале, где Гуров и Анна Сергеевна по очереди произносят текст повествователя, — отсутствует в самом рассказе, и это объясняется следующим. Система повествования у позднего Чехова, разительно напоминавшая флоберовскую, предполагала «переложение» на богатый литературный язык тех мыслей, кото-

рые герой не продумывает до конца и, скорей всего, просто неспособен внятно и литературно выразить. Хейфиц как бы «проясняет» эти мысли для самого героя и заставляет его выступить в качестве «судии», как сказал бы Бахтин: то есть заставляет дать однозначную «завершающую» оценку происходящему. Такой прием в процитированной выше сцене «Дамы с собачкой» вполне соответствует советской, восходящей к Горькому трактовке Чехова как борца с пошлостью, — и не случайно именно эта концепция господствует в записях Хейфица[4]. Не было советского человека, который хоть раз не слышал бы горьковской оценки чеховского творчества: «Его врагом была пошлость; он всю жизнь боролся с ней, ее он осмеивал и ее изображал бесстрастным, острым пером, умея найти плесень пошлости даже там, где с первого взгляда, казалось, все устроено очень хорошо, удобно, даже — с блеском...»[5] При всей тонкости анализа текстов и при всем искреннем стремлении проникнуть в суть отношения писателя к миру, в общей трактовке Чехова Хейфиц оставался человеком своего времени.

Этот реликт соцреализма присутствует и во втором фильме Хейфица — «В городе С.» (1967). Достаточно сказать, что в финале фильма Чехов-персонаж (а он введен именно как судия и окончательная оценивающая инстанция), провожая грустным взглядом удаляющуюся тройку Ионыча, произносит слова, буквально позаимствованные из мемуаров Горького: «Я хотел только сказать людям честно и откровенно: посмотрите на себя. Посмотрите, как вы все плохо и скучно живете. Самое главное, чтобы люди это поняли. А когда поймут, они непременно создадут себе другую, лучшую жизнь» (1.38.57–1.39.31)[6], после чего восходит заря новой жизни.

Однако второй фильм, помимо экранизации столь же тщательно и по тем же принципам воспроизведенного «Ионыча», включает — и часто очень удачно — многочисленные «блестки» других произведений. Само по себе расширение материала (основанное на прекрасном знании чеховских рассказов) — большой шаг вперед. Точно так же обстоит дело и с прямой речью героев. В отличие от первого фильма, Хейфиц теперь не просто вкладывает слова повествователя «в уста» героев, но пытается гораздо смелее домысливать и дописывать ситуации, заставляя чеховских героев произносить не буквально чеховский, но естественный и вполне возможный в данных обстоятельствах текст.

Именно подобные приемы, по-видимому, и принесли удачу третьему фильму Хейфица — «Плохой хороший человек» (1973). Чеховская неоднозначность и амбивалентность, прямо противоположная прежней «соцреалистической» оценочной позиции режиссера, заключена здесь уже в самом названии. Хейфиц настаивал на том, что в нем должен отсутствовать союз «и» (в противном случае один из героев стал бы плохим, а другой хорошим) и указывал, что он снимал фильм, направленный «не

только против лжи, но и против силы»[7], то есть фильм-отрицание «правды» обоих героев[8].

Удачен и выбор материала. В отличие от большинства поздних рассказов, одна из самых больших чеховских повестей — «Дуэль» (1891) — буквально переполнена прямой речью, так что сценаристу пришлось уже не столько «втягивать» авторское слово в слово героя, сколько сокращать бесконечные монологи фон Корена и Лаевского. Кроме того, «Дуэль», принадлежит к более ранней повествовательной манере Чехова по сравнению с рассказами «Ионыч» и «Дама с собачкой». Эта повесть написана в точном смысле слова полифонически: в каждой ее главке господствует точка зрения и слово только одного героя. Именно это и воплощает структура фильма. Хейфиц делает композиционным стержнем ключевую сцену — ночь перед дуэлью, когда Лаевский кается, осуждая себя и переосмысляя всю свою жизнь, чтобы, пройдя очищение, в конце концов стать другим человеком. Как известно, именно произошедшая с ним метаморфоза вызвала недовольство критиков: почти все они сочли эту перемену недостаточно мотивированной. Чеховский ответ на подобные сомнения заключался в эпиграфе к 17 главе (единственном эпиграфе в повести) — пушкинском стихотворении «Воспоминание». В фильме режиссер, словно реализуя пушкинскую метафору, разворачивает «длинный свиток» воспоминаний Лаевского, а также Надежды Федоровны, подавая ряд эпизодов, как и у Чехова, с ее точки зрения. Во время покаяния Лаевский произносит вслух то, что у Чехова было несобственно-прямой речью, однако это кажется оправданным из-за состояния героя: он как бы думает вслух и говорит сам с собой и с воображаемым собеседником, сам того не замечая[9]. В других важных эпизодах, в том числе и в финале, где вполне возможно было бы перевести мысли Лаевского в форму монолога или передать их закадровым голосом (как Хейфиц поступит в экранизации «Аси» 1977 года), режиссер от этого отказывается.

Форма воспоминаний удачна во многих отношениях. Она позволяет, во-первых, свободно обращаться с временной последовательностью событий. Сюжетная канва здесь, как и у Чехова, в основном соответствует хронологии, но допускает перестановки и постоянные возвращения к ключевой сцене. Во-вторых, поскольку человеческая память избирательна и далеко не всегда «оставляет на фильтре» только существенные детали, этот прием позволяет режиссеру внедрять множество необязательных или «случайностных» (по А. П. Чудакову) нарративных и предметных подробностей, в которых, как уже говорилось, и заключена сила фильма. Эти детали далеко не всегда взяты непосредственно из чеховского текста. Однако они вполне «чеховские» по духу и соответствуют тому, что говорил о Чехове Толстой: «Никогда у него нет лишних подробностей, всякая или нужна, или прекрасна»[10].

А. П. Чудаков в «Поэтике Чехова» указывал на одно важное отличие Чехова от многих русских писателей, в том числе Толстого и Достоевского: он никогда не забывает о бытовых обстоятельствах, в которых действуют и говорят герои. В качестве примера ученый приводил важную для развития действия и экспозиции героев сцену разговора Самойленко и Лаевского, когда Лаевский признается, что разлюбил Надежду Федоровну. Эта сцена происходит на пляже во время купания, и диалог прерывается тем, что «большая волна накрыла их обоих, потом ударилась о берег и с шумом покатилась назад по мелким камням» (7, 355)[11]. Этот момент Хейфиц исключает, но зато весь дальнейший разговор Лаевского и Самойленко сопровождается множеством мелких подробностей, как существенных, так и случайных: герои одеваются, и обнаруживается, что у Лаевского порван носок; затем они пьют кофе и выпивают на веранде в духане, и Лаевский то оглядывается на красивую дочку духанщика (реминисценция из рассказа «Красавицы»), то отмахивается от залетевшей на соседний столик курицы (возможно, реминисценция из рассказа «Неприятность» — сцены с утятами; 7, 145); мы видим, как водонос несет бочонок с водой, предлагая желающим; как фон Корен делает на пляже гимнастические упражнения, а дьякон, глядя на него, хохочет. Тут совмещаются и характеризующие персонажей детали, и подробности «обстановки», и совершенно случайные моменты. Чеховская кинематографичность, наконец, раскрывается в полной мере, причем находится место и тем деталям, которые есть в повести, и новым, придуманным или удачно подмеченным режиссером. Наверное, такие детали и есть самая характерная чеховская черта. В «Даре» Набокова Федор Константинович говорит Кончееву: «А вон там, в Чеховской корзине, провиант на много лет вперед, да щенок, который делает „уюм, уюм, уюм“, да бутылка крымского»[12]. Ничего этого нет у Чехова, но это вполне по-чеховски.

К числу раскрытых средствами кино потенциалов повести относится и общая аура Кавказа: глинобитные мазанки, силуэт мечети на закате, горы и бурная река с шатким подвесным мостиком, выразительные портреты местных жителей, ярко-синее море, внезапно наступающая вечерняя тьма и т. д. У Чехова все это, как правило, только кратко упоминается; показать наглядно — «развернуть», как свиток, — их может только кино. Удачным оказывается и переход от двух первых черно-белых к третьему цветному фильму: отсутствие красок в «Даме с собачкой» и «В городе С.», разумеется, работало на создание эффекта «серости» изображенной жизни, но в то же время придавало фильмам некоторый «антикварный» оттенок: происходящее явно относилось к далекому прошлому, как сохранившаяся в альбоме старая фотография. Реальные цвета в последнем фильме (наряду с самыми «современными» на тот момент актерами — Далем и Высоцким) помогали зрителю воспринимать фильм

«Плохой хороший человек» в русле современной этической проблематики — той же, которая поднималась тогда в «городской прозе».

Таким образом, три фильма чеховианы Иосифа Хейфица можно рассматривать не столько как «трилогию», объединенную общей мыслью (иначе пришлось бы считать этой мыслью горьковское «его врагом всегда была пошлость»), сколько как историю поиска выразительных средств, адекватных поэтике избранного писателя.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Смирнова А. П.* Чехов и кино // А. П. Чехов. Энциклопедия / сост. и науч. ред. В. Б. Катаев. М.: Просвещение, 2011. С. 608–620.

[2] *Чехов А. П.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. М.: Наука, 1974–1982. Письма. Т. 4. М.: Наука, 1976. С. 54. В дальнейшем ссылка на это издание дается в тексте статьи с указанием тома и страницы.

[3] См.: *Хейфиц И. Е.* О кино. Л.: Искусство, 1966. С. 134–188.

[4] Там же. С. 138–140.

[5] *Горький М.* А. П. Чехов // Чехов в воспоминаниях современников. М.: Худож. лит., 1986. С. 484.

[6] Там же. С. 594–595. У Горького: «Я хотел только честно сказать людям…».

[7] *Хейфиц И.* Страницы из кинотетрадей [Электронный ресурс]. — URL: https://seance.ru/articles/stranitsyi-iz-kinoteatradey/ (8.08.2020).

[8] Ср. также запись Хейфица: «Чехов так ответил Суворину, предложившему переименовать „Дуэль“ на „Ложь“ — “бессознательная ложь не есть ложь, а ошибка”. Итак, это про ошибку» (там же).

[9] Столь же оправдано обращение дьякона к Богу во время дуэли, где также несобственно-прямая речь переводится в прямую — на этот раз принимая форму молитвы.

[10] *Гольденвейзер А. Б.* Вблизи Толстого. М., 1959. С. 98.

[11] *Чудаков А. П.* Поэтика Чехова. М.: Наука, 1971. С. 149–150.

[12] *Набоков В. В.* Собр. соч. русского периода: В 5 т. Т. 4. СПб.: Симпозиум, 2002. С. 257. Комментаторы указывают, что «уюм» — возможно, реминисценция из рассказа «Белолобый», хотя щенок там скулит совсем иначе (Там же. С. 658).

Stepanov, A. D.

Saint Petersburg State University, Russia

CHEKHOV IN IOSIF KHEIFITS INTERPRETATION

The article analyzes three films by Iosif Kheifits based on Anton Chekhov's stories and novellas — “Lady with a Lapdog” (1960), “In the Town of S” (1967), “Good Bad Man” (1973) — and traces how the director gradually has been moving away from the “Soviet” interpretation of Chekhov's works (“His enemy has always been vulgarity”) to more complex axiology and poetics. These three films can be viewed not so much as a trilogy united by a common thought, but as a history of the search for expressive means adequate to the poetics of a chosen writer. In the third film, Kheifits finds some optimal way to present Chekhov's prose: getting rid of unambiguous evaluativeness, abandoning literalism, ceasing to “squeeze” free direct speech into the characters' replicas, the author of the film became Chekhov's full-fledged co-author.

Keywords: Anton Chekhov; Iosif Kheifits; poetics of fiction and cinema; screen adaptations.

Хатямова Марина Альбертовна

Томский государственный университет, Россия

Khatyamovama@mail.ru

ЛИРИКА Г. Н. КУЗНЕЦОВОЙ: ПРОБЛЕМА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОЭЗИИ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ

Анализируется сборник стихотворений Г. Н. Кузнецовой «Оливковый сад» (1937) в аспекте эстетического самоопределения автора; доказывается, что лирический любовный дневник («человеческий документ» о потере любви) трансформируется в неомифологический текст культуры о вечных проблемах человеческого существования, лирический сюжет которого вырастает из мифологемы оливы.

Ключевые слова: литература русского зарубежья; творчество Г. Н. Кузнецовой; «человеческий документ»; неотрадиционализм.

Галина Николаевна Кузнецова (1900–1976), известная скорее как последняя любовь Бунина и создатель «Грасского дневника», начинала как поэт и продолжала, с перерывами, писать стихи всю жизнь. Все стихи Кузнецовой не собраны, в 1937 году она выпустила лишь одну книгу — «Оливковый сад», куда вошли стихотворения 1923–1929 годов. Поэзия Кузнецовой, довольно высоко оцененная современниками (Г. Струве, М. Цетлиным, В. Ходасевичем), долго не становилась предметом исследования, однако в последние годы польские литературоведы Иоланта Бжикцы и Патрик Витчак посвятили ей несколько статей[1]. Завершая одну из своих статей, И. Бжикцы отмечает внутреннюю связь лирики Кузнецовой не только с поэзией Бунина и неотрадиционалистов, но и следование заветам Г. Адамовича, вождя «парижской ноты»: «Будто реализуя советы Адамовича, который рекомендовал молодым поэтам писать проще, скромнее и всегда о самом главном, Кузнецова обращается в „Оливковом саде“ к основам человеческой жизни, ставит фундаментальные вопросы, при этом серьезности тематики ее стихов соответствует, характерный и для „парижской ноты“, формальный аскетизм, сдержанность тона и искренность выражения сугубо личных чувств»[2].

Не принадлежащая ни к одному из течений молодых поэтов эмиграции, Г. Кузнецова творчески аккумулировала различные эстетические веяния своего времени и литературного поколения. Анализ проблемы самоидентификации молодой писательницы в мире и пространстве русской зарубежной литературы обнаруживает, с одной стороны, близость тем и настроений лирики Кузнецовой другим поэтам младшего поколения, с другой же, позволяет выявить эстетическую неповторимость ее «негромкого» лирического голоса в хоре более сильных голосов эмигрантов первой волны.

Единственная поэтическая книга Кузнецовой «Оливковый сад» имеет строго продуманную композицию: она состоит из двух неравных по объему частей (в первой части — 12 более ранних стихотворений, во второй — 50) и открывается стихотворением 1937 года, дедуктивно задающим биографически-поэтически-культурную тему Сада, амбивалентную по своей семантике: связанную, с одной стороны, с темой изгнания, потери, эмиграции, с другой (оливковый, «древо жизни») — с победой над судьбой, плодородием, долголетием и духовным очищением: «О, этот! Нескошенной травой, / Зеленой сетью путая колени, / Весь захлебнувшись знойной синевой, / Он молча слушал жалобы и пени»[3].

«Биографический» оливковый сад становится свидетелем грасского существования и единственным собеседником лирической героини в счастливый и драматичный период ее жизни: «Сад принял слез младенческий поток, / Благославил своею чащей чистой, / Послав щекам чуть слышный холодок / Целебной свежести на лентах травянистых» (с. 357). Художественное время (от счастливого «лета любви» — к осени, «зрелости чувств» — через «зиму» потерь и разочарований — к новой весне повзрослевшей героини) довершает семантику хронотопа сада как переживания любви, судьбы и обретения творчества как надежды на спасение.

Стихотворения первой части проникнуты острым чувством потери родины, Киева («города дальнего детства»), фиксируют встречу с иным берегом — турецким востоком, с темой смерти, но и вечности (в стихотворении «Турецкое кладбище» «поет о вечной жизни душа»). В них пока идет поиск своих тем, языка, сильно влияние Анненского, Ахматовой (что было характерно для женской поэзии в целом), Цветаевой, Пушкина. Однако уже присутствует и неотрадиционалистская вещность, предметность, стремление передать переживания через реалии внешнего мира (после описания «Дарданелл»: «О, быть пришельцем — какая мука, / как горько сердце мое болит», с. 258) и бунинская способность вписать субъективные переживания в природный космос («Благодарю тебя. Природа, / За все, чему названья нет. / За все, что дышит, светит, манит, / Томит тревожною тщетой, / Все, что сиять не перестанет, / Когда я стану пустотой», с. 362). Стилистически ощутимо подражание Ахматовой (в стихотворениях «И я жила, за днем встречая день...», «Русь», «Осенняя муза»), структурно же — Анненскому, с выводом-сентенцией в финале лирического описания и конкретными реминисценциями.

Уже в ранних стихах начинается осмысление своего дара, поэтического голоса как негромкого и «смиренного», то есть традиционного («Почувствовать свое предназначенье...»: «Мне — правнучке упрямого Дедала — / Отмерена смиренная земля», с. 359).

Вторая часть книги открывается самым известным стихотворением Кузнецовой — «Оставить в мире память о себе...», начинающем разговор о земном предназначении, о разгадывании «узора» судьбы, любви

и творчества. Лирический сюжет получает логику движения от прощания с прошлым (в первой части) — к переживанию драматизма любви, вначале «летней» — счастливой, страстной, пленяющей человека, а затем исполненной потерь и страданий, — и, наконец, к осмыслению своей судьбы, творчества, пути, природы/мира, в котором человек существует, то есть к становлению философской лирики. Стихотворения воссоздают лирический (любовный) дневник, в котором легко вычитываются и конкретно-биографические реалии, однако отдельные страницы этого дневника выстроены по законам неотрадиционалистской поэтики Анненского и Ахматовой.

На горной дымке, смутно-голубой,
Узор ветвей раскинутых и снежных…
Все, все, что мне даровано тобой,
Я сохраню в сокровищнице нежной.
Меня ничто не мучает, не жжет
Под взглядом глаз твоих орлино-зорких…
Так пчелы собирают сладкий мед
С иных цветов, губительных и горьких (с. 364).

Кузнецова олитературивает дневниковую форму; ее поэтический дневник балансирует между «человеческим документом» («по заданию») и металитературной формой Серебряного века, Бунина, Ходасевича («по исполнению»), «заряжая» стихотворения о любви молодого автора целым рядом образов и открытий русской лирики предшествующей эпохи. Любовь и осознается лирической героиней как вход в вечный храм культуры, творчества, без которого существование немыслимо, поэтому любящая душа «в муках вырастает»:

С тяжелым шумом волн мешался голос твой,
Вставали облака из темного залива,
И ветер веял солью и травой,
Ты чуешь мир не временный, не тленный,
Где мы пройдем бесследно и забвенно,
Но вечный мир, в котором смены нет,
Где сладостно струится синий свет.
И вечностью, пустынной и счастливой.
И снова, вся в слезах, для подвига любви,
Душа вставала, в муках вырастая,
И вдоль залива темные огни
Беззвучно раздувала тьма пустая… (с. 366–367).

Стихотворения Кузнецовой получают смысловой объем благодаря центонной поэтике — отсылкам к конкретным поэтическим образам, воспроизведению композиции, интонации, мелодики стиха предшественников. Например, в стихотворениии «Чем так пленяет мрачный мыс…» не только сравнение маяка с аметистом, огней в заливе с «хрустально-золотым венком», но и форма риторических вопросов, а также финал-вывод многократно отсылают к лирической системе Анненского.

Однако постепенно, ближе к концу сборника появляется своя, неповторимая интонация и музыкальность, исчезает ученическая ориентация на образцы и излишняя аллюзивность. Пережитая драма любви, хронотоп осени сада отмечают начало зрелости души лирической героини, осознающей включенность своей судьбы в постоянно меняющееся мироздание: «Сердце ль стало старше, / Душа ль трезвее от суровых мыслей, / Но сумрачней, спокойней и мудрей / Смотрю на мир, сияющий, прекрасный, / Бессмысленный, как песня соловья...» («Печальным звуком колокол звонит...», а также «Настали дни холодные...», «Пусть все изменит, все пройдет...»). И созерцание сада в снегу дарует чудо обновления, вдруг «светло и странно» «вспыхнувшее» в героине.

Природа — не окружающий человека пейзаж, а космос, вмещающий в себя человека и властно подчиняющий его бытие своим вечным ритмам (в этом Кузнецова близка своему учителю — Бунину): «Пусть все изменит, все пройдет: / И прелесть этих слов влюбленных, / И томность этих рук сплетенных, — / Есть в мире неба синий свод, / Дороги белый поворот / И гроздья звезд меж елей темных...» (с. 379). Не случайно почти все стихотворения Кузнецовой строятся по одной и той же лирической модели: природная зарисовка «перетекает» в изображение переживаний лирической героини. Может быть и наоборот — природа отвечает состоянию героини, она всегда ему сонастроена: «Все проходит — пройдут и мои неутешные ночи. / Вот опять на горах розовеет и рдеет миндаль, / Дует сладостный ветер в мои воспаленные очи», / И волшебной дорогой внизу простирается даль» («Я давно ни о чем не прошу...»). Лирическая героиня испытывает «сладостное волнение» «рождения мучительного звуков» именно с приходом теплого ветра весны («Опять на взгорьях тонкая трава...»). Перед исцеляющей природой героиня испытывает чувство вины за то, что только она «безутешно» смущает «счастливую землю». Однако именно гармония природы — «неземная тишина» — и дает возможность героине принять наступившее одиночество не как личную драму, а как необходимое для творческого человека состояние:

Я возвращалась в сумерки. Над садом
Стояла светлолицая луна.
Вдруг мира неземная тишина
Вошла в меня весенним сладким ядом,
И я остановилась... Мир молчал.
Алмаз звезды над сучьями играл.
Под соснами лежали тени, рядом
Белела невысокая стена...
Стучало сердце... Я была одна (с. 382).

Произведение Г. Н. Кузнецовой «Оливковый сад» балансирует на границе двух, казалось бы, взаимоисключающих, эстетических концепций: любовный дневник постепенно трансформируется в философское осмысление собственного пути, творчества, любви и смерти, начал

и концов человеческой жизни, природы и мира цивилизации. Лирический сюжет, пронизанный мифологемой оливы (символа долголетия, очищения, мира между человеком и Богом, победы над собой, смирения, душевного и духовного здоровья), встраивает поколенческий «человеческий документ» Кузнецовой в мощную культурную и поэтическую традицию Серебряного века и творчества И. А. Бунина, становясь мостом между поколениями литературных «отцов» и «детей» эмиграции.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бжикцы И.* Картины Прованса в творчестве Галины Кузнецовой // Slavia Orientalis. T. LXVII. № 4. 2018. P. 631–645; *Она же.* Поэтический комплекс моря в поэзии Галины Кузнецовой // UWM Olsztyn. Acta Polono-Ruthenica. XXIV/1, 2019. P. 19–37; *Витчак П.* Поэзия Галины Кузнецовой в контексте творчества Ивана Бунина (тематический аспект) // Acta Universitatis Lodziensis folia litteraria rossica. 12, 2019. P. 109–120.

[2] *Бжикцы И.* Картины Прованса в творчестве Галины Кузнецовой. С. 645.

[3] *Кузнецова Г. Н.* Грасский дневник. Рассказы. Оливковый сад. М.: Московский рабочий, 1995. С. 357. Далее стихотворения сборника цитируются с указанием страницы в скобках.

Khatyamova, M. A.

Tomsk State University, Russia

LYRICS BY GALINA N. KUZNETSOVA: THE PROBLEM OF SELF-DETERMINATION IN THE SPACE OF POETRY OF THE 1ST WAVE OF RUSSIAN EMIGRATION

The author analyzes the collection of poems “Olive Garden” (1937) by Galina N. Kuznetsova in the aspect of the poet’s aesthetic self-determination; it is proved that the lyrical love diary / “human document” about the loss of love is transformed into a neo-mythological text of culture about the eternal problems of human existence, the lyrical plot of which grows out of the olive mythologeme.

Keywords: Russian émigré literature; creativity of Galina N. Kuznetsova; “human document”; neotraditionalism.

Чжан Шицун

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

aidazh@126.com

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРОТОТИПЫ ГРИНА В РОМАНЕ Б. АКУНИНА* «СТАТСКИЙ СОВЕТНИК»

В данной статье рассматриваются исторические аллюзии, связанные с персонажами романа Б. Акунина* «Статский советник», и предлагаются возможные исторические прототипы образа одного из главных героев — Грина. Исторические материалы (биографии, воспоминания и т. д.) сопоставляются с текстом романа. Выявляются приемы, использованные Акуниным* в изображении революционера.

Ключевые слова: «Статский советник»; исторический прототип; Грин; Акунин*.

Изучение исторической прозы не обходится без исследований прототипов и «протосюжетов», к которым отсылают герои и фабула произведения. Романы Б. Акунина*, как известно, богаты литературными и историческими аллюзиями. Если цитаты и реминисценции из русской классической словесности в произведениях писателя хорошо изучены[1], то исследование исторических параллелей пока ограничивается в основном указанием на возможные прототипы персонажей. На этом фоне оказываются релевантны цель и задачи данной работы: исследовать биографии исторических прототипов главного героя Грина в «Статском советнике», сопоставить их с текстом произведения и тем самым выявить авторские принципы изображения революционеров на фоне исторических материалов.

Первая историческая фигура, которая стоит за образом Грина, — это цареубийца Игнатий Гриневицкий. Параллель героя с народовольцем основана не только на том, что Грин взял себе имя в честь Гриневицкого, но и на схожести их убеждений. Уподобление революционеров спичкам, а революции — пожару встречается как в повествовании о заветной мечте Грина, так и в завещании цареубийцы. Ср.:

> «Государство ветшает… Нужно ее («постройку» государства. — *Ч. Ш.*) спалить, и на пепелище выстроить новый дом, крепкий и светлый. Но сами по себе пожары не происходят. Нужны люди, согласные взять на себя роль спички, которая, сгорев, даст начало большому огню»[2].
>
> «Дело революционной партии — зажечь скопившийся уже горючий материал, бросить искру в порох и затем принять все меры к тому, чтобы возникшее движение кончилось победой, а не повальным избиением лучших людей страны»[3].

Сопоставительный анализ образа Грина с биографией Гриневицкого позволяет рассматривать одну из болезненных для автора проблем поздней Российской империи — национальную, о которой немало говорится в «Истории Российского государства». Так, согласно Л. А. Тихомирову, хотя Гриневицкого официально считали поляком, он был сильно

* Григорий Чхартишвили (псевд. Борис Акунин) внесен в перечень террористов и экстремистов.

«русифицирован», и поэтому у него не возникало особых затруднений в самоидентификации и в социальных отношениях из-за национальной принадлежности[4]. Что касается Грина, еврея по национальности, то русификация семьи подвергает его двойной отчужденности — с одной стороны, среди евреев он всегда был «чужим»; а с другой — еврейское происхождение заставляло Грина особенно сильно переживать «злобную, тупую несправедливость»[5]: антисемитские настроения русских, выселение евреев (намек на знаменитое выселение евреев из Москвы в 1891 году) и погромы после убийства Александра II. Тяжелый опыт очень рано подтолкнул его к «ответному действию»: возмездию за погром и затем к революционному терроризму. Таким образом, отталкиваясь от биографии ассимилированного поляка Гриневицкого, Акунин* в изображении главного героя делает акцент на социально-политической обстановке, способствовавшей радикализации части представителей национальных меньшинств в поздней Российской империи.

Образ Грина может также содержать отсылку к событиям, связанным с Верой Засулич. Такая параллель строится, в первую очередь, на соответствии двух пар террористов и жертв: «Вера Засулич — Ф. Ф. Трепов» и «Грин — Храпов». При этом в исторической реальности за выстрелом Засулич следовала волна революционного терроризма и репрессии со стороны правительства в 1870–1880-х годах, а в романе, соответственно, покушение Грина на Храпова служит прологом интенсивного нарастания борьбы между революционным подпольем и охранкой. Примечательно, что в романе история Трепова смешивается с так называемой «карийской трагедией» и самоубийством Н. К. Сигиды[6], причем меняется возраст пострадавшего (Полине Иванцовой в романе всего 17 лет; Надежде Сигиде было 28 лет). Более того, Вера Засулич первой совершила покушение на Трепова, а действиям Грина предшествовали два неудачных покушения, закончившиеся смертью террористов. За счет подобных отступлений от истории в романе усугубляется, с одной стороны, жестокость приказа Храпова о наказании заключенного, а с другой — усиливается героичность долгожданного возмездия и бесстрашие Грина.

Революционеры-народовольцы — не единственные возможные прототипы Грина. Инициалы настоящего имени Грина (Г. Г. — Григорий Гринберг) напоминают яркого деятеля революционного подполья уже другой — эсеровской — эпохи: Григория Гершуни, который по национальности тоже был евреем. История создания «Боевой группы» (в дальнейшем: БГ) почти полностью списана с истории создания «Боевой организации» (в дальнейшем: БО). Так, «созданная страданиями и тщаниями фактически одного Гершуни»[7], БО официально заявила о себе после первого успешного покушения на министра внутренних дел Д. С. Сипягина. Будучи «фактическим диктатором»[8] БО, Гершуни сам подбирал людей для терактов, обучал их, выбирал жертв и организовы-

вал покушения. Этому соответствуют особенности истории БГ в романе: она создавалась по личной инициативе Грина и была признана партией после первого покушения на Якимовича. Затем БГ, как и БО в истории, в значительной степени сохраняла самостоятельность от партийного руководства: Грин сам набирает членов БГ, и теракты проводятся только по его указаниям. Тем не менее, изучая биографию Гершуни, можно заключить, что Акунин* несколько отступает от прототипа и идеализирует своего персонажа. Гершуни в истории был лидером БО, организатором терактов, но не исполнителем. При этом как революционер он оказывался не вполне нравственно безупречным: «темпераментный, азартный, жадный до побед»[9], Гершуни был готов идти на нарушение принципов, «свято хранимых в традиции революционного движения»[10]. В романе убийство Якимовича было совершено только Грином во имя возмездия за пятерых революционеров, которые готовились к цареубийству. Грин, хотя и превращается невольно в орудие провокации Пожарского, до конца жизни остается верен принципам революционной этики. Таким образом, по сравнению со сложной личностью Гершуни, герой «Статского советника» характеризуется чистотой, а порой и наивностью помыслов.

Итак, сопоставительный анализ образа Грина с возможными источниками романа — материалами о жизни и деятельности прототипов — позволяет выявлять приемы, использованные автором в изображении главного героя. Отступая от исторических источников, Акунин* часто гиперболизирует реальные события: усиливает конфликт, делает события более выразительными, усугубляет у читателя ощущение несправедливости действия власти, что позволяет оправдать Грина и придать его образу особую идеализированную героичность и трагичность.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] См., например, *Ранчин А.* Романы Б. Акунина и классическая традиция. [Электронный ресурс] // Журнальный зал: [сайт]. [2004]. — URL: https://magazines.gorky.media/nlo/2004/3/romany-b-akunina-i-klassicheskaya-tradicziya.html (дата обращения: 21/03/2023); *Десятов В. В.* Любовь Степкина: Борис Акунин и Василий Шукшин // Филология и человек. 2009. № 2. С. 45–53; *Степанов А. Д.* Акунин и Чехов: паззл «две Чайки» // Вопросы русской литературы. 2015. № 1 (31). С. 26–35; *Холодинская Т. О.* Ремейк Б. Акунина «Ф. М.»: тематическое, жанровое и стилевое своеобразие // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4–3 (58). С. 53–57; и т. д.

[2] *Акунин Б.* Статский советник. М.: Захаров, 2018. С. 47.

[3] *Гриневицкий И. И.* Завещание [Электронный ресурс] // Народная воля: [сайт]. [1881]. — URL: https://web.archive.org/web/20051018052346/http://narovol.narod.ru/Person/grinev.htm (дата обращения: 29.03.2023).

[4] *Тихомиров Л. А.* Тени прошлого. Воспоминания / сост., вступ. статья и примеч. М. Б. Смолин. М.: Изд-во журнала «Москва», 2000. С. 573–574.

[5] *Акунин Б.* Указ. соч. С. 46.

[6] Карийская трагедия (1889): Воспоминания и материалы. Пг.: Гос. изд-во, 1920. С. 39–46.

[7] *Городницкий Р. А.* Боевая организация партии социалистов-революционеров в 1901–1911 гг. М.: РОССПЭН, 1998. С. 37.

[8] *Прайсман Л. Г.* Террористы и революционеры, охранники и провокаторы. М.: РОССПЭН, 2001. С. 30.

[9] *Городницкий Р. А.* Указ. соч. С. 47.

[10] Там же. С. 53.

Zhang Shicong

Saint-Petersburg State University, Russia

HISTORICAL PROTOTYPES OF GRIN IN THE NOVEL "THE STATE COUNSELLOR" BY BORIS AKUNIN

The article deals with historical allusions in the novel "The State Counsellor" by Boris Akunin in the aspect of characters. Possible historical prototypes of the protagonist Grin are explored. Comparison of the historical materials (biography, memoirs, etc.) with the text of the novel leads to the conclusions about techniques used by Akunin, while creating the character of Grin.

Keywords: "The State Counsellor"; historical prototype; Grin; Boris Akunin.

Чурляева Татьяна Николаевна

Новосибирский государственный технический университет, Россия

Churlyaevatatyana@gmail.com

ОСЕРДЕЧЕННЫЙ УМ КАК НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ РУССКОГО РЕАЛИЗМА (И. А. ГОНЧАРОВ «ОБЫКНОВЕННАЯ ИСТОРИЯ»)

В статье выявляется роль В. Г. Белинского и И. А. Гончарова в установлении подлинных критериев, позволивших заявить о возникновении собственно русской литературы, художественно-эстетическим способом репрезентации которой становится русский реализм. Его национальная особенность виделась в художественно-эстетическом принципе «осердеченного ума» как совместности рациональных (объективных) и иррациональных (субъективных чувственных) форм отражения «духа народа» — национального мира и национального мироощущения.

Ключевые слова: В. Г. Белинский; И. А. Гончаров; русский реализм; художественный метод прозы И. А. Гончарова.

Русский реализм как литературное движение укореняется в литературном процессе второй трети XIX века в творчестве И. С. Тургенева, Н. А. Островского, М. Е. Салтыкова-Щедрина и И. А. Гончарова, а разработанные В. Г. Белинским принципы реалистического искусства стали использоваться русскими писателями для репрезентации собственного художественного опыта и своего понимания искусства. Ключевым эстетическим фактом реализма было признано творческое стремление к художественно-поэтической объективации всех явлений действительного мира посредством их зримого, чувственно-конкретного воплощения, интереса к человеку исторически, социально, биологически детерминированному.

В одном из обзоров, посвященном русской литературе 1840 года, В. Г. Белинский предложил критерии, позволяющие отделять словесность от литературы. Одним из критериев стало наличие/отсутствие художественно манифестированного «духа народа». Словесность, указывал критик, «есть везде, где есть слово, язык, но которая состоит из произведений случайных, ничем между собою не связанных, и для которой, поэтому, нет еще истории, а может быть только каталог. В литературе совершается развитие духа народа; литература — важная сторона истории народа»[1]. Белинский в соответствии с указанным критерием дает развернутое определение литературы: «Литература есть сознание народа: в ней, как в зеркале, отражается его дух и жизнь <…> Источником литературы народа может быть <…> только миросозерцание народа. Миросозерцание всякого народа есть зерно, сущность (субстанция) его духа <…> Миросозерцание есть источник и основа литературы. Это фон, на котором рисуются ее картины, канва, по которой вышиваются

ее узоры»[2]. Свою окончательную оформленность русская литература получает тогда, подчеркивал Белинский, когда становится выразителем «национального духа и национальной жизни», а не остается лишь подражательницей чужих заемных образцов[3].

Именно в пушкинской поэзии, по мнению Белинского, начинает биться «пульс русской жизни». Поэтому русская литература начинается с А. С. Пушкина, освободившегося от влияния и Карамзина, и Жуковского. Стихи Пушкина, утверждает критик, стали выражением подлинного реалистического искусства, «изящной формой истинных идей и верных (не фальшивых!) ощущений», заставили «вглядываться и вдумываться в природу, в жизнь, и во внутреннее, тайное святилище собственной души»[4].

Еще одним критерием реализма становится категория реального в качестве эстетического факта. Проблема реального и идеального занимала русскую художественно-эстетическую мысль в 1820–1830-х годах (Н. И. Надеждин, С. П. Шевырев, И. В. Киреевский, А. И. Герцен, В. Г. Белинский). Разрабатывая методологию изучения истории литературы, Белинский формулирует определение, раскрывающее природу подлинного искусства, суть которого выражается в совместности и мысли (идеи), неотделимой от жизни, и ее чувственного переживания (выражения): «Искусство есть непосредственное созерцание, или мышление в образах»[5]. Понимая природу идеи в искусстве как «нечто живое и действительное», Белинский доопределяет искусство реалистическое как не идеалистическое «созерцание идей», но непосредственное созерцание, доведенное до осмысления «жизненного содержания»[6]. Критик подчеркивает недопустимость простого копирования жизни, так как писатель, по его мнению, «не раб ее, а творец, и не она водит его рукою, но он вносит в нее свои идеалы и по ним преображает ее»[7]. Наличие субъективного творческого начала, или художественно-эстетически выраженной субъективности творца, наряду с отражением объективного содержания жизни, объявляется ключевым условием реалистического искусства.

Задача реалистической литературы виделась Белинскому в том, «чтобы извлекать поэзию жизни из прозы жизни и потрясать души верным изображением этой жизни», верно изображать нравы, обычаи и характер народа[8]. Иными словами, верность изображения в реализме раскрывалась как движение мысли художника к объективности, к связи с общественной действительностью, к отказу от разделения ее на сферы высокого и низкого, стремление к тому, чтобы видеть в ней своего рода равноправие явлений, каждое из которых может стать предметом художественно-эстетической оценки.

В 1847 году был издан первый русский реалистический роман — «Обыкновенная история» И. А. Гончарова, в котором писатель начинает

разработку художественной концепции русской жизни и русского человека, получившей многостороннее развитие в его последующих романах — «Обломов» (1859) и «Обрыв» (1869). Своей близостью к демократической русской общественной мысли, идеям, связанным с пониманием необходимости поиска новых нравственно-эстетических, философско-этических отношений с действительностью, отличным от прежних поэтических принципов ее изображения, роман был восторженно принят и критикой, и публикой. Белинский, отмечая большую обобщающую силу таланта молодого писателя, в письме к В. П. Боткину писал: «Повесть Гончарова произвела в Питере фурор — успех неслыханный. Все мнения слились в его пользу»[9]. Критик, восхищаясь поэтическим мастерством Гончарова, не сомневался в том, что роман своей социальной ангажированностью, критической заряженностью против «романтизма», «мечтательности», «сентиментализма» и «провинциализма» — застойных явлений, выхолащивающих «живую жизнь», — станет полезным для общества[10].

В своих суждениях относительно творческой манеры Гончарова Белинский подмечает два важных момента: во-первых, зависимость и соотносительность романа с анализом и синтезом явлений социально-исторической действительности, обнаружение ее типических проявлений, во-вторых, сознательную установку молодого писателя на художественное воссоздание «живой жизни», ее пластически-правдивое реалистическое изображение.

В более поздних критических статьях уже Гончаров, отталкиваясь от оценки своего творчества Белинским, объясняет «двигательную пружину» реализма и концепцию героя, сформировавшихся в рамках оригинального художественного метода. Гончаров причисляет себя к художникам-пластикам, способным на создание «живых образов», «картин», «лиц». Подлинный реализм, по его глубокому убеждению, рождается из взаимодействия «ума», «фантазии» и «сердца». Рассудочная «правда жизни», по мнению писателя, только пропущенная через веру и сердце художника, способна стать той «художественной правдой», которая задержится в сознании читателя и вызовет в нем такие переживания, которые разбудят жизнеподобные представления, соответствующие представлениям, получаемым от конкретных явлений объективной действительности[11].

Механизм тексто- и смыслопорождения, полагает Гончаров, должен раскрываться следующим образом: художник создает «подобия правды, т. е. наблюдаемая им правда отражается в его фантазии, и он переносит эти отражения в свое произведение. Это и будет художественная правда», так как «правда в природе дается художнику только путем фантазии!»[12]. «Художественная правда» и «правда действительности», — настаивает писатель, — «не одно и то же», потому что «художник пишет не прямо

с природы и с жизни, а создает правдоподобия их»[13]. Для Гончарова важно, чтобы художник, способный на такую «художественную правду», обладал «силой рефлексии <...> в воображении»[14], устанавливающей гармонию между умом и фантазией, так как «в искусстве ум должен быть в союзе с фантазией»[15]. Тогда как в случае только его преобладания «идея нередко высказывается помимо образа», а при избытке фантазии — «образ поглощает в себе значение, идею»[16].

Возможность достижения полноты чувствования «живой жизни» сердцем, гармоничного единства «правды жизни» (ума) и «фантазии» обсуждается Гончаровым в «обыкновенной истории» Александра Адуева, «человека сердца», и его дяди Петра Иваныча, «человека ума». Называя свой роман «Обыкновенная история», Гончаров обнажает типичные не только для своего времени, но и для жизни в целом процессы, движущим механизмом которых становятся противоречия между «романтическим мечтанием» и «сухим рационализмом». Сопоставление двух антагонистических натур, типов мышления («сердце» и «ум») становится художественным выражением авторской идеи.

Не ставя своей целью детальный анализ системы персонажей, укажем лишь на важные в аспекте исследования значения типичных образов — племянника и дяди Адуевых, «отразивших, как в зеркале, и явления общественной жизни, и нравы, и быт»[17].

Почти весь роман построен Гончаровым на чередовании диалогизированных сцен, художественная задача которых видится в создании конраверзы — идеологического спора, направленного на выяснение сильных и слабых сторон двух вечных образов: «человека *ума*» и «человека *сердца*». Эпизоды, в которых изображается спор между младшим и старшим Адуевыми, по словам Белинского, стали «лучшими сторонами романа»; «в них нет ничего отвлеченного, не идущего к делу <...> где каждое действующее лицо высказывает себя как человек и характер»[18].

«Правда» жизни Александра Адуева — это правда гипертрофированных, неистовых и преувеличенных страстей, вера в вечность любви, жажда новых экзотических переживаний, всегдашнее недовольство настоящим и устремленность в туманную даль в надежде обретения лучшей жизни и постоянная неудовлетворенность тем, что есть. В качестве идеальной модели жизни герою видится то далекий Петербург, то усадебный дом в деревни Грачи: «Между деревьями пестрели цветы, бежали в разные стороны дорожки, далее тихо плескалось в берега озеро»[19]. Описание Петербурга пропущено через романтическую конфронтацию идеала и действительности. Вся его описательность становится суть отрицательной. Все, что попадает в поле зрения младшего Адуева-петербуржца, наделяется отрицательной семантикой: «Он подошел к окну и увидел одни трубы, да крыши, да черные, грязные, кирпичные бока домов»[20]. Все потенциальное богатство *сердца* редуцируется романтиче-

ским недугом — скукой, рождение которой обусловлено столкновением книжной модели «идеальной» жизни с ее неидеальным «живым» проявлением.

Порождаемый книжной схоластикой «нравственный недуг» сравнивается автором-повествователем с метафорическим образом болота со значением гниения, застоя, косности, мнимости жизни без движения: «...одна книжная мудрость — что смрадное болото; там ум, как стоячая вода; оно испаряется теориями и умозрениями, методами и системами, заражающими жизнь нравственным недугом — скукою; из этого болота почерпается только мертвая вода; а для прозябания ума нужно вспрыскивать его еще живой водой»[21]. Исходя из романтического понимания должного как истинного, мир героя существует по законам романтического двоемирия, в котором все неидеальное (собственно живая действительность) объявляется ничтожным и недостойным.

Петр Иваныч — житель Петербурга. Его автопортрет — это изображение разумности как «правды» жизни «человека ума»: «...умен, человек весьма прозаический, вечно в делах, в расчетах... <...> Никогда не сердит особенно, ни ласков, ни печален, ни весел»[22].

Портреты героев и физиологически, и социально адекватны моделям «идеальной жизни» и «жизни как есть», но в том, как они изображается, просвечивает отрицательная (ироническая) описательность, опосредованным выразителем которой становится автор-повествователь, сам Гончаров, осуждающий раздельность (неслиянность) *ума* и *сердца*.

В поисках «здоровых источников жизни» Гончаров полагал, что отрицание «пошлых» сторон действительности бессмысленно без обоснования идеала. В равной мере отвергая романтизм Александра и рационализм Петра Иваныча Адуевых как слишком прямолинейных подходов к жизни, Гончаров утверждается в вере в то, что только благодаря союзу «головы и сердца»[23] русская литература может обрести глубокие нравственные основания. Это понимание окончательно оформляется в статье «Необыкновенная история» (1878): «Ум тогда только — истинный и высокий ум, когда они — ум и сердце вместе»[24]. *Осердеченный ум* как ключевое свойство художественного мышления видится писателю нравственно-эстетической основой метода русского реализма.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Белинский В. Г.* Собр. соч.: В 3 т. / под общ. ред. Ф. М. Головенченко. М.: ГИХЛ, 1948. Т. 1. С. 703.

[2] Там же. С. 706–707.

[3] Там же. С. 706.

[4] Там же. Т. 2. С. 138.

[5] Там же. С. 67.

[6] Там же. С. 119.

[7] *Белинский В. Г.* Избранные статьи / под ред. С. И. Машинского. М.: Детская литература, 1975. С. 64.

[8] Там же. С. 25.

[9] *Белинский В. Г.* Полн. собр. соч.: В 13 т. М.: Изд-во АН СССР, 1956. Т. 12. С. 352.

[10] Там же.

[11] *Гончаров И. А.* Лучше поздно, чем никогда: (Критические заметки) // Гончаров И. А. Собр. соч.: В 8 т. М.: ГИХЛ, 1952–1955. Т. 8. С. 69.

[12] Там же. С. 106.

[13] Там же.

[14] *Гончаров И. А.* Собр. соч.: В 6 т. / под общ. ред. С. И. Машинского. М.: Правда, 1972. Т. 6. С. 449.

[15] *Гончаров И. А.* Лучше поздно, чем никогда. С. 109.

[16] Там же. С. 69.

[17] И. А. Гончаров-критик / вступ. статья и коммент. Е. Краснощековой. М.: Сов. Россия, 1981. С. 155.

[18] *Белинский В. Г.* Собр. соч.: В 3 т. Т. 3. С. 830–831.

[19] *Гончаров И. А.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. С. 63.

[20] Там же. С. 90–91.

[21] *Гончаров И. А.* Полн. собр. соч. и писем: В 20 т. СПб.: Наука, 1997. Т. 1. С. 512.

[22] *Гончаров И. А.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. С. 99–100.

[23] Там же. Т. 6. С. 486.

[24] *Гончаров И. А.* Необыкновенная история: (Истинные события) // И. А. Гончаров. Новые материалы и исследования. М.: ИМЛИ РАН; Наследие, 2000. С. 215.

Churlyaeva, T. N.

Novosibirsk State Technical University, Russia

HEARTED MIND AS A MORAL AND AESTHETIC CATEGORY OF RUSSIAN REALISM (IVAN A. GONCHAROV'S "THE ORDINARY HISTORY")

The article reveals the role of Vissarion G. Belinsky and Ivan A. Goncharov in establishing the true criteria that made it possible to declare the emergence of proper Russian literature, the artistic and aesthetic way of representing which becomes Russian Realism. Its national peculiarity was seen in the artistic and aesthetic principle of the "hearted mind" as a combination of rational (objective) and irrational (subjective and sensual) forms of reflection of the "spirit of the people" — the national world and the national worldview.

Keywords: Vissarion G. Belinsky; Ivan A. Goncharov; Russian Realism; artistic method of Ivan A. Goncharov.

Швецова Татьяна Васильевна,
Шахова Вероника Евгеньевна

Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, Россия

tavash@yandex.ru, shahova2@gmail.com

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ МЕТАФОРА В СЮЖЕТЕ О МЕЗЕНСКИХ «РОБИНЗОНАХ»

В статье представлены результаты анализа семантики пространственных метафор, моделирующих картину мира в романе З. С. Давыдова «Беруны» (1933). Художественный текст автора XX века демонстрирует различные принципы метафорического структурирования пространства Арктики (замкнутое/открытое, сакральное/профанное, духовное/телесное).

Ключевые слова: пространственная метафора; З. С. Давыдов; мезенские «робинзоны».

Сюжет о мезенских «робинзонах» предполагает аккумуляцию большого числа текстов XVIII–XXI веков, объединенных вниманием к событиям 1743–1749 годов, когда команда промысловиков-зверобоев на судне Еремея Окладникова из Мезени отправилась на Шпицберген и волею судьбы пробыла там 6 лет и 3 месяца. Впервые данный исторический факт зафиксировал историк, профессор Санкт-Петербургской Академии наук Петр Людовик Ле Руа в книге «Приключения четырех российских матросов к острову Шпицбергену бурею принесенных»[1]. Книга напечатана на французском языке в Санкт-Петербурге в 1766 году. В 1772 году переведена на русский язык с немецкого языка неизвестным автором. Исследователи обратили внимание на то, что русский читатель знал содержание повествования Ле Руа в усеченном виде, переводчик исключил из оригинала все, что было непонятно русскому читателю, изменив даже название: было — «Erzählung der Begebenheiten vier rußischer Matrosen, die durch einen Sturm bis zur wüsten Insel Ost-Spitzbergen verschlagen worden, auf welcher sie sechs Jahre und drey Monate verlebt haben. Nebst einigen Anmerkungen über verschiedene in Rußland eingeführte Gewohnheiten, und über Sachen, welche die Religion dieses Landes betreffen»[2] («История жизни четырех российских моряков, которые попали в шторм на пустынный остров Восточный Шпицберген, где они прожили шесть лет и три месяца. Кроме того, некоторые замечания о различных обычаях, принятых в России, и о вещах, касающихся религии этой страны»), стало — «Приключения четырех российских матросов к острову Ост-Шпицбергену бурею принесенных, где они шесть лет и три месяца прожили».

Можно предположить, что данное сочинение имело существенное значение в истории освоения Шпицбергена русскими, в истории прокла-

Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, проект 22-28-20412.

дывания Северо-Восточного морского пути, в развитии политических отношений со странами Запада. Рядом с этой историей стоят имена императриц Елизаветы Петровны, Екатерины II, графов И. И. Шувалова и П. И. Шувалова, М. В. Ломоносова и других известных личностей. О событиях 1740-х годов, произошедших с промысловиками из Мезени, в своих работах упоминают историки[3], археологи[4], зарубежные филологи-слависты[5].

Легендарные события, связанные с приключениями четырех уцелевших мезенских «робинзонов», вошли в учебник географии[6] и приобрели форму занимательного чтения для детей.

Интерес представляет роман З. С. Давыдова «Беруны» (1933). Очевидно, что Давыдов был первым художником слова, кто преподнес сюжет, составленный П. Л. Ле Руа на основе «изустных показаний» мезенцев, в эстетически оформленном виде[7]. Заголовок повести отправляет читателя к берунам: Малый Берун и Большой Берун — фактически это острова Восточного и Западного Шпицбергена. Таким образом, уже в названии сочинения заключена пространственная метафора острова.

Зиновий Давыдов (1892–1957) начал свой творческий путь как поэт-символист. Его единственный поэтический сборник «Ветер» недавно был переиздан полностью в серии «Малый Серебряный век»[8]. Поэтический язык Давыдова глубоко метафоричен. В каждом стихотворении есть разнообразные пространственные метафоры, которые писатель затем умело интегрировал в прозу: «распятье дороги», «колыбель-гроб», «лунная ладья» и проч. В целом поэзия Давыдова основана на ярких хронотопичных образах — пути, ветра, горизонта, рая, жилища, реки и мн. др.

Представляет интерес описание пространства через метафоры, конструирующие образ Арктики в романе «Беруны». Пространственный универсальный образ дороги возникает во второй главке. Автор переносит его на морскую стихию, превращая в метафору: «Широко раскинулся холодный океан, и во все стороны разбежались по волнам его открытые дороги, — их не перенять, не унять, не затворить...»[9].

Дорога в мировой культуре — универсалия, хранящая масштабный историко-культурный контекст. Для русской литературы образ дороги является одним из центральных. Перенося образ дороги на Студеное море, на водное пространство Арктики, Давыдов объединяет мировой культурный опыт человечества с представлениями о действительности у жителей Поморья, для которых море — сакральное место, властвующее над их жизнями. Давыдов комбинирует образ дороги и образ океана. И тот, и другой образы имеют характеристику открытого пространства, но не всегда несут только положительные коннотации в тексте. Море в сюжете о плавании мезенцев на Шпицберген отбирает жизнь, но при этом житель Поморья не ропщет на свою долю, принимает и соглашается

с ней, беззаветно поклоняясь морю-кормильцу. Эстетически воспринимая образ Севера через пространственную метафору «дороги-океана», мы различаем амбивалентность этого художественного образа, его двойственную структуру. Здесь жизнь и смерть слились воедино, переход одного к другому недоступен пониманию человека.

Другая пространственная метафора, отражающая авторские интенции относительно создания образа моря, состоит из еще большего количества метафорических единиц — ассоциативных групп: «...идет навстречу с края света целый хрустальный город с домами, зубчатыми стенами, с дозорными башнями, и словно костры зажжены там ради большого праздника, и слышен колокольный звон...»[10]. В метафоре предметный образ айсберга сравнивается с хрустальным городом в его пространственном многообразии — с домами, стенами, башнями, церквями и колокольнями, и становится уже мнимым предметным образом, ложным предметом. Хрустальный город-айсберг появляется перед героями буквально из ниоткуда, как мираж, как нечто несуществующее, сказочное. Море — это область призрачного мира, где неизвестно, что может произойти с человеком, это сакральный центр, в котором человек обретает самого себя через испытания. Образ костра, появляющийся в этой развернутой многокомпонентной метафоре, коннотативно нагружает образ моря. В соответствии с древними представлениями о смерти и судном дне человек подвергается испытаниям водой и огнем. Огонь и вода — это средство правосудия. Находясь в море, сопровожденном огненными образами (сюда же добавляются, например, метафоры вспыхивающего солнца в тумане), промысловики пребывают в области сакрального, в зоне неподчиненной природной стихии, где они либо спасутся, либо погибнут.

Корабль, на котором находятся герои романа, так же метафорически объемно обрисован Давыдовым. Промысловое судно уподобляется человеку, а доски, из которых оно сшито, — человеческим костям: «Лёд у носа трещал и осыпался, и жалобно хрустел всеми своими косточками кораблец, тяжело отрывая от себя вцепившиеся в него ледовитые когти...»[11]. Благодаря такой метафоре в образе корабля проявляется мортальная характеристика. Судно в северо-русской морской культуре — всегда ладья мертвых, где как раз и происходит высший суд и поединок добра со злом[12].

В другом месте автор сравнивает промысловую ладью с коромыслом, предметом, связанным с человеком, с человеческой деятельностью: «Тимофеич только вздыхал, глядя, как буря рвет паруса, как лодья, словно коромысло, спадает в пучину то носом, то кормою»[13]. В приведенном примере актуализируется дополнительная семантика: ладья-коромысло выступает в роли весов правосудия, покачиваясь с одной стороны на другую, будто взвешивая деяния людей, находящихся на корабле.

Метафоры, создающие образы земного пространства, связаны в романе с телесностью. В центре таких метафор стоит образ человеческого тела, как правило, не лишенного какого-то изъяна: «горбатый берег», «страшные ребра Малого Беруна», «курган, похожий на человека с обрубленными руками», «сердитая губовина».

Образы земного пространства оформлены с помощью анималистических метафор, при этом всегда с отрицательной/негативной коннотацией: промоины на льду словно змеи, берег — издыхающий верблюд, горы — злые псы.

Образы героев воплощаются у Давыдова путем сравнения со зверем или звероподобным существом: «Старый кормщик наворачивал на себя шкур без счету, оставляя только щель для глаз, и выходил из избы. Он стоял у двери, подобный многохвостому чудовищу...»[14]; «Степан стал поджидать товарищей, ползших вдалеке, как по свежевыстиранной скатерти мухи...»[15]; «...неподвижно стояли четыре мохнатых существа, от которых вверх шел пар. Угадать людей в этих вымазанных сажей, дымящихся меховых комьях можно было не сразу»[16]. Сравнения в приведенных примерах задают образ человека. Пространство Арктики открывает суть человеческую: человек мало отличается от животного, даже хуже — от насекомого; человек марает белое бескрайнее снежное пространство, как муха марает свежевыстиранную скатерть. В одичавших мезенцах нельзя узнать людей. В сравнении с ледяной равнодушной пустыней человек ничтожен и уязвим, но жив, несмотря на испытания. В арктическом пустынном пространстве человек особенно заметен на белом фоне снега, оттого особенно беззащитен.

Негативной семантикой нагружены метафоры, с помощью которых Давыдов создает исконно положительный образ Дома (закрытое защищенное пространство, оберегающее человека). Вот как описывает автор промысловую избушку, в которой живут мезенцы посреди арктического острова, в ночной мгле: «Четыре человека, заключенные в бревенчатый ящик, как бы вздымаемый волнами черного потока, словно плыли в неизвестном направлении к неведомой цели...»[17]. Здесь на образ Дома накладывается образ с другой эмоциональной составляющей — гроба и могилы. Образ дома сливается с представлениями о смерти; люди, выжившие на острове, будто оказались в ином мире. Один образ воспринимается через призму другого, и это происходит ступенчато. Сначала подобных ассоциаций нет, и промысловая избушка — это просто бревенчатый ящик, а позже главный герой прямо называет дом гробом: «Гробе ты мой, гробе, тесный ты мой доме»[18].

И если все земное пространство выражено с помощью метафор телесного низа (человека и его деятельности), то космическое пространство изображается с помощью метафор верха.

Герои, вглядываясь в темное ночное небо, слушают, как нежно звенят звезды, а позже завороженно смотрят на сполохи северного сияния.

Северное сияние у Давыдова перевоплощается в экзотических птиц с разноцветными хвостами: «Казалось, золотые павлины распустили там горящие хвосты и горделиво расхаживали по широко разостланным коврам, то заходя за край пурпуровой завесы, то снова появляясь и шествуя дальше по тропе, которая протянулась с востока на запад, но все больше начинала отклоняться к югу»[19].

Таким образом, роман З. Давыдова «Беруны» наполнен разнообразными метафорами, выполняющими эстетическую функцию. Механизм авторской метафоризации сводится к добавлению определенного рода коннотаций. В повести используются самые разнообразные и глубоко проработанные метафорические модели (дорога — океан; айсберг — город; корабль — судно / корабль — коромысло; человек — чудовище; дом — гроб; северное сияние — павлины).

Отличительной чертой пространственных метафор Давыдова можно считать противопоставление верха и низа. Космическое пространство формируется за счет метафор возвышенных, а земное пространство — при помощи метафор, ориентированных на телесное начало, связанное с человеком.

Пространство Арктики упорядочено по горизонтали, вертикальная структура фундируется метафорой взгляда, обращенного к верху. Центр мира — фигура человека. Здесь нет добра и зла, с которыми должен бороться человек.

В целом метафоры в романе о злоключениях мезенцев на острове Эдж структурируют образ Арктики. Это не просто пустынное пространство, лишенное одухотворяющего начала. В Арктике реальные объекты утрачивают свои привычные смыслы. Это территория правосудия и приобретения знания, которое должно произвести переворот в душах людей.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ле Руа П. Л.* Приключения четырех российских матросов к острову Шпицбергену бурею принесенных. 4-е изд. М.: Мысль, 1975. 55 с.

[2] *Le Roy P. L.* Erzählung der Begebenheiten vier rußischer Matrosen, die durch einen Sturm bis zur wüsten Insel Ost-Spitzbergen verschlagen worden, auf welcher sie sechs Jahre und drey Monate verlebt haben. Nebst einigen Anmerkungen über verschiedene in Rußland eingeführte Gewohnheiten, und über Sachen, welche die Religion dieses Landes betreffen. [Электронный ресурс]. Riga; Mietau: Hartknoch, 1768. — URL: http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs2/object/display/bsb10467315_00005.html (дата обращения: 16.02.2023).

[3] *Белов М. И.* О повести Петра-Людовика Ле Руа // Ле Руа. Приключения четырех российских матросов к острову Шпицбергену бурею принесенных. 4-е изд. М.: Мысль, 1975. С. 5–19. *Визе В. Ю.* Предисловие // Приключения четырех русских матросов на Шпицбергене. Л.: Всесоюз. арктич. ин-т, 1933. С. 3–17. *Окладников Н. А.* Российские колумбы: Мезенские полярные мореходы и землепроходцы (XVI — начало XX века) / Н. А. Окладников. Архангельск: Правда Севера, 2008. 358 с. Русская Арктика: сборник документов / В. И. Станулевич, С. О. Шаляпин. Архангельск: Ассоц. «Северное информ. Агентство»: Фонд сохранения ист. наследия «Император», 2017. — 215 с. *Перевалов В. А.* Ломоносов и Арктика: Из истории геогр. науки и геогр. открытий. М.; Л.: Изд-во и тип. Изд-ва Главсевморпути, 1949. 504 с.

[4] *Державин В. Л.* Поморское становище на острове Медвежьем // Археология Арктики: Тезисы докладов II Междунар. конф. Салехард, 2022. С. 132–133. Материальная культура русских поморов по данным исследований на архипелаге Шпицберген / В. Ф. Старков, П. Ю. Черносвитов, Г. Е. Дубровин. М.: Научный мир, 2002.

[5] *Marggraff U.* Zum West-Ost- und Ost-West-Transfer des aufklärerischen Kulturmodells: P. L. Le Roys Erzählung der Begebenheiten vier rußischer Matrosen, die durch einen Sturm zur Insel Spitzbergen verschlagen worden // Rocznik Komparatystyczny 5. С. 105–126. *Нильсен Й. П.* «Прощай, батюшка ты Грумант!»: зверобойные промыслы поморов и норвежцев на Шпицбергене. Сопоставление традиций // «Уведи меня, дорога»: сборник статей памяти Т. А. Бернштам. СПб.: МАЭ РАН, 2010. С. 69–82.

[6] *Лебедев Н. К.* Архангельские робинзоны. Рассказ о приключениях четырех поморов на необитаемом острове в северном полярном море. 3-е изд. доп. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. 32 с.

[7] *Швецова Т. В., Шахова В. Е.* Арктический хронотоп в повестях З. Давыдова «Беруны» и К. Бадигина «Путь на Грумант» // Проблемы исторической поэтики. 2022. Т. 20. № 3. С. 232–252.

[8] *Давыдов З. С.* Ветер: Стихотворения. М.: Водолей, 2011. 88 с.

[9] *Давыдов З. С.* Беруны. Из Гощи гость [Электронный ресурс]. М.: Детская литература, 1971. Режим доступа: https://www.litmir.me/br/?b=268472&p=1 свободный (дата обращения: 04.12.2022).

[10] Там же.

[11] Там же.

[12] *Теребихин Н. М.* Метафизика Севера. Архангельск: Поморский университет, 2004. 272 с.

[13] *Давыдов З. С.* Беруны. Из Гощи гость [Электронный ресурс]. — URL: https://www.litmir.me/br/?b=268472&p=1 (дата обращения: 04.12.2022).

[14] Там же.

[15] Там же.

[16] Там же.

[17] Там же.

[18] Там же.

[19] Там же.

Shvetsova T. V., Shakhova V. E.

Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov, Russia

SPATIAL METAPHOR IN THE PLOT OF “ROBINSONS” FROM MEZEN

The article presents the results of analysis of spatial metaphors semantics, modeling the picture of the world in the novel by Zinovy S. Davydov “Beruny” (1933). The 20th century artistic text demonstrates various principles of metaphorical structuring of the Arctic space (closed/open, sacred/profane, spiritual/bodily).

Keywords: spatial metaphor; Zinovy S. Davydov; “Robinsons” from Mezen.

Шульженко Вячеслав Иванович

Пятигорский государственный университет, Россия

slawick.shulzhenko@yandex.ru

Сумская Марина Юрьевна

Филиал Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова в г. Пятигорске, Россия

sumskaya-m@yandex.ru

«КАВКАЗСКИЙ ТЕКСТ» РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ДВАДЦАТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

В статье рассматриваются векторы развития «кавказского текста» за два десятилетия нового века. Констатируется, что сегодня это направление в литературоведении переживает определенный расцвет. Сам же «текст» в XXI столетии получил яркое художественное воплощение как в произведениях писателей, участвовавших в его создании в последнем десятилетии века мигнувшего (В. Маканин, Б. Екимов, В. Михальский, А. Проханов, Г. Немченко, В. Пискунов), так и целой плеяды более молодых авторов (А. Иличевский, З. Прилепин, А. Карасев, Д. Гуцко, В. Голованов, С. Шаргунов, А. Рубанов). Именно им «текст» обязан сохранением традиционных констант и утверждением новых.

Ключевые слова: «кавказский текст»; дискурсивная типология; субтекст.

В самых различных научных собраниях и публикациях последних пяти-шести лет пока еще сохраняется уровень частотного употребления одного, еще совсем недавно знакового для литературоведческих исследований, объекта, название которого представляло собой простое двусоставное словосочетание, включавшее в качестве главного слово «текст», зависимым при котором было прилагательное, образованное от слова-топонима. Им, во-первых, текст определялся как определенная местность — географически единое, имеющее, как правило, достаточно четко очерченные границы. Во-вторых, оно служило означающим ядра текста, призванного выполнять функцию наращивания и притяжения разнообразных смыслов, тем самым придавая ему ясность и объемность в процессе чтения. Такая структурно-семантическая единица легла в основу описания в науке многочисленных локальных сверхтекстов: «петербургского», «московского», «крымского», «пермского», «сибирского», «алтайского», «северного» и других, в том числе — одним из соавторов данной статьи в свое время идентифицированного — «кавказского»[1]. Складывалось впечатление, что именно эти локальные сверхтексты, образовавшие в литературном мейнстриме своеобразную систему, являлись главным творческим достижением отечественной словесности.

В самом начале нового XXI века была поставлена рубежная точка в продолжавшихся более десяти лет научных исследованиях, связанных с открытием и описанием «кавказского текста» русской литературы. До-

статочно трезво оценивая свой вклад в отечественное кавказоведение, беремся утверждать, что тем самым был дан толчок последовавшим затем многочисленным работам, позволившим заново прочесть и осмыслить уже в концептуально-дискурсивной репрезентации богатейшее культурное наследие национальной словесности. В монографиях и статьях глубокому и разностороннему осмыслению подверглось художественное воплощение кавказской темы в отечественной литературе, начиная с рубежа XVIII–XIX веков и заканчивая анализом современных произведений В. Маканина, А. Рубанова, И. Яркевича, М. Тлостановой и др. Свою лепту в эти исследования внесли представители «пятигорской школы» О. М. Павлюк (автобиографическая проза), Т. Д. Савченко (кавказский травелог)[2], Л. В. Матанцева (о Гайто Газданове), А. А. Плисс (о мотивной структуре в «кавказском тексте»), Л. И. Мурнаева (о русскоязычных писателях Кавказа), И. С. Шульгина (об эволюции «текста» в нулевых годах), М. Ю. Сумская (о кавказском литературоведении), Ю. О. Зубцова (о кавказской «женской прозе»), Э. Коллин (о Василии Голованове), а также И. Л. Багратион-Мухранели, чья докторская диссертации «Формирование мотивной структуры мифа о Грузии и Кавказе в русской литературе XIX — начала XX века» (2018) стала настоящим событием в литературоведении, заполнив столь ощутимо дававшую о себе знать историко-литературную лакуну в этой области. Обладающий всеми признаками фундаментальности труд И. Л. Багратион-Мухранели стал одновременно и своеобразным ответом на вышедшую в Соединенных Штатах книгу Ребекки Гулд (Rebecca Ruth Gould. «Writers and Rebels: The Literature of Insurgency in the Caucasus». Yale University Press, 2016), которую Г. Дерлугьян определил как «классику» современных кавказских исследований. Работа И. Л. Багратион-Мухранели в этом смысле рассматривается нами как вполне адекватная научная альтернатива организующей книгу Гулд идее «трансгрессивной святости», пусть и отражающая русскоцентричный взгляд, но от этого не перестающая быть серьезным аргументом, ставящим под сомнение универсальность столь модной нынче на западе постколониальной теории.

В русле предложенной нами периодизации истории «кавказского текста» эпоха, ставшая предметом анализа у И. Л. Багратион-Мухранели, особенно убедительно предваряет интересовавшую нас вторую половину XX столетия, ибо именно тогда, начиная с «оттепели», а затем все очевиднее к последнему десятилетию, литература о Кавказе выдвигается в ряд наиболее интенсивно развивающихся. Об этом свидетельствует ряд оригинальных произведений, принадлежащих перу В. Гроссмана («Добро вам!»), Ф. Искандера («В созвездии Козлотура»), В. Максимова («Жив человек»), Н. Чуковского («Бродяга»), Г. Гулиа («Друзья из Сакена»); появление этих произведений на переломе 1950–1960-х годов было вызвано необычайным подъемом во всех национальных литерату-

рах СССР, открывшим новые горизонты национального мировидения, возродившим надежду и перспективу своим вниманием к глубинным основам национального бытия и национального самопознания. Г. А. Белая писала о лучших произведениях тех лет: «Спонтанно возник, покорил и подчинил нас иной душевный опыт. Он породил предчувствие какой-то другой жизни и немыслимое прежде предположение, что именно та жизнь и есть норма. Искусство без патетики и лишних деклараций изживало рассудочную мысль, избегало умопостигаемых истин, за «винтиками» училось видеть людей и создавать характер»[3].

Если к первым фигурам «кавказского текста» русской литературы второй половины XX века нами были отнесены такие писатели, как Л. Агеева, В. Алфеева, В. Астафьев, В. Березин, А. Битов, С. Бородин, Б. Горзев, В. Гроссман, В. Дегтев, Б. Екимов, А. Ким, С. Липкин, В. Маканин, В. Михальский, Г. Немченко, Б. Окуджава, П. Павленко, В. Пискунов, А. Приставкин, А. Проханов, А. Уткин, В. Шаров, то в XXI веке его наиболее яркими продолжателями стали М. Ахмедова, И. Бойков, О. Брейнингер, А. Геласимов, В. Голованов, М. Гиголашвили, Ст. Говорухин, Д. Гуцко, П. Жеребцова, А. Иличевский, А. Карасев, Г. Немченко, З. Прилепин, А. Рубанов, Г. Садулаев, Д. Сенчин, А. Титов, А. Чудаков, С. Шаргунов, В. Шурыгин. В этой связи вполне закономерной представляется цель данной статьи проследить эволюцию «кавказского текста» уже в новом веке, ознаменованном поистине эпохальными изменениями в общественно-экономической и социально-культурной жизни России.

Отказавшись в свое время при описании «кавказского текста» от тематического принципа, мы предложили для этого более эффективную дискурсивную классификацию, которая оказалась вполне релевантной и при анализе произведений современной литературы. Так, удачным воплощением «исторического дискурса», основания которого были заложены еще «Словом о полку Игореве», а затем Ю. Тыняновым («Смерть Вазир-Мухтара»), Б. Окуджавой («Путешествие дилетантов» и «Упраздненный театр»), Л. Петрушевской («Маленькая Грозная»), А. Уткиным («Хоровод»), В. Шаровым («До и во время»), стал, безусловно, роман-трилогия А. Титова «Тени Бехистунга» (2014). В нем рассказывается о Первой мировой войне в Кавказском регионе, практически неизвестной большинству россиян, куда оказались втянутыми расположенные по соседству Персия и Турция. Главный герой произведения — артиллерийский штабс-капитан русского экспедиционного корпуса Борис Норин — олицетворяет лучшие черты толстовского кавказского офицера. Следуя кодексу чести, а не уставу, уже в первой сюжетной коллизии романа Норин отказывается расстрелять восставшую в тылу русских войск аджарскую деревню. Его наказывают, отправлют нести службу на границе, где он едва не гибнет в сражении с превосходящими силами турецкой армии, приходя в себя только в горийском госпитале, после которого

и встречает свою первую любовь, помогающую преодолеть страшное душевное опустошение, вызванное безжалостной войной.

К историческому дискурсу следует также отнести мощный, хотя несколько и пугающий своими фантасмагорическими картинами роман А. Брусникина* «Герой иного времени», в котором предпринята попытка взглянуть на современный российско-кавказский вопрос через призму русской классики, как это было уже сделано упомянутыми Шаровым и Уткиным в конце прошлого века. Попытка минимум спорная, но, заметим, чрезвычайно знаковая для нашего времени. На одной из недавних лермонтовских конференций в Пятигорске вдруг выяснилось, что немало коллег до сих пор живет в плену старых штампов и канонов коммунистического литературоведения, старательно обходя непонятную современность, не зная, как ее сопоставлять с классикой, в лучшем случае допуская ее парадоксальную интерпретацию.

С «историческим» дискурсом соседствует, нередко с ним тесно пересекаясь, один из сюжетообразующих в русской литературе «военный», берущий свое начало еще в «Повести временных лет» и реанимированный в «кавказском тексте» предшествующего периода повестями Б. Горзева «Перевал», В. Тютюнника «Обломок Вавилонской башни», В. Березина «Свидетель», В. Пискунова «Свои козыри». В новейшей литературе ему отведено гораздо больше места, чем какому-либо другому. Век начался романом А. Проханова «Идущие в ночи», составившим с предыдущим «Чеченским блюзом», подробно нами в свое время разобранном, своеобразный диптих. Талантливо изображен в «Идущих...» представляющий западные СМИ военный корреспондент Литкин, поначалу очень напоминающий американского журналиста из повести А. Кима «Потомок князей». Однако вскоре он предстает его полной противоположностью, ибо Проханов рисует настоящего «профи», завороженность которого жестокостью и смертью — едва ли не генетическое свойство: «Литкин служит только Духу разрушения, он даже молится ему»[4], — отмечает С. Беляков.

Однако безоговорочный лидер — Александр Карасев, автор «Чеченских рассказов», принесших ему Бунинскую премию в 2008 году в номинации «Открытие года». Хотя главной «книгой века» по-прежнему большинство специалистов, несмотря на крайнюю противоречивость оценок, считает «Асан» В. Маканина, победителя Большой книги за 2008 год. Среди новейшей батальной прозы о Кавказе также «Патологии» З. Прилепина, «Русскоговорящий» Д. Гуцко, «Алхан-Юрт» А. Бабченко**. Именно этим трем писателям, справедливо считает критик А. Рудалев, мы обязаны появлением феномена новой военной прозы, поэтика которой очень напоминает то, что к концу десятых получит определение автофикшн. Изначально наличествующая в этих произведениях экзистенциальная компонента накладывается на, видимо, генетические для русской

* Григорий Чхартишвили (псевд. А. Брусникин) внесен в перечень террористов и экстремистов.

** Физическое лицо, выполняющее функции иноагента в Российской Федерации.

литературы, сложные поиски героем социально-личностной идентичности. Нельзя не согласиться с мнением В. Пустовой об изменившемся взгляде на войну у нынешних писателей: «Независимо от провозглашаемой цели дело человека-воина заранее проиграно: войну не оправдать, не приспособить. Эта чисто современная, сравнительно недавняя концепция войны нова для нас <...>. У героев новой военной прозы — новые отношения с войной. <...> Главный персонаж слаб, трусоват, нерешителен — а значит, наиболее человечен, наиболее чисто и *бесстрастно* (то есть адекватно современному сознанию) воспринимает войну»[5].

Издавна своеобразным свойством «кавказского текста» являлся «романтический» дискурс, о сохранении которого в исследуемый нами период свидетельствуют произведения А. Рубанова («Йод»), В. Айрапетяна В. («Дядьки»), А. Козловцева («В городе N без любви и надежды»). Безусловно, жемчужина этого сегмента «кавказского текста», как, впрочем, и всего «текста» в целом, «Вольный горец» Г. Немченко (2006), имеющий подзаголовок «Записки народного пушкиноведения», а эпиграфом слова Н. Гоголя о Пушкине: «В Испании он испанец, с греком — грек, на Кавказе — вольный горец в полном смысле этого слова...». Нас, русских, связанных с Кавказом судьбой и душой, иногда называют «кавказороссами». Так вот, Немченко — «кавказоросс № 1», о котором, также наш земляк, замечательный поэт Юрий Кузнецов сказал: «Бывает у русского в жизни / Такая минута, когда / Раздумья его об Отчизне / Сияют в душе как звезда...»[6].

Еще одной дискурсивной практике, связанной с непростыми отношениями русских с кавказцами на землях Великой степи, остается верен один из старейших современных писателей Борис Екимов, которого после смерти Виктора Лихоносова называют «последним христианским автором». Его повесть «Осень в Задонье» относится к лучшим произведениям поздней «деревенской» прозы, она проникнута звучным народным словом, вновь обретшим силу знакомым до боли стилем, сочными, колоритными, манящими, ностальгическими описаниями родной земли.

Практически исчез из «кавказского текста» широко представленный в конце минувшего века «просветительский» дискурс, который на протяжении столетий занимал в нем видное место. В этом смысле бесспорную ценность в современной литературе имеет «Каспийская книга. Приглашение к путешествию» Василия Голованова. Редко случается такое, когда описание чужого путешествия читаешь как открытие неведомого тебе прежде мира, присутствие которого рядом ощущаешь почти физически, телесно[7]. К тому же — явление редкого дара — «увиденный автором Кавказ облекается в притягивающий к себе удивительный мир, сохраняющим на протяжении столетий уникальные свойства»[8].

Другой, несомненно, «просветитель» по своей сути — Александр Иличевский. Кавказские мотивы его произведений — это настоящее

открытие «другого» Кавказа художником с оригинально выраженной авторской индивидуальностью, способной раскрыть для читателя свое душевное состояние как реакцию на окружающий мир.

В заключение отметим, что место явно сдавшего свои позиции, столь зримо совсем еще недавно представленного «лиро-философского» дискурса, по вполне объективным причинам в последние два десятилетия занял так называемый «террористический» дискурс. Но об этом нами написано в целом ряде статей последнего времени.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шульженко В. И.* Кавказский феномен русской прозы. Пятигорск, 2001. 366 с.

[2] *Савченко Т. Д.* Литература путешествий о Кавказе второй половины XX века: автореф. дис… канд. наук / Кубанский гос. ун-т. Краснодар, 2009. 25 с.

[3] *Белая Г. А.* «…И речка, вероятно, еле билась, затвердевая в каменном гробу…»: «Оттепель»: случайность или неизбежность // Хранить вечно: Спец. прилож. к «НГ». 1999. № 6. 29 сентября. С. 9.

[4] *Беляков С.* Три портрета на фоне войны [Электронный ресурс] // Новый Мир. 2008. № 9. https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2008/9/tri-portreta-na-fone-vojny.html (дата обращения: 28.02.2023).

[5] *Пустовая В.* Человек с ружьем: смертник, бунтарь, писатель: о молодой «военной» прозе // Новый мир. 2005. № 5. С. 132.

[6] *Погорелова И. Ю.* Жанр эссе в современной русской литературе // Университетские чтения — 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ. 2018. С. 26.

[7] *Савченко Т. Д.* Интертекстуальность как текстообразующий принцип в кавказском травелоге второй половины XX века // Вестник Пятигорского гос. лингвистического ун-та. 2008. № 3. С. 166–170.

[8] *Погорелова И. Ю.* Методика изучения образа автора в творчестве концептуалистов // Русский язык и межкультурная коммуникация. 2015. № 1 (14). С. 206.

Shulzhenko, V. I.

Pyatigorsk State University, Russia

Sumskaya, M. Y.

The branch of the Plekhanov Russian University of Economics in Pyatigorsk, Russia

THE “CAUCASIAN TEXT” OF RUSSIAN LITERATURE: TWENTY YEARS LATER

The article examines the vectors of the development of the “Caucasian text” over two decades of the new century. It is stated that today this direction in literary studies is experiencing a certain flourishing. The very same “text” in the 21st century received a vivid artistic embodiment, as in the works of writers who participated in its creation in the last decade of the century that blinked (V. Makanin, B. Ekimov, V. Mikhalsky, A. Prokhanov, G. Nemchenko, V. Piskunov), and a whole galaxy of younger authors (A. Ilichevsky, Z. Prilepin, A. Karasev, D. Gutsko, V. Golovanov, S. Shargunov, A. Rubanov). It is due to them that the text owes the preservation of traditional constants and the approval of new.

Keywords: “Caucasian text”; discursive typology; subtext.

Щукина Дарья Алексеевна

Санкт-Петербургский горный университет, Россия

dshukina@yandex.ru

КООРДИНАТЫ МЕМУАРНОГО ХРОНОТОПА: СЕРГЕЙ ШАРГУНОВ И ЗАХАР ПРИЛЕПИН

В статье рассматриваются особенности современной автобиографической прозы на материале произведений Сергея Шаргунова и Захара Прилепина. Выявлены сходство и различия двух текстов на уровне жанра, структуры, сюжета, изображения персонажей и событий; описаны специфика мемуарного хронотопа и способы творческого самовыражения каждого из авторов. Определены характерные черты современной автобиографической прозы: открытая референция с действительностью, авторская субъективность, документальность события и детали, мемуарный хронотоп, публицистичность.

Ключевые слова: автобиографическая проза; мемуарный хронотоп; счастливые воспоминания детства; чувство семьи и Родины; творчество.

В художественной литературе XXI века одним из популярных и активно разрабатываемых направлений выступает автобиографическая проза. На смену автобиографическому роману приходят новые жанровые разновидности. Произведения, которые могут быть отнесены к современной автобиографической прозе, демонстрируют синтез автобиографических, мемуарных, документальных, публицистических и художественных элементов. Ведущим в современной филологии является высказывание М. М. Бахтина о том, что «жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом»[1]. Универсальность хронотопа как жанрообразующей категории позволяет применить его к разным, в том числе речевым, жанрам[2]. Однако именно в автобиографическом тексте хронотоп приобретает особую значимость, соединяя хронотоп биографический и эпический, вмещая личный опыт автора в систему пространственных (топонимических) и временных (исторических, реально-событийных, фактических) координат[3].

Обратимся к двум текстам современных авторов, которые объединены личной темой, исследованием жизни автора, его семьи, его ближайшего окружения. Сразу отметим жанровое своеобразие анализируемых текстов Сергея Шаргунова и Захара Прилепина: автобиографическая проза представлена в виде сборника небольших текстов, объединяющих рассказ и эссе, то есть художественные и публицистические черты. Данная тенденция просматривается и в сборниках, составленных тематически, что позволяет, по мнению Е. В. Корниловой и ее соавторов, определить роль топоса в художественно-публицистическом произведении: «Пространственно-временной континуум, существующий в сознании автора, максимально приближен к реальной действительности, а сам автор выступает не как сторонний наблюдатель, а как персонаж-повест-

вователь»[4]. Подчеркнем, что оба автора, Сергей Шаргунов и Захар Прилепин, работали над биографическими книгами, посвященными жизни и творчеству известных литераторов (поэта и писателя) XX века, что, возможно, оказало влияние на обращение от биографии к автобиографии. В рассматриваемых текстах есть прямые отсылки к героям биографий из серии «Жизнь замечательных людей».

Сергей Шаргунов — популярный современный писатель, автор романов, рассказов, эссе, биографии В. П. Катаева в серии «ЖЗЛ» (2018, 704 с., подзаголовок «Погоня за вечной весной»). Автобиографическая книга «Свои» (2018) — сборник, включающий повесть «Правда и ложка» и 19 рассказов[5]. Свои для автора, в первую очередь, — семья. В «Правде и ложке» представлена разветвленная история семьи.

Особую роль в книге занимает тема памяти, которая трактуется в индивидуально-авторском ключе. С. Шаргунов пишет об избирательности памяти, о соотношении кратковременной и долговременной памяти, об особой роли в жизни человека образной памяти, позволяющей сохранять яркие картины, звуки, запахи и др. С описания этого удивительного механизма психической деятельности человека автор начинает свою автобиографическую книгу: «Память может истолочь в прах вчерашний день, но вдруг всплывает дальняя даль — и уже от тебя не отстает. Помнить всё — звуки, запахи, цвет, общий план, топографию случая! Какое это мучительное и радостное сумасшествие!»[6]. Такое начало не случайно, так как память и несомненный талант автора позволяют ему столь причудливо развивать линию родовой памяти с обозначением самых разнообразных людей в координатах его родового хронотопа. Он простирается от Москвы до Донбасса, от вологодской деревни до низовьев Дона, от Северной Кореи до Сибири, пронизывая и соединяя разные эпохи: Смутное время и события XXI века, Гражданскую войну и сталинские репрессии, революцию и перестройку. По мнению Д. Самойлова, книга Шаргунова — это мемуары, при этом автор «мир воспринимает как свою биографию»[7].

В название книги «Свои» вынесен один из членов архетипической оппозиции «свой — чужой», которая разработана в современных гуманитарных исследованиях[8], она определяет национально-культурную специфику коммуникации и является национально-культурной составляющей дискурса. Один из рассказов в сборнике называется «Свой», в основе сюжета — эпизод военных действий добровольцев на Донбассе. Среди них оказывается москвич-журналист, который переосмысливает неудачно принятый позывной «Любой» на «Свой». Рассказ построен на диалогах, которые ведут его участники. Однако в рамках автобиографической книги Шаргунова персонажи вовлекаются в орбиту «свои» не только по принципу этническому, социально-политическому, семейно-родовому, но и шире — по общечеловеческому. В рассказе «Полоса»

представлено широко известное реальное событие: героический поступок начальника бывшего аэропорта Сокова, который в течение пятнадцати лет охранял и поддерживал в рабочем состоянии взлетную полосу, отмененную вместе с самолетами, следил за состоянием бетонки, как за кладбищем. «Он стал будто жрецом отмененной веры, который хранит священное пространство, ожидая сошествие божества»[9], — так написал Шаргунов о своем герое. Его преданное служение делу предотвратило неизбежную аварию пассажирского лайнера и обеспечило чудесное спасение людей. Именно поэтому и он тоже «свой», органично включается в родовой хронотоп автора.

Захар Прилепин — популярный современный писатель, автор романов, рассказов, биографии С. А. Есенина в серии «ЖЗЛ» (2020, 1020 с., подзаголовок «Обещая встречу впереди»).

Автобиографическая книга «Истории из легкой и мгновенной жизни» (2020) — сборник эссе, содержащий 46 текстов[10]. Самый обширный из них — «Все сбылось», в большей степени напоминает автобиографию, так как события жизни автора и его семьи изложены достаточно последовательно. Это не только рассказ о жизни, но и размышления о ней, о прошлом, настоящем и будущем самого автора и тех, кто его окружает. Семейный портрет, который создает З. Прилепин, достаточно типичный: отец — директор деревенской школы и учитель истории, дед, как и отец, высокий и сильный физически, мать, работавшая в больнице, и ее родители. Оба деда прошли войну. Как итог родословной: «Я считаю себя одновременно и рязанским, и липецким, и тамбовским, и воронежским. И заодно немного малороссом»[11].

Далее следует рассказ о формировании личности автора, о его увлечениях, среди которых на первом месте была поэзия, а любимым поэтом с детства стал С. Есенин. Захар Прилепин пишет о поэте, чья речевая манера и образный строй поэзии ему чрезвычайно близки. Есенин выступает для Прилепина эталоном свободы творческого проявления, гармоничного слияния живописи, музыки и поэзии: «...поэтическая жестикуляция Есенина была свободная в абсолютной степени, и для него, как в любом великом искусстве, живопись, музыка и поэзия были слиты воедино»[12]. З. Прилепин иллюстрирует свои мысли стихами поэта («О красном вечере задумалась дорога...»), реконструируя творческий процесс, пытаясь проникнуть в творческую лабораторию настоящего поэта.

Из эпизодов взрослой жизни наиболее выразительные в автобиографическом сборнике связаны с литературной, политической и военной деятельностью автора. В названиях, которые Захар Прилепин дает своим зарисовкам-эссе, проявляется их публицистическая основа (в первую очередь, языковая игра как реализация интертекстуальности): «Первые деньги, последняя строчка» (о первом напечатанном в газете стихотворении), «Хождение по счастью» (о мужской дружбе), «Послушать картину,

посмотреть стихи» (о творчестве и искусстве), «Не трогая море — моментo море» и др.

Последнее из названных эссе представляет собой размышления автора о самых главных для него вещах, о смысле жизни. «Земля священна не в метафорическом смысле. Она просто священна, и всё — это данность. Здесь нет никакой мистики, никакой поэзии. Если случится война — она может быть лишь за общее. Общее у нас одно: земля, память, язык. Три слова через запятую, но они не расторжимы. Память и язык тоже живут на земле. Дающая жизнь всему живому, подарившая жизнь твоему роду, спрятавшая всех тех, кто был здесь до тебя — земля»[13].

Завершается автобиографическая книга Прилепина мыслями о человеке. Это своего рода философский итог его рассуждений. «Человек остается человеком, только когда выходит за пределы самого себя. Жертвует собственным временем, личным здоровьем. А порой и жизнью за совершенно умозрительные вещи — вроде земли, по которой ходит, языка, на котором говорит, женщину, которую нашел посреди жизни, ребенка, которого гладит по голове, цветка, который вырос и просит воды»[14]. По мнению О. Демидова, автобиографический текст Захара Прилепина написан хорошим русским языком, которым автор владеет виртуозно, наполняя простые «незамысловатые сюжеты» энергией и смыслами. Это позволяет критику трактовать жанр книги как эссеистику на грани с мемуаристикой, а самого автора охарактеризовать следующим образом: «Прилепин — фигура спорная, раздражающая, манящая и еще бог знает какая. Эпитеты можно множить. Главное остается: это фигура»[15].

Таким образом, два сборника автобиографического жанра современных писателей, будучи оригинальными произведениями, сочетающими элементы мемуарного, художественного и публицистического текстов, имеют ряд общих черт. Среди автобиографических эпизодов особое место в них занимают счастливые воспоминания детства. Для С. Шаргунова это чистое счастье в Лаврушинском переулке, в храме «Николы на Пыжах», на Большой Ордынке, в кругу «поповичей», среди многочисленных родных и близких. У З. Прилепина центром эссе «Бесконечный чудесный переезд» становится рефрен «я был очень счастлив»: в огромном родовом доме семьи Прилепиных в селе Каликино; в деревне Ильинка в ведомственной квартире, которую дали отцу, директору школы; в хрущевке у вокзала в Дзержинске; в новом панельном заводском доме, куда впервые приехала его будущая жена. Мгновения счастливого детства задают основу мемуарного хронотопа, в котором главным становится личный опыт автора, его чувства и мысли о семье, Родине, творчестве.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бахтин М. М.* Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. С. 234.

[2] *Глушкова М. С., Згурская О. Г., Таланина А. А.* Возможности использования понятия «хронотоп» для описания жанра лекции // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2, Языкознание. 2021. Т. 20. № 2. С. 144–156.

[3] *Щедрина И. О.* Формирование образа Я в автобиографическом нарративе: эпистемологический аспект // Вестник РГХА. 2017. Т. 18. № 4. С. 115–120.

[4] *Kornilova E. V., Kolesova E. A., Naumenko N. V.* People in the Arctic: a reflection on “the polar circle quadrature” on the material of contemporary stories and feature articles // IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci. 539 012091 doi:10.1088/1755-1315/539/1/012091.

[5] *Шаргунов С. А.* Свои: повесть и рассказы. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2018. 345 с.

[6] Там же. С. 7.

[7] Дмитрий Самойлов о книге «Свои» Сергея Шаргунова. — URL: https://www.livelib.ru/critique/post/34472-dmitrij-samojlov-o-knige-svoi-sergeya-shargunova (дата обращения: 30.04.2022).

[8] *Красных В. В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 375 с.

[9] *Шаргунов С. А.* Указ. соч. С. 294.

[10] *Прилепин З.* Истории из легкой и мгновенной жизни. М.: АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020. 313 с.

[11] Там же. С. 42.

[12] Там же. С. 88–89.

[13] Там же. С. 111.

[14] Там же. С. 313–314.

[15] *Демидов О.* Захар Прилепин. Истории из легкой и мгновенной жизни. — URL: https://magazines.gorky.media/zvezda/2020/3/zahar-prilepin-istorii-iz-legkoj-i-mgnovennoj-zhizni.html (дата обращения: 30.04.2022).

Shchukina, D. A.

Saint Petersburg Mining University, Russia

MEMOIR CHRONOTOPE COORDINATES: SERGEI SHARGUNOV AND ZAKHAR PRILEPIN

The article deals with the features of modern autobiographical prose based on the works of Sergei Shargunov and Zakhar Prilepin. The similarities and differences of the two texts at the level of genre, structure, plot, images of characters and events are revealed; the specifics of the memoir chronotope and the ways of creative self-expression of each of the authors are described. The characteristic features of modern autobiographical prose are defined: open reference to reality, author’s subjectivity, documentary events and details, memoir chronotope, journalism.

Keywords: autobiographical prose; memoir chronotope; happy childhood memories; feeling of family and homeland; creation.

Яхьяпур Марзие,
Карими-Мотаххар Джанолах

Тегеранский университет, Иран

myahya@ut.ac.ir; jkarimi@ut.ac.ir

«СТАРЦЫ НА ПИРЕ ГАФИЗА» (ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВ И ХАФЕЗ)

В статье рассматриваются литературные связи Ирана и России и их взаимовлияния друг на друга. Авторы статьи указывают на значительное влияние газели (газэлы) Хафеза на русских поэтов и считают, что это влияние проявляется вне зависимости от времени, географии и убеждений русских поэтов. Лирика Хафеза Ширази была очень близка поэтам русского символизма по песне, звучанию и характеру и оказала большое влияние на петербургских поэтов «Башни», в том числе и на Вяч. Иванова. В конце статьи дается стилистический анализ газели Вяч. Иванова «Старцы на пире Гафиза». Авторы приходят к выводу, что в этой газели, помимо использования слов, характерных для лирики Хафеза (пир, старцы, суфий), Иванов, используя мысли Хафеза, выражает собственные идеи.

Ключевые слова: Хафез, Вяч. Иванов, литературная связь, влияние, газель.

Многие русские писатели-интелигенты, возможно, мечтали побывать на прекрасной земле Персии, «жемчужине Востока» («Иран, жемчужина Востока», — Л. А. Якубович, «Иран», 1831), и были знакомы с персидскими «краснобаями» (А. С. Пушкин, «В прохладе сладостной фонтанов…», 1828), их поэзией и сказками.

Иран со воей тысячелетней культурой и привлекательной красотой упоминается в произведениях великих русских поэтов и писателей. Как сказал Пушкин, имена Саади и Хафеза[1] в северной стране знакомы («… где Гафиза и Саади / Знакомы имена»)[2].

Слова поэтов Персии, этой древней земли, могли воздействовать на обладателей «умственных даров» в северной соседней стране благодаря своей мудрости и литературному мастерству, а сама страна ошеломляла путешественников своей природой и разнообразием климата.

Мудрые слова Фирдоуси (Фердоси), Мовлана (Молана), Хайяма, Саади, Хафеза, Хаджуе Кермани, Бахара, Парвин Этисами, Саеха и других находили и находят отклик в сердцах умных людей без припятствий и помех.

В стихах русских поэтов явлено все многообразие Персии:

- в стихах Городецкого, Хлебникова и Шишкова говорится о зелено-цветущем севере Ирана;
- в стихах Фета, Кедрина, Ободовского, Вяч. Иванова, Гумилёва и Бунина чувствуется аромат мускуса и роз, и слышны звуки соловьев Шираза;
- слова Кедрина, Брюсова, Гамзатова и Есенина доносят запахи шафрана Хорасана;
- Сурков в своих стихах описывает величие Персидского залива и реку Карун;
- устойчивый, крепкий и роскошный Дамаванд и великий Альборз (Эльбурс) предстает в стихах Бунина, а Тегеран, столица этой древней земли, — в стихах Лермонтова.

В чем причина такого внимания к персидской литературе и ее высокого, уникального положения в русской культуре?

В числе основных факторов можно назвать наличие общих границ, влияние путешественников и востоковедов, которые иногда оставляли очень ценные, удивительные рассказы о своих путешествиях, а также роль дипломатов и переводчиков.

Поэты, подобно М. Кузьмину и Вяч. Иванову, очарованы персидской газелью, у них, как можно сказать по-персидски, руки на огне в газели поэтов Шираза, Саади и Хафеза. То есть обжигающий огонь вдохновения они черпают из персидской газели. Вяч. Иванов в этой персидской форме видит «пестроту восточного ковра».

Литература не знает границ, Фирдоуси, Саади, Хафез, Хайям не принадлежат только Ирану, и Пушкин, Толстой, Достоевский, Чехов, Бунин и другие русские авторы тоже не принадлежат только России. Потому что всех их волнует судьба человека. Всем хочется укрепить межкультурный диалог и показать, как искать «в этом мире сочетания прекрасного и вечного» (И. Бунин).

И. С. Брагинский, известный востоковед, в книге «12 миниатюр» пишет: «Великий поэт мирового значения всегда рождается и созревает на национальной почве. Получив общенародное признание на своей родине, он входит в мировую литературу, обретает в ней бессмертие, становится певцом человечества. Это целиком относится и к Хафизу. <...> С начала XIX века Хафиз вошел в мировую поэзию, восторженно встреченный Гёте. Уже скоро два века, как Хафиз должен рассматриваться не только как выдающийся иранский поэт, но и как мировой»[3].

Достоевский выступил в честь Пушкина, признавая за «солнцем русской поэзии» способность к изумительной «всемирной отзывчивости»: «...не было поэта с такою всемирною отзывчивостью, как Пушкин, и не в одной только отзывчивости тут дело, а в изумляющей глубине ее, а в перевоплощении своего духа в дух чужих народов, перевоплощении почти совершенном, а потому и чудесном, потому что нигде ни в каком поэте целого мира такого явления не повторилось»[4].

Следует иметь в виду, что в России поэты вне зависимости от времени, географии и убеждений восхваляли Хафеза. В русской поэзии слышны напевы персидского «краснобая».

А. И. Герцен был сильно увлечен сборником стихотворений Хафеза и советовал Н. П. Огареву читать его: «Достань себе всенепременно Гафиза, перевод Даумера. Вот тебе новый, огромный источник наслаждений. Что это за реальный, разгульный и глубокий поэт! Будешь благодарить»[5].

В связи с Хафезом нельзя упустить роль «Башни» Вяч. Иванова. «Эта мистическая „Башня“ была связана с именем Хафеза Ширази и стала источником вдохновения для стихов о нем и его стихах. Лирика Шамса (Шамс по-персидски — Солнце) Шираза была очень близка поэтам русского символизма по песне, звучанию и характеру. Это заставило их обратиться к лирическим стихам Хафеза»[6].

Глубокое знакомство с разнообразными культурами, способность объединять религию, литературу, философию и другие искусства были отличительными чертами «Башни» Вяч. Иванова. С точки зрения Богомолова, это был один из самых известных культурных символов Серебряного века: «„Башня“ Вячеслава Иванова давно превратилась в один из известнейших культурных символов того, что до сих пор часто называется Серебряным веком»[7].

Хотя «Башня», по словам Кузмина, просуществовала недолго, но достижения кружка были поразительны. «Влияние его однако, если посмотреть теперь назад, было более значительно, чем это можно было предполагать, и распространялось далеко за пределы нашего кружка»[8].

Вяч. Иванов всегда благоговел перед персидской газэлой и считал ее такой же привлекательной, как персидский ковер: «Газэла может говорить о чем угодно и сколько угодно плести бесконечный узор. Чем более газэла напоминает собою персидский ковер, тем лучше. Это — персидская форма, в ней пестрота восточного ковра. Газэла — для чистой лирики, она должна быть крайне грациозна. Если выдерживается единство мысли, тем лучше. Очень уместно мистическое содержание»[9].

В настоящей статье рассматривается газэла «Старцы на пире Гафиза» Вяч. Иванова, хозяина «Башни», датированная 1918 годом.

Название стихотворения «Старцы на пире Гафиза» отражает его тему. В заглавии можно выделить две семантические доминанты: старость и пир. Слово с*тарость* актуализирует в данном контексте коннотацию «мудрость», *пир* — «радость, веселье». Стихотворение начинается с вопросов, которые задают старцы и смысл которых заключается в определении того, что принесла старость, стала ли жизнь беднее?

Эти вопросы заданы в восточной традиции, аллегорично, с использованием символов. Так, роза, соловей являются символами любви, эротизма: «Так ли прежде роза рдела, соловей над розой пел?». Розе противопоставлена белая лилия, символ смерти, траура: «С остывающею кровью — лилии хладнее жизнь»[10]. Солнце символизирует жизнь еще не состарившегося человека, луна — старость и прибдижающуюся смерть: «Так ли солнце било, лунный падал в сад, на кровли свет?»

Для презентации жизни старого человека используется развернутая метафора *лампада без елея*, которая прочитывается как знак смерти: «Как лампада без елея, теплится бледнее жизнь…»

Еще одной антитезой молодости и старости является плоть и дух. Если плоть подвластна годам, то дух ими только укрепляется.

…Роздал плоти дар, а духа не стяжал, кто молвил так,
И другую, — учит суфи, — должен влечь позднее жизнь.

Старцев ждет дорога. Так лирический герой обозначает последний путь. Но несмотря на трагичность этого события, путь характеризуется оценочным эпитетом *бодрый,* а разлука — эпитетом *весёлый.*

Нам же, в бодрый путь готовым, в утренний крылатый путь
Пред веселою разлукой светит всё роднее жизнь.

Лирический герой призывает наслаждаться жизнью, не обращать внимание на ее отрицательные стороны, с жадностью ее вкушать:

Если глад сердец насыщен, не косит корыстный взгляд,
Тем в прозрачности явлений очи пьют жаднее жизнь.
Если Мудрость улыбнулась, ясная кивнула нам,
Тем волшебных див полнее, сверстники, — чуднее жизнь.

Лирический герой призывает очиститься от мыслей о бедности жизни в старости, считает их нечистыми, демоническими:

Семь свершите омовений, осушив семь пирных чаш,
Старцы, коль шепнул вам демон: «Всё трудней, скуднее жизнь».

Таким образом, стихотворение пропитано жизнеутверждающим пафосом, обрамляющим идею о том, что в старости жизнь не утрачивает своих красок. Очевидно, что в этой газели, помимо использования слов, характерных для Хафеза (пир, старцы, суфи), Иванов, используя мысли Хафеза, выражает собственные идеи.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Хафез Ширази, наст. имя Шамсед дин Мохаммед (ок. 1325–1389/1390 гг.). В русских текстах Хафез также известен как: Гафиз, Хафиз, Хафез. Последний правильно звучит по-персидски. Здесь и далее используется персидское произношение (кроме цитат) имени поэта — Хафез (Hafez).

[2] *Яхьяпур М., Карими-Мотаххар Дж.* Хафиз и русские поэты. 2-е изд. Тегеран: Тегеранский университет, 2022. С. 226 (двуязычная книга — на рус. и перс. языках).

[3] *Брагинский И. С.* 12 миниатюр. М.: Худож. лит., 1966. С. 237.

[4] *Достоевский Ф. М.* Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 26. Л.: Наука, 1984. С. 129–149.

[5] Письмо Герцена Н. П. Огареву от 17 октября 1848 // Герцен А. И. Собр. соч.: В 30 т. Т. 23. М.: АН СССР, 1961. С. 107.

[6] *Яхьяпур М., Карими-Мотаххар Дж.* Указ. соч. С. 167–168.

[7] *Богомолов Н. А.* Вячеслав Иванов в 1903–1907 годах: Документальные хроники. М.: Изд-во Кулагиной — Intrada, 2009. С. 115.

[8] *Кузмин М.* Дневник 1934 года / подг. Г. Морева. М.: Изд-во Ивана Лимбаха, 1998. С. 99.

[9] *Коган Ф.* «Кружок поэзии» под руководством Вячеслава Иванова / публ. А. Шишкина // Europa Orientalis. 2002. Т. 21. № 2. С. 134.

[10] *Иванов Вяч. И.* Собр. соч.: В 4 т. Т. 4. Брюссель, 1987. С. 78.

Yahyapour, M.; Karimi-Motahhar, J.

University of Tehran, Iran

"THE ELDERS AT THE FEAST OF HAFEZ" (VYACHESLAV IVANOV AND HAFEZ)

The article examines Iran's and Russia's literary connection and their influence on each other. The authors point to the significant influence of Hafez's poetry (ghazal) on Russian poets and believe that this influence manifests itself regardless of the Russian poets' time, geography, and beliefs. Hafez's poems are very similar to Russian Symbolist poets' in their song, sound, and character and significantly influenced the "Bashnia" (Tower) poets of St. Petersburg, including Vyacheslav Ivanov. At the end of this article the authors offer stylistic analysis of "The Elders at the Feast of Hafez", one of Ivanov's poems (ghazals), and conclude that in the aforementioned poem (ghazal), to express his opinion, Ivanov uses Hafez's distinct words (e. g., feast, elders, and Sufi) and Hafez's thoughts.

Keywords: Hafez; Vyacheslav I. Ivanov; literary connection; influence; poetry.

НАПРАВЛЕНИЕ 13

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Русская литература
в школе и в вузе.

Проблемы преподавания
русской литературы
иностранным учащимся:
зарубежным носителям
русского языка и инофонам.

Теория и практика
составления учебников
по русской литературе.

Работа с художественными текстами
в интегрированных курсах
русского языка и литературы.

Актуальные проблемы подготовки
преподавателей русской литературы.

История, современный опыт
и перспективы преподавания
русской литературы.

Ащеулова Ирина Владимировна

Институт развития образования Кузбасса, Россия

asheulova@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТА «РОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА (РУССКАЯ)» В ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРЫ, ИСТОРИИ И ЛИТЕРАТУРЫ РОДНОГО КРАЯ

В статье рассматриваются аспекты преподавания учебного предмета «Родная литература (русская)» в основной и средней школе. Содержание предмета «Родная литература (русская)» позволяет использовать региональный материал для расширения культурного, исторического и литературного кругозора учащихся. Особое внимание уделяется провинциальному городскому тексту.

Ключевые слова: родная русская литература; региональная литература; «провинциальный текст».

Современная образовательная среда постоянно изменяется в зависимости от заказа общества и вызовов современности. Воспитание патриота, активного гражданина своей страны диктует внедрение в систему основного и среднего общего образования новых форм, возможностей, методик, предметов, программ. Приказами Минобрнауки России от 31 декабря 2015 года № 1576, 1577, 1578 внесены изменения в ФГОС начального общего, основного общего и среднего общего образования, предусматривающие выделение отдельных обязательных предметных областей по родному языку и литературному чтению на родном языке, родному языку и родной литературе и соответствующих им предметных результатов. Предметная область «Родной язык и родная литература» введена в систему российского образования с сентября 2019 года, она обеспечивает изучение государственного языка республики и (или) родных языков из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка. Система российского образования этнически разнообразна, поэтому введение предметной области и содержательное ее наполнение закономерно и актуально. Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты 2021 года подробно описывают предметные результаты, достигаемые при реализации данной предметной области. В основном предметные результаты касаются формирования многоаспектно развитой личности, способной к формальному и неформальному межличностному и межкультурному общению, понимающей национально-культурную ценность родного языка и литературы, их значение в этнокультурном разнообразии современного общества. Возможности учебного предмета «Родная литература» в развитии эстетического чувства читателя, в развитии навыков смыслового, поискового, проблемного, аналитического чтения бесспорны. Предметная область «Родной язык и родная литература» не предусматривает итоговой государственной ат-

тестации, а это означает, что учебное время с успехом можно потратить на погружение в изучение особенностей культурного и литературного развития малой родины, родного края, на развитие навыков проектной деятельности.

На состояние 2023 года учебно-методическое обеспечение предметной области «Родной язык и родная литература» на уровне начального, общего и среднего образования вполне достаточно. Созданы учебные пособия и по родному языку (русскому), и по родной литературе (русской)[1]. Однако многие субъекты российского образовательного пространства создали собственные рабочие программы и учебные материалы, направленные не только на изучение русской литературы как родной, но и на изучение региональной литературы, а в целом «провинциального текста» с его региональными, краевыми особенностями.

Кемеровская область — Кузбасс не исключение. В Кузбассе с 1930-х годов развивается интереснейшая литература, функционирует литературный журнал «Огни Кузбасса», работает региональное отделение «Союза писателей России». Коллективом преподавателей кафедры гуманитарного и художественно-эстетического образования КРИПКиПРО создана оригинальная программа по изучению родной кузбасской литературы[2]. В программе четыре раздела, объединенных темой русского мира, познания и изучения особенностей русского характера. Первый раздел — «Русский фольклор и древнерусская литература как отражение национального духа и характера». В данном блоке представлены произведения русского фольклора, преимущественно не изучаемые в основном курсе литературы и отражающие национальный дух русского народа. Изучение фольклора позволит учащимся составить объемное, объективное мнение об истоках формирования особенностей национального русского характера, поведения, поступков. Второй раздел, «Русская литература XIX века в размышлениях о национальных особенностях», раскрывает особенности поведения русского человека в реалиях XIX века. У учащихся формируется представление о русской картине мира и развитии в классической литературе XIX века типа русского человека. Третий раздел, «Русская литература XX века в размышлении о национальных особенностях», раскрывает особенности поведения русского человека в реалиях XX века. И четвертый раздел, «Кузбасская литература XX–XXI веков», формирует представление о региональной литературе, особенностях развития литературы родного края, малой родины. Пятиклассникам предлагается авторская сказка кузбасских писателей, шестиклассникам — басня, семиклассникам — кузбасская поэзия о Великой Отечественной войне, восьмиклассники и девятиклассники знакомятся с особенностями сибирской природы, сибирского характера на материале кузбасской литературы. Старшеклассники способны воспринять философскую,

экзистенциальную, мифопоэтическую литературу с глубоким подтекстом и интертекстом.

Кузбасская литература, воспринимаемая как родная, позволяет обратиться к истории и культуре родного края, осознать особенности сибирского пространства, сибирского характера. Немаловажную роль в данном контексте играет погружение в «кемеровский текст» кузбасской литературы. Кемерово как локальное место, центр стратегически важного в России региона, наряду с другими провинциальными текстами русской литературы (томский, иркутский, Русского Севера, пермский, уральский) можно воспринимать как символически организованное пространство. «Кемеровский текст» русской литературы уже получил научное осмысление[3]. «Кемеровский текст» на сегодняшний день может быть представлен следующими произведениями: А. Волошин «Земля Кузнецкая» (1949), З. Чигарева «Не спугни птицу», Г. Юров «Песня о городе» (1978), Ю. Лавряшина «Темное эхо» (2008), «Серебряный ключ» (Огни Кузбасса. 2015. № 1, 3), Е. Гришковец «Реки» (2009), «А.....а» (2010), С. Солоух «Картинки с выставки» (1999), «Клуб одиноких сердец унтера Пришибеева», Б. Ахмадулина «Кемерово» (1964), С. Павлов «Кузбасская сага» (2000–2009). Л. Чидилян «Лида в поисках любви» (Огни Кузбасса. 2015. № 6; 2016. № 1), В. Мазаев «Рожден для мук и в щастье не нуждаюсь» (1988, 2006), Е. Тюшина «Секретный код Горелой горы» (2019).

Восприятие «кемеровского текста» предполагает несколько значимых семантических полей: сибирский город как социокультурное пространство с узнаваемыми локусами труда и отдыха; символическое пространство детства, любви, памяти; мифологизированное, волшебное пространство фэнтези, легенды, сказки. Такое прочтение родного пространства позволит учащимся глубже ощутить его особенную сущность среди иных территорий и мест и возбудит интерес к истории края. Приведем несколько примеров.

В повести Е. Гришковца «Реки» детское сознание воспринимает город как полярное пространство будничной и праздничной, «выходной» жизни. Можно выделить наличие нескольких оппозиционных локусов: центр города — новые, отдаленные районы; левый берег — правый берег; район кирзавода — родной район. Соответственно, локальные места центра (фонтан, кафе, городской сад с аттракционами, набережная реки) и периферии (знакомый двор, подъезд) получают семантику праздника и будней. Поездка в центр города — это всегда праздничная одежда, праздничное настроение, возможность развлечений. «Поездка в центр — это веселые и нарядные родители, покупка мне... чего-нибудь... Возможно, кафе-мороженое <...> Еще в центре был горсад с каруселями, сладкой ватой и возможностью „взять напрокат“ маленький, стальной, весь избитый педальный автомобильчик, на котором я катался по аллеям, смеялся от радости и, мне казалось, фантастично технично рулил»[4]. При

этом пространство родного города предстает огромным («мы долго ехали, ехали, ехали»), а центральным его локусом становится фонтан, очень редко работающий, но все равно вожделенный. «Наш фонтан украшает театральную площадь. Он просто круглый, гранитный, в виде чаши. Ничего особенного! Но фонтан-то находится в центре города, а я никогда не жил в центре моего города. Так что поездки в центр были связаны всегда с ожиданием наслаждений»[5]. Детское сознание проводит прямую связь между фонтаном как центральным локальным образом города и возможностью развлечений и наслаждений. Детское сознание создает собственный образ родного города, который мифологизируется с позиций развлечения/наслаждения и будничного существования. В детстве родной город как пространство постоянного пребывания обрастает множеством мифов, легенд, небылиц об утопленниках, красной фотопленке, заброшенных стройках, хулиганах с чужих дворов и из чужих соседних районов. Но все эти «страшилки» и небылицы имеют статус «своего», «родного», поэтому в детстве нет иного, другого города, кроме данного и не возникает мыслей об отъезде, смене места жительства. «Меня удивляли разговоры родителей о том, что хорошо бы переехать в тот или иной город. Я не понимал, как это может быть. Жизнь была устроена так, что у меня не было никаких сомнений. Вообще никаких сомнений не было»[6]. Ребенок, безусловно, вырастет, уедет, увидит другие города и страны и поймет, насколько мал и провинциален его родной город. Но именно взрослое сознание создает в пространстве текста и памяти символический город вечного праздника, город детства, живых и молодых родителей, создает ощущение неизменности и вечности города.

В романе Ю. Лавряшиной «Серебряный ключ» использован совершенно иной — фантастический, волшебный код восприятия родного города. По жанру роман близок к волшебной повести, где юные волшебники творят добрые дела. Это повествование о приключениях четырех волшебников: Насти, Леши, Ромы и Оли. Ребята обладают разного рода волшебными приемами: умеют быть невидимыми, ходят через стены, открывают любые замки, умеют внушать страх и вообще управлять психикой человека, его поступками и желаниями. Они входят в общероссийскую организацию по спасению детей «Волнорез», а вчетвером представляют ее филиал, находящийся по месту их жительства — в городе Кемерово. Филиал называется «Кемеровская Лига Юных Чародеев», сокращенно КЛЮЧ, отсюда и название романа. Среди четырех волшебников нет ни одного коренного кемеровчанина: Рома и Настя из Новосибирска, Леша из Королева, Оля из Краснодара, но город объединяет их, раскрывает их безграничные, волшебные способности и поэтому сам становится волшебным. Так формируется топос волшебного города, происходит открытие новой реальности, где повседневное, бытовое приобретает иной смысл. Локусы города: «Швейка», Сосновый бор, Парк

чудес, площадь театра драмы, фонтан, «Радуга», улица Кирова — это пространство авантюрных, волшебных приключений. Таким образом, стратегия перевода обыденно-бытового в фантастическое и волшебное позволяет перекодировать отношение юного читателя к родному пространству, заставляет его погрузиться в историко-культурный контекст своего края, открыть для себя незнакомое в знакомом.

Подобную художественную стратегию предлагает Е. Тюшина в повести «Секретный код Горелой горы». Используя сюжет «путешествия во времени», современный писатель и краевед предлагает современным читателям стать персонажами легенды об обнаружении «горючего камня» в районе Красной горки в Кемерово. Можно «перебросить» современных школьников в 1920-е годы, а можно показать рудознатцу Михайле Волкову возможности угля в современной реальности. Такая познавательная детская литература позволяет разнообразить уроки родной литературы, пробуждает интерес к истории родного края, обеспечивает разнообразие проектной деятельности, от научно-исследовательской до творческой.

Итак, возможности учебного предмета «Родная литература (русская)» в осуществлении интереса учащихся к истории и культуре родного края безграничны. Региональная литература не только расширяет контекст русской литературы, но позволяет глубже понять национальный менталитет, характер, традиции, особенности того или иного пространства. Понимание и любовь к родине формируются из осознания себя как малой части большого, внимания к близкому, родному «урочищу», знания его истории, легенд и мифов, в том числе и литературно-художественных. В целом, такой подход позволит создать комфортную поликультурную образовательную среду.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Например: *Александрова О. М., Аристова М. А., Беляева Н. В. и др.* Русская родная литература. 5–9 классы. Учеб. пособ. для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2022. *Лебедев Ю. В., Романова А. Н.* Родная русская литература. 5–9 классы: Учеб. пособ. для общеобразоват. организаций. М.: Русское слово-учебник, 2022.

[2] Родная русская литература: Примерная рабочая программа. 5–11 классы / сост. И. В. Ащеулова, И. Г. Вертилецкая. Кемерово: КРИПКиПРО, 2020. 42 с.

[3] *Подковырин Ю. В.* «Кемеровский текст» русской литературы: аспекты изучения. Доклад, прочитанный на региональной научно-практической конференции «Литература Кузбасса и ее роль в гуманитарном воспитании и образовании детей и молодежи» (29 марта 2012 года). См. также: *Ащеулова И. В.* Современный литературный процесс в России и его изучение в школе. Кемерово: КРИПКиПРО, 2021. 151 с. Гл. 5. Литература Кузбасса в XX–XXI веках: к вопросу о преподавании родной литературы в школе. С. 109–136. *Налегач Н. В.* Образ родного города в цикле поэм Г. Юрова «Песня о городе» (1978) // Язык. Культура. Этнос. Чтения памяти Э. Ф. и Ф. Г. Чиспияковых: Сб. науч. ст. Новокузнецк: КГПИ КемГУ; Красноярск: Sitall, 2021. С. 284–289.

[4] *Гришковец Е.* Реки: Повесть. М.: Махаон, 2005. С. 24.

[5] Там же. С. 23.

[6] Там же. С. 35.

Asheulova, V. I.

Institute for Educational Development of Kuzbass, Russia

POSSIBILITIES OF THE SUBJECT "NATIVE LITERATURE (RUSSIAN)" IN THE STUDY OF CULTURE, HISTORY AND LITERATURE OF THE NATIVE LAND

The article deals with aspects of teaching the subject "Native Literature (Russian)" in primary and secondary schools. The content of the subject "Native Literature (Russian)" allows the use of regional material to expand the cultural, historical and literary horizons of students. Particular attention is paid to the provincial city text.

Keywords: native Russian literature; regional literature; "provincial text".

Володина Елена Николаевна

Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, Россия

elena_mayak_@mail.ru

ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ КЛАССИКИ И СПОСОБЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А. П. ЧЕХОВА)

В статье анализируется проблема восприятия и понимания классики современными школьниками. Рассматриваются методы и приемы организации текстовой и интерпретационной деятельности на уроках по творчеству А. П. Чехова и во внеурочной деятельности, возможные способы концептуализации знаний, рефлексии и саморефлексии обучающихся в ценностном и философско-культурологическом контекстах.

Ключевые слова: понимание; ценностно-смысловой подход; концептуализация; концепт встречи; текст.

Проблема восприятия и понимания классики современными школьниками, нередко поверхностного, примитивно-бытового, сегодня более чем актуальна. Она волнует не только меня как методиста и председателя Региональной предметной комиссии ЕГЭ по литературе, но и многих моих коллег-учителей. Почему знания литературных произведений, даже в пределах школьной программы, часто фрагментарные, эклектичные, несистемные и напоминают скорее лоскутное полотно? Есть ряд причин. У детей «цифрового поколения», все меньше читающих, все больше проявляется дефицит или даже отсутствие *опыта понимания*, а значит — опыта общения с классическим текстом (часто немалого объема), работы ума и души, эмпатии и рефлексии, интеллектуального и ценностного самовыражения при создании встречных и самостоятельных текстов. И даже если такая текстовая и интерпретационная работа системно ведется учителем на уроках и во внеурочном пространстве, в условиях информационного бума, перегруженности сознания детей знаками, переполненности медиапространства текстами разной природы оперативная память долго не удерживает полученные знания или же они быстро вытесняются другой, более актуальной для ребенка и интересной информацией. Способствуют этому и *«информационное потребительство»* (А. Г. Асмолов) как следствие массово распространенной практики «прогугливания» и бездумного «скачивания» информации без ее осмысления, и *информационный серфинг* — скольжение по волнам смыслов без «погружения». Конечно, эти тревожные симптомы характерны не для всех, но исключения, как известно, лишь подтверждают правило.

За последние годы сложился новый портрет ученика — «арендатора», потребителя информации, в которой он временно нуждается для достижения ближайшей прагматичной цели — написать итоговое сочинение, сдать ОГЭ или ЕГЭ. Отношение к знаниям, в том числе по литературе,

у многих детей сегодня не личностное, не ценностное, а узкопрагматичное. Оно порождено все более утверждающимся *информационным подходом* к обучению, который, в отличие от *ценностно-смыслового,* нередко сводится к работе с информацией на основе простейших мыслительных операций и эксплуатирования механической памяти. В *информационной педагогической парадигме* меньше всего задействованы и работают *механизмы личностной интериоризации* (Л. С. Выготский)[1] — вот почему любые оценочные процедуры легко выявляют невысокое качество образовательных результатов, и не только личностных и метапредметных, но даже предметных. Ведь информация, по сути, это чужое знание, выраженное в текстовой или иной языковой форме, «готовое», личностно не освоенное и не присвоенное, ценностно не значимое, тогда как знание — это информация, наделенная *личностным смыслом,* встроенная в твой духовный мир, в твою ценностную систему координат. Только в личностных смыслах чужая боль переживается как своя, и тогда чувства Татьяны Лариной или Григория Мелехова находят отклик в душе современного читателя, отзываются и побуждают к саморефлексии. Если нет у ребенка личностной эмпатии, эмоционально-чувственного опыта, опыта понимания и переживания, не сформирована элементарная культура восприятия, не будет и входа в чужой текст, сочувствия герою. Учитель призван помочь ему открыть «образ мира, в слове явленный» (Б. Пастернак), пережить и прожить текст как *личностное со-бытие*, яркое и незабываемое. А для того, чтобы состоялась встреча с текстом, должно случиться личное знакомство читателя XXI века с Пушкиным или Достоевским, Чеховым или Бродским. Читательский опыт и есть череда таких важных для растущего человека встреч, а значит — открытых и прожитых им, осмысленных или переосмысленных ценностей, которые преломляются в душе, как «отсветы событий, встреч и лиц», новыми оттенками смыслов.

Поделюсь, как, с этой точки зрения, можно провести обобщающий урок по творчеству А. П. Чехова в 10-м классе, используя разные способы и приемы рефлексии и саморефлексии. «Здравствуйте, Антон Павлович!» — так я предложила бы сформулировать тему урока. Звучит необычно, по меньшей мере нестандартно и уж точно не соответствует каноническим требованиям к программным формулировкам вроде «Особенности художественного творчества А. П. Чехова». Хотя речь пойдет и об этом тоже! Но тема должна быть своеобразным крючком, зацепкой, катализатором познавательного интереса, а значит, должна будоражить и вызывать вопросы: почему «Здравствуйте», хотя творчество уже изучено? почему «Антон Павлович» вместо фамилии и инициалов кого-то (очередного! из многих!) из классиков (не секрет, что выпускники постоянно путают инициалы на экзаменах)? Вообще в ценностной концептосфере образования, по моему убеждению, принципиально важен именно *концепт встречи* (наряду с другими рядоположными, такими как *личность*,

смысл, *развитие*, *путь* и т. д.). Встречи с книгой, словом, классиком — как с добрым знакомым, к которому и обращаешься уважительно, по имени и отчеству, и которому есть что по-дружески тебе сказать... Хочется, чтобы на этом уроке ребята чуть ближе познакомились с *Чеховым-человеком*, простым и скромным, остроумным и ироничным, весельчаком, душой компании и при этом таким одиноким... Чтобы в итоге что-то больше понять в Чехове-писателе, которому как-то особенно, — пожалуй, больше, чем другим — не везло на *понимание*. Почему? Может, потому, что нередко на уроках «легчайшая ткань» чеховских произведений, проникнутых «тихой элегичностью», подвергается грубому «препарированию», и за теоретическими надстройками и литературоведческими штудиями мы не замечаем тех «нежных красок», не чувствуем тех оттенков и «малейших трепетаний сердца», о которых писал литературовед Ю. И. Айхенвальд[2]? А для того, чтобы замечать и чувствовать, надо быть *чутким читателем*, на что надеялся Антон Павлович, самый деликатный, пожалуй, отечественный писатель. Хотя сам он не раз провоцировал это всеобщее непонимание! Хотя бы вот этим утверждением: «Пусть на сцене все будет так же сложно и так же вместе с тем просто, как в жизни. Люди обедают, только обедают, а в это время слагается их счастье и разбиваются их жизни». Так просто и ясно провозглашал он, по сути, новую драматургическую эстетику — и это была революция в отечественной драматургии!

Кто, на ваш взгляд, главный герой пьесы «Вишневый сад»? Размышления над этим вопросом могут помочь ребятам понять принцип создания системы характеров и непростую чеховскую философию, которая не укладывается в шаблонное примитивно-категоричное «распределение» персонажей по трем группам-временам: Раневская и Гаев — дворянское прошлое, Лопахин — буржуазное настоящее, Петя и Аня — «светлое будущее» (как делают обычно дети в сочинениях, на ЕГЭ). В том-то и дело, что Епиходов для Чехова не менее значим, чем Раневская, а «вечный студент», «облезлый барин» Петя Трофимов с его фразерством и заклинаниями вызывает у него точно не больше симпатии, чем Лопахин, который, согласно авторскому комментарию, «правда, купец, но порядочный человек во всех смыслах»[3]. Вот этот-то *полифонизм* чеховских пьес, предопределяющий принципиальное отсутствие положительных и отрицательных персонажей и сосуществование в каждом из них, как и в героях романов Достоевского, разных, часто противоположных голосов, и непонятен школьникам. И не только им, заметим! В свое время актеры — современники Чехова не знали, как играть в «Вишневом саде», а режиссеры — как ставить пьесу, судя по известной чеховской оценке: «Одно могу сказать: сгубил мне пьесу Станиславский»! Чего ж мы, собственно, ждем от школьников с их весьма небогатым еще читательским, духовным, жизненным опытом? Вот почему так важна помощь учителя как более опытного читателя и собеседника, проводника в непростой че-

ховский мир с его иронией, подтекстами и «подводным течением», интертекстуальными связями и реминисценциями. Необходима глубинная текстовая работа — и не только на уроке, но и во внеурочное время, с привлечением всего арсенала методических ресурсов, с выходом в широкое *культурно-смысловое пространство*, чтобы школьники осознали, что героем пьесы является не Лопахин или Раневская, а *Время* — причем в философском, онтологическом смысле. И все чеховские персонажи — заложники этого вечно утекающего, ускользающего, неостановимого и неудержимого Времени (зрительный образ его можно представить, обратившись к тематически близкой картине «Постоянство памяти», на которой Сальвадор Дали воссоздает «текучие» часы, как считается, по аналогии с плавящимся сыром.) Не только бывшие владельцы вишневого сада, но и его новый хозяин, не один Епиходов, «двадцать два несчастья», но и охваченные радужными надеждами Петя и Аня — все они, в сущности, *недотепы*, и каждый по-своему переживает внутренний, психологический, духовный конфликт — конфликт со Временем, развивающийся параллельно внешнему, бытовому. Символично звучат слова старого, забытого всеми Фирса: «А жизнь-то прошла, словно и не жил... Эх ты... недотёпа!..» — слова, в которых выражено и чеховское мироощущение. В дневниках писателя читаем: «Длинные, глупые разговоры, гости, просители, рублевые, двух- и трехрублевые подачки, траты на извозчиков ради больных, не дающих мне ни гроша, — одним словом, такой кавардак, что хоть из дому беги. Берут у меня взаймы и не отдают, книги тащат, временем моим не дорожат... Не хватает только несчастной любви».

Как же приблизить школьников к концептуальному пониманию этой новаторской поэтики, самой природы чеховского мышления, полифоничного, часто парадоксального (вспомним многочисленные, полные самоиронии псевдонимы писателя, меткие афористические высказывания вроде «Мужчина состоит из мужа и чина», «Медицина — моя законная жена, а любовница — литература» и др.)? Рефлексивную *«работу понимания»* (В. П. Зинченко)[4], направленную на целостное восприятие пьесы, целесообразно организовать по вопросам, возвращающим к тексту: *«Какой фразой, символической во многом, начинается пьеса?»*; *«Кто ее произносит? Почему?»*; *«Почему у Лопахина нет часов?»*. И в доказательство того, что именно Ермолаю Лопахину свойственно острое внутреннее ощущение времени, ребята найдут в тексте философские размышления героя о времени — этом важном концептуально-смысловом центре произведения, например: «Мы нос друг перед другом дерем, а жизнь знай себе идет». Эта реплика перекликается с дневниковой записью самого Антона Павловича: «Жизнь идет и идет, а куда — неизвестно...». Убеждена, чтение дневников писателя (что может стать основой исследовательской работы или проекта) откроет обучающимся много

нового о Чехове-человеке, у которого было, в частности, свое обостренное, порожденное декадентским мироощущением *чувство Времени*. Неслучайно именно *мотив погони за временем* организует сюжет и создает кольцевую композицию пьесы (начало — приезд Раневской и Гаева в Россию, причем поезд опоздал на два часа; финал — отъезд, и герои торопятся, боясь опоздать).

С целью концептуализации знаний учеников методически оправданно также расширение поля диалога и интерпретации за счет введения в него произведений других видов искусства: театра и кино, скульптуры, живописи (тем более что в действующей модели ЕГЭ по литературе предлагается сочинение 11.5 с ориентацией на диалог искусств). В частности, можно обсудить с ребятами памятник скульптора Леонтия Усова, который поставлен писателю в Томске, на набережной реки Томь, в 2004 году, на средства горожан и всегда вызывает бурные споры. Почему? Какой образ Антона Павловича он воссоздает? Ироничный, в чем-то даже карикатурный, образ простого человека, угловатого, с узенькими плечиками и треугольной фигурой, с непропорционально большими ногами, босиком (обувь якобы потеряна в непролазной томской грязи), в нелепой шляпе, перекошенных очках и с зонтом. Ничего монументального и помпезного. Недотепа! Многое объяснит ребятам — реалистично и в то же время весело, по-чеховски — ироничная надпись: «Антон Павлович в Томске глазами пьяного мужика, лежащего в канаве и не читавшего „Каштанку“». По легенде, томичи «отомстили» Чехову, следовавшему на остров Сахалин, за весьма нелестный отзыв об их городе (кстати, как и о Тюмени, других сибирских городах!). В связи с этим стоит сравнить эти первоначальные впечатления писателя с его поздним отзывом о Сибири: «Боже мой, как богата Россия хорошими людьми. Если бы не холод, отнимающий у Сибири лето, и если бы не чиновники, развращающие крестьян и ссыльных, то Сибирь была бы богатейшей и счастливейшей землей». Может, это вызовет у ребят желание почитать очерки «Из Сибири», познакомиться с Чеховым-публицистом... И по контрасту с карикатурным памятником в Томске можно предложить более классический скульптурный портрет писателя, который создал Георгий Иванович Мотовилов. Над чем размышляет доктор Чехов, заботой которого было, конечно, исцеление не только тела, но и души, врачевание социальное? Может, над вопросом Ольги Леонардовны Книппер «Что такое жизнь?» (кстати, его можно адресовать и ученикам, которых — по опыту знаю — искренне удивляет ответ писателя: «Это то же самое, что спросить, что такое морковка. Морковка и есть морковка. И более ничего неизвестно»)? Или, мысленно обращаясь к бедному дяде Ване, он мечтает: «Мы отдохнем! Мы услышим ангелов, мы увидим все небо в алмазах... Я верую, верую» (предлагаю обсудить вариант интерпретации этих слов, звучащих надрывно-безнадежно в финале спектакля «Дядя Ваня», по-

ставленного Римасом Туминусом на сцене театра им. Е. Вахтангова). Кто знает… Главное, чтобы диалог искусств рождал на уроке атмосферу думания, полифонию суждений, создавал образ живого Антона Павловича. А продолжить разговор можно во внеурочное время, в киноклубе — например, посмотрев и обсудив автобиографический фильм «Сюжет для небольшого рассказа» (1969), экранизации чеховских произведений («Дама с собачкой», «Попрыгунья», «Человек в футляре» и др.). Благодаря другому ракурсу осмысления и интерпретации художественного материала ребята лучше поймут то, что исследователи называют чеховским «подводным течением», помогающим раскрыть простые и вечные темы: «Пропала жизнь», «Человек износился», «Поэзия, потонувшая в прозе бытия», тонко изобразить не драму в жизни, а *драму жизни*. Как же не допустить эту драму жизни? Обнаруживая болезнь, доктор Чехов точно ставит диагноз и побуждает задуматься о способах и средствах лечения. Каковы рецепты доктора Чехова? Это может быть индивидуальным или групповым опережающим заданием, содержанием исследовательского или творческого проекта, работа над которыми расширит круг чтения детей, позволит поразмышлять над добрыми советами Антона Павловича («Бди, копти и не траться на суету», «Не успокаивайтесь, не давайте усыплять себя!» и др.). Можно предложить ребятам задание атрибутировать слова, героя, произведение, выразить свою позицию, аргументировав ее, или написать домашнее сочинение-рассуждение. Чтобы было желание еще раз встретиться и, взяв в руки книгу, сказать: «Здравствуйте, Антон Павлович!». Как доброму знакомому…

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.

[2] *Айхенвальд Ю. И.* Чехов. [Электронный ресурс]. — URL: http://dugward.ru/library/chehov/aihenv_chehov.html (дата обращения: 29.04.2023).

[3] *Чехов А. П.* Письмо Алексееву (Станиславскому) К. С., 30 октября 1903 г. Ялта // Чехов А. П. Письма: В 12 т. Т. 11. М.: Наука, 1982. С. 291.

[4] *Зинченко В. П.* Работа понимания // Психологическая наука и ее образование. 1997. № 3. С. 42–52.

Volodina, E. N.

Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education, Russia

THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE CLASSICS AND WAYS OF CONCEPTUALIZING THE KNOWLEDGE OF SCHOOLCHILDREN: ON THE EXAMPLE OF STUDYING ANTON CHEKHOV'S WORKS

The article analyzes the problem of perception and understanding of classics by modern schoolchildren. The methods and techniques of organizing textual and interpretive activities in the lessons on the works of Anton Chekhov and in extracurricular activities, possible ways of conceptualizing knowledge, reflection and self-reflection of students in value and philosophical and cultural contexts are examined.

Keywords: understanding; value-semantic approach; conceptualization; meeting concept; text.

Ганицева Анна Владиславовна

Универсальная академия Захириддина Мухаммада Бобура, Узбекистан

ms.ganitseva@mail.ru

Мухаметшина Резеда Фаилевна

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

rezeda_fm@bk.ru

ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ МИРА В КОНТЕКСТЕ ПОЛИЛОГА КУЛЬТУР: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается вопрос о формировании иноязычной языковой картины мира в парадигме полилингвального образования, предлагаются методические рекомендации по организации интегрированных уроков русской, английской и татарской литературы при изучении басен в средней школе. Басни в национальных литературах имеют как общие, так и неповторимые черты. Выделение универсального и уникального способствует формированию различных картин мира в контексте полилога культур.

Ключевые слова: полилингвальное образование; интегрированный урок; полилог культур; языковая картина мира.

Понятие «языковая картина мира» восходит к идеям Вильгельма фон Гумбольдта, который считал, что «различные языки являются для нации органами их оригинального мышления и восприятия»[1]. В XX веке было дано научное определение термина «языковая картина мира», разработана структура языковой картины мира и пути ее формирования в работах Л. Вайсгербера, А. А. Вежбицкой, Ю. Д. Апресяна, Д. Хаймса, С. М. Арутюняна, Г. А. Брутяна и др. Вслед за В. А. Масловой под языковой картиной мира мы будем понимать «совокупность знаний о мире, запечатленных в лексике, фразеологии, грамматике»[2].

Если языковой картиной мира (ЯКМ) родного языка обучающиеся овладевают в процессе своей жизнедеятельности во многом интуитивно, то формирование иноязычной языковой картины мира (ИЯКМ) требует специальных усилий. Необходимым условием успешного овладения иностранным языком является формирование вторичной ИЯКМ. Концепция полилингвальной школы предполагает одновременное изучение в образовательном учреждении нескольких языков. Модель полилингвального обучения реализуется в Кембриджской международной школе «Бала-Сити» (г. Казань), где обучение ведется на русском и английском языках, в качестве родного языка школьники изучают татарский язык, а вторым иностранным языком является китайский/испанский язык. Таким образом, если ученики владеют несколькими языками (в нашем исследовании — русским, английским и татарским), то в их сознании

в разной степени сосуществует три языка, а значит, и три различные картины мира, хотя самим говорящим они могут и не осознаваться.

Для успешного формирования полилингвальной личности на уроках литературы в 5-х классах мы предлагаем использовать изучение русских, английских и татарских басен (масал) в контексте полилога культур, поскольку уровень владения языком позволяет учащимся читать их на языке оригинала, а содержание басен — проводить сравнительно-сопоставительный литературный анализ на школьном уровне. Басня — это, с одной стороны, универсальный жанр, потому что о них говорится в истории почти каждой национальной литературы, а с другой стороны — это жанр уникальный, поскольку в каждой национальной литературе он обретает свои черты и особенности. Басни в русской, английской и татарской литературах обладают целым рядом общих жанровых черт, среди которых обличающая общественные пороки тематика, аллегоричность и дидактичность, двухчастность композиции (рассказ о событии и обобщение (мораль)). Однако можно заметить и различия, ярко проявляющиеся на уровне образов и формы. Различия на образном уровне заметны при сравнении и сопоставлении басен на русском и английском языках, этот уровень анализа литературного произведения является наиболее значимым для учеников 5-х классов средней школы. Особого внимания заслуживает сравнение басен в русской литературе и масалов в татарской литературе: масалы существуют преимущественно в прозаической форме, однако с точки зрения структуры и содержания басня и масал имеют «гомологическое соотношение». Исследования В. А. Гордлевского, Б. Шидфара, И. М. Фильштинского, Х. Ю. Миннегулова доказывают, что корни европейских басен уходят на Восток к сюжетам арабских и тюркских произведений, тем интереснее будет для учеников проследить общее и уникальное в баснях русской, английской и татарской литератур[3]. Именно эти характеристики являются основанием для проведения интегрированных уроков русской, английской и татарской литературы, материалом для которых могут служить басни. Под интегрированным уроком мы понимаем такой тип урока, на котором обучение происходит одновременно по нескольким учебным дисциплинам, а содержание построено на межпредметном материале. Для изучения русских и английских басен мы предлагаем использовать параллельное чтение басен И. А. Крылова и Дж. Гея, а для литературного анализа русских басен и масалов — басни Крылова и вольные переводы Г. Тукая. Подобные интегрированные уроки позволят выделить универсальные жанровые стратегии и их уникальное отражение в разных национальных литературах. Синтезом же трех национальных литератур (русской, английской, татарской) могут служить творческие и исследовательские проектные работы обучающихся, отражающие специфику басен в национальных литературах.

Выбор басен для интегрированных уроков русской и английской литератур, по нашему мнению, может быть основан на двух принципах:

1) в баснях описывается одинаковое отрицательное моральное качество человека;
2) в баснях используются одинаковые образы.

В первом случае необходимо выбрать две басни (одну на английском языке, другую на русском языке), которые иллюстрировали бы один и тот же порок. Басни невелики по объему, поэтому их прочтение можно осуществить в рамках урока. После чтения текстов должно быть организовано обсуждение с элементами литературного анализа. Цели данного этапа — убедиться в том, что обучающиеся поняли содержание текста, и актуализировать знания по теории литературы (главные и второстепенные герои, композиция, аллегория, мораль). На этом этапе урока могут быть использованы разные виды деятельности: выразительное чтение, чтение по ролям, фронтальные опрос, словарная работа, ответы на вопросы с помощью кубика Блума, групповая работа, викторины разного вида и др. На завершающем этапе урока обучающиеся должны прийти к выводу об общих и различных чертах прочитанных басен. Так, общими будут жанровые признаки и тематика басен. В данном случае особенно важным для учеников оказывается идея о том, что при всех культурных различиях в русской и английской литературе обличаются одни и те же человеческие пороки; ученики делают вывод об универсальных, общечеловеческих нравственных и моральных принципах. Однако нужно заметить, что общечеловеческие идеи в русских и английских баснях будут выражены в разных образах, это проявление в языке и мышлении уникальных культурных черт. Аллегоричность — общая жанровая черта, но нужно обратить внимание на ее конкретное воплощение; так, в басне И. А. Крылова завистливой окажется Лягушка, а в басне Джона Гея завидовать будут Индюк и Гусь. Именно при выделении уникальных черт будет происходить формирование иноязычной языковой картины мира.

Для сравнительно-сопоставительного изучения мы выделили пять человеческих пороков, которые были бы понятны ученикам 5-х классов, и подобрали басни на русском и английском языках:

1) зависть (John Gay «The Peacock, the Turkey, and the Goose», И. А. Крылов «Лягушка и Вол»);
2) гордыня (John Gay «The Butterfly and the Snail», С. В. Михалков «Ромашка и Роза»);
3) нежелание видеть свои недостатки (John Gay «The Turkey and the Ant», И. А. Крылов «Зеркало и Обезьяна»);
4) дружба только ради собственной выгоды (John Gay «The Degenerate Bees», И. А. Крылов «Крестьянин и Лисица»);
5) роптание на судьбу (John Gay «The Eagle, and the Assembly of Animals», И. А. Крылов «Колос»).

Второй принцип отбора языкового материала основан на образной структуре басен. Один из жанровых признаков басни — аллегоричность,

поэтому закономерным является анализ образов животных и растений, которые иллюстрируют общественные пороки или их отсутствие. Нельзя не заметить, что и в английских, и в русских баснях есть схожие образы. Так, Роза — это символ красоты, изящества и часто высокомерия; а Лиса олицетворяет хитрость, изворотливость. Однако больший интерес в данной сфере представляют различия: почему в английских баснях хитрость чаще воплощается в мужском обличии Лиса? Почему в английских баснях нет частотного для русских басен образа Комара? В данном случае мы предлагаем ориентировать учеников на индивидуальную исследовательскую работу, потому что в рамках уроков литературы ответить на данные вопросы не представляется возможным по причине ограниченного времени и разницы в подготовке и заинтересованности учеников.

Интегрированные уроки русской и татарской литературы могут быть основаны на баснях И. А. Крылова и их вольных переводах, выполненных Габдуллой Тукаем. В начале XX века Г. Тукай перевел на русский язык 75 басен Крылова, среди которых лишь один перевод осуществлен в стихотворной форме «Төлке һәм йөземҗимеше» («Лиса и виноград»). По мнению А. З. Хабибуллиной, прозаический перевод, с одной стороны, соответствует восточным корням басни как жанра, а с другой — продиктован влиянием сложившихся к тому времени в татарской литературе прозаических дидактических жанров (нәсер, хикаят, насихат)[4]. Переводы басен Тукая считают вольными (свободными), что позволяет выделить уникальные черты. Ученикам 5-х классов предлагается сравнить басни Крылова «Два голубя», «Осел и Соловей» и их переводы на татарский язык «Ике Күгәрчен», «Ишәк илә Сандугач», выполненные Габдуллой Тукаем. При анализе этих произведений стоит актуализировать знания учеников по теории литературы: одинаковый сюжет, композиция, жанровые черты басни и т. д. При сравнении вольных переводов Тугая и оригинальных басен Крылова обнаружатся сходства даже на уровне изобразительно-выразительных средств. Такк, в басне «Осел и Соловей» Крылов использует звукопись (повтор звуков «л» и «с»), чтобы воссоздать трель Соловья. А Тукай в вольном переводе по-своему передает трель Соловья: с помощью повтора слова «бер» и гласных звуков «е», «ә», «а». Одинаковое фонетическое средство выразительности получает различное воплощение в национальных литературах. Кроме того, необходимо отметить и большую назидательность в переводах Тукая, особенно ярко это выражено в басне «Ике Күгәрчен». Таким образом, на интегрированных уроках русской и татарской литературы ученики не только актуализируют свои знания по теории литературы (сюжет, композиция, герои, мораль, форма литературного произведения, изобразительно-выразительные средства), но и выделяют универсальное и уникальное в русских баснях и татарских масалах, что позволит обучающимся быть сопричастными к двум культурам через национальные языки.

В современной парадигме полилингвального образования особое значение имеет формирование иноязычной языковой картины мира, в связи с этим роль интегрированных уроков оказывается велика. В данной статье предложены методические рекомендации для организации интегрированных уроков литературы по изучению басен в контексте полилога культур, что способствует формированию в сознании учащихся трех языковых картин мира: русской, английской и татарской. Имея общие жанровые и содержательные черты, басни в русской и английской литературах различны по своей образной структуре, а в русской и татарской литературе различия обнаруживаются на уровне формы, что дает возможность для выделения универсального и уникального при их изучении в рамках дисциплины «Литература». В зависимости от целей сравнительно-сопоставительный анализ русских, английских и татарских басен может быть организован в рамках классно-урочной системы или индивидуальной исследовательской деятельности обучающихся.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С. 324.

[2] *Маслова В. А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.

[3] *Гордлевский В. А.* Отзвуки Востока в творчестве И. А. Крылова // Гордлевский В. А. Избранные сочинения: В 4 т. М.: Изд-во вост. лит-ры, 1961. Т. 2.

[4] *Хабибуллина А. З.* Малые жанры русской и татарской литератур // Вестник РУДН. Полилингвальность и транскультурные практики. Т. 16. № 2. М., 2019. С. 239–251.

Ganitseva, A. V.

Zahiriddin Muhammad Bobur Universal Academy, Uzbekistan

Mukhametshina, R. F.

Kazan Federal University, Russia

LINGUISTIC WORLDVIEW IN THE CONTEXT OF THE POLYLOGUE OF CULTURES: METHODOLOGICAL ASPECT

The article deals with the formation of a foreign linguistic worldview in the paradigm of multilingual education, and offers methodological recommendations for organizing integrated lessons of Russian, English and Tatar literature during studying fables in school. Fables in national literatures have both common and unique features. Distinguishing the universal and the unique peculiarities contributes to the formation of different pictures of the world in the context of a polylogue of cultures.

Keywords: multilingual education; integrated lesson; polylogue of cultures; linguistic picture of the world.

Гордиенко Ольга Антоновна,
Шапошникова Татьяна Леонидовна

Кубанский государственный технологический университет, Россия

gordienko-olga@yandex.ru; shtale@yandex.ru

РУССКАЯ И МИРОВАЯ ЛИТЕРАТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ТЕРМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ИНОСТРАННЫХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

На основе оценки возрастных особенностей студентов и направленности технического вуза разработан подход к изучению русской художественной литературы с иностранными и российскими студентами. Определена последовательность введения краеведческой информации, учтено единство терминальных ценностей мировой литературы, апробированы игровые подходы, позволяющие многонациональному коллективу студентов разрабатывать аксиологически значимые проекты в области русской и родной национальной литературы.

Ключевые слова: художественная литература; иностранные студенты; аксиология; геймификация.

Разработана многофакторная практико-ориентированная модель популяризации русской литературы средствами офлайн- и онлайн-взаимодействия, ориентированная на аксиологическое освоение русской литературы иностранными и российскими студентами.

В возрасте поздней юности (от 18–23 лет), когда живы впечатления детства и ранней юности и при этом велика потребность в приобретении ценностных установок для верного планирования будущего, изучение русской литературы должно учитывать три основных фактора.

Первый фактор. Введение сведений о литературе другого народа опирается на предварительно полученную иностранцем страноведческую информацию о русском народе; знакомство с данной информацией оптимально проводить с учетом биологических и социальных законов взросления (последовательно впитываемых любым ребенком ценностей в зависимости от возраста).

Сведения о грантовой поддержке в области РКИ и русской литературы:

1. Грант 2017 г. № 03.Z72.21.0048 Министерства образования и науки Российской Федерации «Разработка и реализация аксиологического подхода в преподавании русского языка как иностранного и как неродного учащимся из ближнего зарубежья на основе цифровой экономики».

2. Грант 2019 г. № 1642 Министерства просвещения Российской Федерации «Ценностная составляющая русской классической литературы в формировании мировоззрения российских и иностранных студентов Южного федерального округа в ходе лекций, круглых столов и вебинаров».

3. Грант 2020 г. Министерства просвещения Российской Федерации № 073–15–2020–2639 «Формирование мотивации изучения русского языка в зарубежной молодёжной среде за счёт актуализации исторических связей с Россией в культурной и профессиональной областях».

4. Грант 2022 г. № 073-15-2022-1225 Министерства просвещения Российской Федерации «Разработка кейс-проектов и проведение хакатонов в целях популяризации русского языка в рамках межнационального взаимодействия молодежных рабочих групп с применением технологий компьютерного когнитивного моделирования и искусственного интеллекта».

Второй фактор. Изучение русской литературы в иностранной аудитории не может идти в отрыве от предшествующих познаний иностранцев в области родной литературы, так же как изучение русским человеком иностранной литературы не может не опираться на базовые знания родной литературы. Поэтому следует мотивировать ценностно-творческий подход обучающихся к литературному материалу, особенно к отражению им региональной специфики, крайне необходимой для процесса социализации иностранца.

Третий фактор. Цифровизация экономики и образования в эпоху глобализации породила геймификационные подходы к работе с литературными произведениями и позволила при коллективном обсуждении акцентировать такую характеристику художественной литературы, как способность создавать эмоционально-ценностный образец для подражания, особо значимый в пору юности.

Практическая реализация первого названного фактора позволила нам выделить в инженерном вузе этапы изучения русской литературы в иностранной студенческой аудитории и в русской студенческой аудитории, в которой изучение художественной литературы осуществляется в досуговом формате и основано на принципе ее аксиологического осмысления.

Изучение русской литературы в иностранной аудитории начинается, как обычно, путем аналитического чтения, но потом достигает уровня возможности участия иностранцев в общевузовских досуговых мероприятиях, посвященных углубленному знакомству с русской литературой, литературой народов юга России, зарубежной литературой. При этом для иностранных студентов используется специальный онтологический способ знакомства с русской литературой, основанный на учете онтологической природы познания ценностей.

Известно, что система ценностей формируется с раннего детства и определяет картину мира этноса. Мы основываемся на том, что терминальные ценности (главные, общечеловеческие), рожденные умами лучших мыслителей каждой страны, совпадают, поэтому в многонациональном вузе следует обратиться к аксиологическому анализу русской классической литературы и гуманистических произведений зарубежной литературы. Потому что процесс осмысления мира в пору поздней юности способствует постижению единства терминальных ценностей, рожденных мировым сообществом, и формированию толерантности на основе повторного, уже более осознанного обращения к миру художественной литературы.

Как показывает наша многолетняя практика[1], оптимально актуализируется ценностный подход при следующем порядке введения литературного материала.

Первая в жизни ценность — любовь к матери и к малой родине, месту своего рождения, с которыми связаны самые ранние положительные

визуальные и тактильные восприятия ребенка. Для того чтобы продемонстрировать иностранным студентам, что жители юга России любят свою землю так же горячо, как и они свою, используется в инженерном вузе Кубани электронный образовательный ресурс «Люблю тебя, России южный край!»[2], в котором помещены эмоционально окрашенные тексты, снабженные яркими иллюстрациями, о природе и животном мире Кубани, способные вызвать позитивные эмоции.

Следующей (второй) ценностью, которая познается ребенком уже в сказках (национальных и сказках народов мира), является ценность добра, противостоящая злу; при этом она всегда этнически окрашена, хотя и воспринимается ребенком категорией всеобщей ценности. Иностранные студенты Южного региона России находят эту ценность в сказках и легендах, созданных народами, населяющими Кубань[3]. Образный мир сказки рождает сопереживание положительному герою, что позволяет иностранцу толерантно воспринять национальные особенности носителей местной культуры, в первую очередь русского народа.

Далее, в процессе взросления знакомясь в национальной школе с мировой историей, особенно с жестокостями войн, подросток начинает любить свою страну осознанно, идентифицируя себя как продолжателя ее истории, защитника, сопереживая ее страданиям, познавая их в том числе и посредством художественной литературы. Эти терминальные ценности третьего периода изучения литературы предъявляются нами на следующем (третьем) этапе посредством знакомства с историей России и Кубани, а также литературными произведениями о Гражданской и Великой Отечественной войнах[4], которые оставили на юге России страшный след, в какой-то степени идентичный тому, что был оставлен сражениями, проходившими на территориях родных для обучающихся стран.

Ценность выбора жизненного пути — основная ценность поздней юности. В российском вузе она формируется у иностранных студентов в процессе изучения русской литературы и русскоязычной литературы народов Южного региона России[5] на четвертом, последнем этапе знакомства иностранцев с русской литературой изолированно от российских учащихся.

Вышесказанное свидетельствует о реализации второго, названного во введении фактора изучения русской литературы в иностранной аудитории, связанного с социализацией иностранцев в российском обществе за счет использования в обучении эволюционной теории становления терминальных ценностей.

Совместно с российскими студентами иностранцы посещают лекции-беседы, круглые столы и вебинары[6], в ходе которых на основе тематически связанных литературных произведений обобщаются знания по русской литературе. Проходит это в виде ярких литературно-художественных постановок, с видеофрагментами, песнями и стихами, что позволяет привлечь к проблемам русской литературы внимание и русских студен-

тов, и иностранных. Примером может послужить следующая тематика совместных русско-иностранных досуговых мероприятий: «Золотой век русской литературы на Кубани и Кавказе: А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов», «Адыгейская русскоязычная классическая литература и ее оценка А. С. Пушкиным», «Мой голос в современной русской поэзии и взгляд на классику (круглый стол молодых поэтов)», «Литература моей страны и русская литература: нравственные ориентиры».

Последняя тема предполагает подготовку литературных проектов на основе отобранных заранее иностранными и русскими студентами афоризмов их любимых писателей, с ориентацией на определенную ценность: красота, свобода, доброта, любовь к матери и пр. Литературные проекты иностранных и русских студентов на основе совместно полученных материалов представляют собой «цветы мудрости», где в сердцевине цветка размещается избранная студентом ценность, а на лепестках — афоризмы писателей разных стран, актуализирующие эту ценность. Защита проекта состоит из сравнения биографий писателей, чьи афоризмы были использованы, для предположительного ответа на вопрос, как они пришли к рассмотрению одной и той же ценности. Выступление начинается с рассказа о своем любимом национальном писателе, демонстрируется на мониторе его портрет, вехи биографии, сам «цветок мудрости». Наша практика показала, что наибольшее количество ценностей зарубежных писателей, избранных иностранными студентами, идентичны ценностям, представленными в творчестве М. Горького и А. П. Чехова. Интересен и сам принцип выбора ценностей иностранными студентами разных стран[7].

В результате мы пришли к выводу, что на основе гордости за свою страну, за своих писателей формируется гордость за всех прогрессивных людей Земли, то есть формируется аксиологический формат идентификации. В этот формат включает себя и выступающий студент (русский и иностранец), к нему причисляет и тех студентов, которые слушают его и мыслят, как и он, выступая с рассказами о собранных ими «цветах мудрости». То есть возникает следующий этап формирования межнациональной толерантности, который позволяет говорить о начале формирования ценностно ориентированной полилингвокультурной личности мирового сообщества.

Но для создания такого типа личности нужны крупные межгосударственные контакты вузов. Эпоха цифровизации позволяет реализовать международные межвузовские молодежные игровые проекты для студентов, владеющих русским языком как неродным с учетом прежних культурных, исторических связей стран[8], а также сложившейся ранее общей многонациональной литературы.

Такие современные геймификационные формы общения, как хакатоны, позволяют провести онлайн-путешествия для иностранных студентов по литературным, культурно-историческим маршрутам юга

России с использованием дополненной реальности в целях знакомства с каждым встреченным объектом. Компьютерное когнитивное моделирование дает возможность построить занятия по РКИ и русской литературе с использованием современных средств обучения, заимствованных из хорошо известных цифровому студенту компьютерных игр, что является реализацией третьего фактора популяризации русской литературы.

Таким образом, нами предлагается аксиологический принцип популяризация русской литературы с использованием проектных и игровых технологий обучения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Шапошникова Т. Л., Гордиенко О. А.* Подход к духовным ценностям России как к терминальным при обучении русскому языку как иностранному // Ценности поликультурного мира и их отражение в учебных и контрольных материалах по РКИ и другим иностранным языкам. По материалам заседания международного научно-методического круглого стола (Санкт-Петербург, 3 декабря 2021 года). Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2021. С. 142–146; *Gordienko O. A., Zinkovskaya V. E., Ryzhenko Y. A. et al.* Axiological Components in Teaching Students from the CIS States the Russian Language in Non-Philological // Espacious. 2017. Vol. 38. № 25. P. 14.

[2] «Люблю тебя, России южный край!»: Электронный образовательный ресурс: Учебные материалы по лингвострановедению и лингворегионоведению для изучающих русский язык как иностранный / сост. О. А. Гордиенко [и др.]; под ред. проф. Т. Л. Шапошниковой. Краснодар: КубГТУ, 2017. — URL: https://rls.kubstu.ru/lit4/ (дата обращения: 20.08.2023).

[3] Народы Юга России: история, традиции и культура: Электронный образовательный ресурс: Учебные материалы по лингвострановедению и лингворегионоведению для изучающих русский язык как иностранный / сост. О. А. Гордиенко [и др.]; под ред. проф. Т. Л. Шапошниковой. Краснодар: КубГТУ, 2017. — URL: https://rls.kubstu.ru/lit5/ (дата обращения: 20.08.2023).

[4] Литература юга России. Первая треть XX века: Электронный образовательный ресурс: Учебные материалы по лингвострановедению и лингворегионоведению / сост. О. А. Гордиенко [и др.]; под ред. проф. Т. Л. Шапошниковой. Краснодар: КубГТУ, 2017. — URL: https://rls.kubstu.ru/lit6/ (дата обращения: 20.08.2023); Художественная литература о Великой Отечественной войне: Электронный образовательный ресурс: Учеб. пособие по лингвострановедению для иностранных студентов / сост. В. Е. Зиньковская [и др.]; под ред. проф. Т. Л. Шапошниковой. Краснодар, 2017. — URL: https://rls.kubstu.ru/lit7/ (дата обращения: 20.08.2023).

[5] Культурная и литературная жизнь Юга России начала XX в. / под ред. Т. Л. Шапошниковой. Краснодар: Изд. Дом — Юг, 2019. 260 с.

[6] Культура и литература Юга России: учеб. пособие с мультимедийным приложением / под ред. Т. Л. Шапошниковой. Краснодар: Изд. Дом — Юг, 2019. 206 с.; Русская классическая литература для иностранных студентов из СНГ. Северный Кавказ и Кубань в творчестве А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова / сост. О. А. Гордиенко [и др.]; под ред. Т. Л. Шапошниковой. Краснодар: Изд. Дом — Юг, 2020. 250 с.

[7] *Шапошникова Т. Л., Гордиенко О. А., Трунова Е. А.* Литературные проекты социокультурной направленности как реализация технологии коллективного взаимодействия // Инновационные процессы в высшей школе: Сб. материалов междунар. научно-практ. очно-заочн. конф. Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2020. С. 177–181.

[8] *Гордиенко О. А., Егорова А. Ю., Тарасов Е. С.* Стимулирование когнитивной деятельности обучающихся посредством использования возможностей геймификации // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 95. № 6. С. 91–100.

Gordienko, O. A.; Shaposhnikova, T. L.

Kuban State Technological University, Russia

RUSSIAN AND WORLD LITERATURE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A TECHNICAL UNIVERSITY AS A WAY TO ACTUALIZE THE TERMINAL VALUES OF FOREIGN AND RUSSIAN STUDENTS

The authors develop an approach to the study of Russian fiction with foreign and Russian students, based on the assessment of the age characteristics of students and the orientation of the technical university. The sequence of the introduction of local history information is determined, the unity of the terminal values of world literature is taken into account, game approaches that allow a multinational team of students to develop axiologically significant projects in the field of Russian and native national literatures are tested.

Keywords: fiction; foreign students; axiology; gamification.

Джафаров Тельман Гамзага оглу

Бакинский славянский университет, Азербайджан

telman_jafarov@mail.ru

Джарчиева Илаха Максим гызы

Школа-лицей при Бакинском славянском университете, Азербайджан

Ilaha2008@mail.ru

РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ АЗЕРБАЙДЖАНА: НЫНЕШНЕЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сегодня в Азербайджане в общеобразовательных школах и вузах страны около ста тысяч обучающихся получают образование на русском языке. Это стало возможным благодаря Конституции страны, законам об образовании и об общем образовании. По мнению авторов статьи, качественное и мотивированное изучение русского языка, приобщение к русской литературе и культуре через их восприятие и умелое интегрирование с азербайджанскими реалиями — это одно из необходимых средств обеспечения качества обучения, уровня подготовки кадров для рынка труда республики.

Ключевые слова: около ста тысяч учащихся; приобщение к русской литературе и культуре; азербайджанские реалии; рынок труда.

Говоря о месте и значимости русского языка и литературы в культурном и образовательном пространстве постсоветского Азербайджана, необходимо сделать небольшой экскурс в историю многоплановых связей народов двух стран, обозначить несколько аспектов проблемы. С этой целью сошлемся на богатую историю взаимоотношений культуры и литературы Азербайджана и России, связанных сегодня неоднозначно оцениваемыми многовековыми отношениями, историческими вехами. Вся эта история и отношения переплетены с человеческими судьбами; поколения же людей являются носителями исторической памяти, в которой отображаются позитивные и негативные последствия времени. Процесс взаимообогащения культуры и литературы наших народов начался еще в 1830-е годы, после включения самостоятельных азербайджанских государств-ханств в состав Российской империи в результате русско-персидских войн. Литературы обогащались, прежде всего, за счет пребывания на Кавказе ссыльных русских поэтов и писателей, их личных и творческих связей с представителями тогдашней азербайджанской интеллигенции в Тифлисе, интереса писателей обеих сторон к языку и культуре, традициям друг друга. Несомненно, русская классическая литература имела положительное влияние на дальнейшее развитие и переориентацию азербайджанской общественной мысли и реалистической литературы, имеющих глубокие восточные корни и традиции

и многовековой опыт творчества. С 1880-х годов темы, идеи, литературные типы этой литературы нашли отражение в произведениях многих реалистов-просветителей Азербайджана. Русская реалистическая литература имела ощутимое воздействие на азербайджанскую критическую литературу и сатирическую журналистику начала XX века: например, на творчество целой плеяды реалистов-прозаиков и поэтов, собравшихся вокруг сатирического журнала «Молла Насреддин». Русская литература XIX–XX веков также серьезно обогащалась благодаря азербайджанской, кавказской и восточной тематике, служившей ей не экзотическим фоном, а серьезным идейным, жизненным, историко-философским и этнографическим материалом. Можно привести множество таких примеров. Ведь мы жили в составе одной империи, а потом единого социалистического государства. Культурные и литературные идеи и новшества, прогрессивные тенденции со временем передавались на периферию, оказывали положительное влияние на развитие науки и образования, культуры и литературы на местах. В этом большую роль играл художественный перевод. К этому процессу были привлечены настоящие мастера слова, прекрасно владеющие обоими языками. Прошло три десятилетия с момента приобретения суверенитета нашими странами. Пока живет поколение людей советского периода, продолжаются социально-экономические, культурные и человеческие контакты, дипломатические связи, русский язык представляет азербайджанской аудитории огромные культурно-информационные, учебно-образовательные и научные ресурсы. У нас продолжают переводиться и издаваться произведения русской литературы[1], выпускаться на русском языке множество газет и журналов, в том числе литературных, огромное количество книг и учебных пособий. За последние 10–15 лет было издано в Москве и других культурных центрах России большое количество антологий и сборников азербайджанского фольклора и литературы, книг азербайджанских писателей, функционируют разные учебные и культурно-информационные центры по изучению азербайджанского языка и культуры. За это время предпринимались попытки сохранять всесторонние традиционные связи на пространстве Союза независимых государств под эгидой формирования «общего гуманитарного пространства», Евразийского Экономического Союза и других идей и проектов. Весомый вклад в изучение и распространение фольклорных и литературных памятников народов СНГ внесли проекты Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества государств — участников СНГ. Эффективная работа Российского информационно-культурного центра в Азербайджане оказывает ощутимую поддержку конкурентоспособности русского языка в образовательных учреждениях республики, обеспечению школ учебными ресурсами. Традиционные Гуманитарные форумы, проводимые под патронажем азербайджанского и российского президентов, сотрудничество на уровне от-

дельных регионов России и Азербайджана, создание азербайджанских домов в отдельных российских экономических и культурных центрах и другие многочисленные культурные мероприятия данного формата до начала пандемийного периода стали серьезной площадкой для плодотворного культурного диалога и обмена информацией, сохранения непрерывных контактов на всех уровнях. Эффективность мероприятий, служивших культурному обмену и социально-экономическим контактам между нашими странами за последние десятилетия свидетельствует о необходимости поддержания сложившегося диалога и в постпандемийный период.

Все прекрасно знают, что сегодня в Азербайджане только в общеобразовательных школах около 100 000 детей обучаются на иностранных языках. Это стало возможным благодаря Конституции страны, законам об образовании и об общем образовании[2]. Данную учебную и языковую ситуацию считаем вполне нормальной для толерантной и мультикультуральной страны, каковой является Азербайджан, где наряду с трепетным отношением к общечеловеческим ценностям, созданы благоприятные условия также для изучения и пропаганды наследия этнических меньшинств.

Для нашей страны, в дошкольных, общеобразовательных и высших учебных заведениях которой наряду с государственным языком русский выступает языком обучения, сохранение этих традиционных отношений, хода и темпа их развития, поддержание ныне возникшей языковой и учебной ситуации в республике имеет немаловажное значение. Ведь качественное изучение русского языка, приобщение к русской литературе и культуре через их восприятие и умелое интегрирование с азербайджанскими реалиями — это одно из необходимых средств обеспечения качества обучения, уровня подготовки кадров для рынка труда страны.

Возникает естественный вопрос о том, как помочь учащейся молодежи получить качественное образование на языке обучения? Естественно, что обучение на русском на всех ступенях и уровнях образования предусматривает создание учебных ресурсов, дополнительной литературы, повседневное общение на нем, широкое функционирование языка обучения, привлечение и создание художественных текстов и их адаптирование и т. д. Как же обеспечить качество их содержания, отвечающее интересам страны? Какая перспектива ожидает выпускников классов с обучением на русском, их педагогов, а также выпускников русских отделений вузов страны? Эти и другие вопросы стояли и сегодня стоят на повестке дня.

В любой развитой стране обучение на других языках является требованием времени. В высокоразвитых и десятилетиями сложившихся обществах языковая ситуация регулируется как национальными интересами, духовными, культурными и учебными потребностями страны, так и профессиональной и трудовой деятельностью людей.

Если средством обучения для определенной части учащейся молодежи республики выступают иностранные языки, это предполагает достаточно глубокое знание языка, истории, литературы и культуры народа, на языке которого полностью или частично организуется процесс обучения. В подобной учебной ситуации необходимо особенно бережно относиться как к языку обучения, так и к культурным и прочим ценностям народа или страны — носителей этого языка, так как на современном этапе обучение на любом языке должно опираться на лингвокультурологическую основу. Вернее, учебная программа и учебный процесс невозможны без их участия и учета. Это и содержание, и качество тех школьных и вузовских программ, на основе которых обучается подрастающее поколение.

Примечателен тот факт, что в настоящее время во многих странах предпочтение отдается билингвальной и полилингвальной модели обучения, что предполагает изучение второго, третьего и большего количества языков путем введения определенных учебных дисциплин. На наш взгляд, процесс изучения любого иностранного языка необходимо рассмотреть как средство и способ приобщения к иной культуре и литературе, то есть как условие их восприятия на инонациональной почве. В этом случае вопрос восприятия и рецепции языка и литературы из лингвистической и литературоведческой плоскости переносится в методическую. Ввиду того, что учебно-воспитательный процесс, интеллектуальное развитие учащихся при подборе учебного материала требует как коммуникативной и информативной, так и содержательной наполненности, это актуализирует основные принципы культурологического подхода к усвоению языка и культуры (антропологический, деятельностный и семиотический). Исходя из практики и жизненного опыта, мы наблюдаем возможность успешной реализации учебных стандартов в определенном контексте, каковым и являются также литературные тексты, заключающие в себе информацию об истории, фольклоре, образе жизни, нравах народа — носителя изучаемого языка, о его материальных и духовных ценностях.

Исходя из описания учебной ситуации в образовательном и культурном пространстве Азербайджана, следует трезво относиться к парадоксам создавшихся языковых и учебно-воспитательных реалий и урегулировать их преобразование и трансформацию в объективный процесс развития общества.

Резюмируя сказанное в аспекте рассматриваемой темы, можно прийти к следующим заключениям.

1. Несмотря на усиление повышенного интереса к обучению на государственном языке, а также заметную тягу к получению среднего образования на английском языке и высшего — в европейских и американских вузах, сегодня остается актуальным обучение на русском в дошкольных,

общеобразовательных учреждениях и университетах Азербайджана. Данную ситуацию, не совсем соответствующую реалиям рынка труда страны и общим тенденциям развития региона, следует оценить как проявление культурно-образовательной и духовной потребности части азербайджанского общества, его традиционного интереса к ценностям русского мира, русскому языку и литературе.

2. На наш взгляд, чтобы сохранить и мотивировать интерес к обучению на русском языке, объъединяющий десятки тысяч молодых людей, надо сформировать билингвальную учебную среду, тесно интегрированную с азербайджанским языком, литературой и культурой, содержанием учебных программ на государственном языке.

3. Мы должны примириться с тем фактом, что в быстро меняющемся мире образовательная деятельность людей, мотивация их деятельности, экономические интересы стран определяют уровень взаимоотношений и интереса друг к другу. Если правильно не оценить и не осознать сложившуюся учебную ситуацию, вовремя не вникнуть в ее природу и характер, не управлять и не планировать ее трансформацию в соответствии с призывами времени, можно потерять старое, не успев создать новую альтернативу. Система образования, культурная жизнь страны формируются десятилетиями. Это не механический и сиюминутный процесс, способный поменять и искоренять состоявшиеся представления и мировоззрения поколений людей. Тем более в век политических потрясений, новейших технологий и пассионарности искусственного интеллекта человечество так или иначе прощается со многими ценностями.

4. Ярким примером диалога, синтеза и интеграции является создание нового поколения школьных учебников по литературе для школ республики с русским языком обучения с участием авторов этой статьи[3]. Концепция составления этих учебников по своей методике и методологии опирается на предметный куррикулум, направленный на развитие устной и письменной речи, аналитических способностей учащихся, на расширение их кругозора. Содержательная же часть учебных комплектов базируется на тематическом диалоге и историко-хронологической сочетаемости художественных текстов азербайджанской, русской и мировой литератур. Ядром текстологического материала учебников по русскому языку для классов с русским языком обучения, учебников по русскому как основному и второму иностранному языку в классах с государственным языком обучения также выступают образцы или отрывки из произведений азербайджанских, русских и зарубежных авторов, взаимодополняющие друг друга в тематическом и познавательном, учебно-воспитательном планах. Произошли изменения и в сфере составления азербайджанскими русистами учебников по РКИ для изучающих русский язык и для студентов-филологов. Примечательно, что эти пособия также унаследовали опыт создания отмеченных школьных учебников. Другим

преимуществом этих ресурсов по языку является то, что они составлены как комплекты по словесности, позволяющие применение герменевтического подхода к организации уроков по языку и литературе.

5. На фоне ограничений пандемийного и постпандемийного периодов, эскалации военных действий и санкций против Российской Федерации у нас не ослабевает интерес к русской культуре и литературе, к русскоязычному образованию, что проявляется в переводах, постановках и презентациях произведений русской литературы в учебных программах школ и вузов страны.

6. Однако сохранение и сбережение накопленного опыта, существующего потенциала и отношения к учебной ситуации во многом зависит и от взаимоотношений сторон, реалий России, от содержания учебных, особенно электронных ресурсов, создаваемых на ее территории. Понятно, что для виртуального пространства нет границ, все позитивные и негативные факты жизни тут же находят отклик и в учебной среде. Таким образом, русский язык, русская литература и культура служат серьезным посылом для сохранения стабильности в отношениях двух стран и народов, для обогащения культурной и учебно-образовательной жизни Азербайджана.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Джафаров Т. Г.* Вопросы рецепции и трансформации русской классической литературы в Азербайджане в постсоветское время // Литературный Азербайджан. 2023. № 2. С. 103–107.

[2] Закон Азербайджанской Республики «Об образовании». — URL: https://base.spinform.ru/show_doc.fwx?rgn=29005 (дата обращения: 20.06.2023).

[3] Литература: Учебники для общеобразовательных заведений Азербайджана. 5, 6, 7, 10 классы, Баку, 2020–2023.

Jafarov, T. G. oglu

Baku Slavic University, Azerbaijan

Dzharchieva, I. M. qizy

School-Lyceum at the Baku Slavic University, Azerbaijan

RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE EDUCATIONAL AND CULTURAL SPACE OF AZERBAIJAN: CURRENT STATE, PROBLEMS AND PROSPECTS

The authors argue that today in Azerbaijan, about a hundred thousand students receive education in Russian in general education schools and the universities. It became possible thanks to the Constitution of the country, laws on education and general education. According to the authors of the article, a high-quality and motivated study of the Russian language, familiarization with Russian literature and culture through their perception and skillful integration with Azerbaijani realities is one of the necessary means of ensuring the quality of education, the level of training for the country's labor market.

Keywords: about one hundred thousand students; introduction to Russian literature and culture; Azerbaijani realities; labor market.

Забинякова Галина Валентиновна,
Локтионова Наталья Петровна

Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Казахстан

galinazabinyakova@mail.ru; nploktionova@mail.ru

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ 11-го КЛАССА В КОНТЕКСТЕ ОБНОВЛЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН (ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ)

Статья посвящена анализу учебника «Русская литература» для 11-го класса общеобразовательных школ Казахстана, подготовленного в рамках обновленного содержания литературного образования. В работе представлены содержание, структура и методический аппарат учебника, приведены примеры используемых методов, приемов, форм обучения. В основе методики, предложенной авторами, лежат деятельностный, компетентностный, дифференцированный и личностно-ориентированный подходы.

Ключевые слова: учебник; обновленное содержание образования; методика; приемы.

В связи с вхождением Казахстана в мировое образовательное пространство произошли изменения в содержании образования, связанные с обновлением и совершенствованием учебно-методического обеспечения школьных дисциплин. С 2016 года в республике идет реформирование школьного образования: создаются новые образовательные стандарты, типовые программы, новые учебники и учебно-методические комплексы, введено критериальное оценивание. Требования, которые предъявляются к системе обучения, подвигли ученых и школьных учителей к решению актуальных проблем образования. Разработаны учебники нового типа, отвечающие запросам времени и принципиально отличающиеся от учебной литературы старого поколения. Об опыте создания одного из таких учебников хотелось бы рассказать в данной статье.

Учебник «Русская литература» для 11-х классов включает в себя в соответствии со структурой типовой программы четыре больших тематических раздела: «Человек в эпоху перемен», «Человек в эпоху тоталитарного режима», «Война в судьбах людей», «Тема нравственного выбора».

Выстраивая материал учебника, авторы взяли за основу базовое содержание учебной программы, организованное по трем основным разделам обучения: понимание и ответы по тексту, анализ и интерпретация текста, оценка и сравнительный анализ. В соответствии с этим в учебнике при изучении каждой темы выделены следующие ведущие рубрики: «Размышления о прочитанном», «Исследование художественного текста», «Творческое письмо», «Обобщение, сравнение, оценка». Данная композиция соответствует уровням мыслительных умений по таксономии Б. Блума: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Составители учебника опирались также на исследование известного

советского ученого Г. Гуковского, в книге которого «Изучение литературного произведения в школе» выделены этапы постижения художественного произведения — от первичного восприятия к выработке собственного отношения к авторской позиции[1].

В разделе типовой программы «Понимание и ответы по тексту» предлагается освоить термины, сформировать умения читать наизусть и цитировать, составлять план, пересказывать, отвечать на вопросы. Эти цели реализуются при работе с заданиями первой рубрики учебника «Размышления о прочитанном», задача которой — помочь выявить первоначальное восприятие текста, достичь понимание изучаемого произведения.

Второй раздел учебной программы «Анализ и интерпретация текста» нацеливает на освоение темы, идеи, жанра, композиции произведения, предлагает проанализировать эпизоды, охарактеризовать героев, выявить авторскую позицию. Все перечисленные цели реализуются в рубрике учебника «Исследование художественного текста». Задания данного раздела — это этап анализа и интерпретации текста.

Заключительный раздел учебной программы «Оценка и сравнительный анализ» включает в себя оценивание произведения, сравнение литературного произведения с произведениями других видов искусства, оценивание высказываний. В соответствии с этими задачами выстраиваются вопросы и задания последней рубрики учебника «Обобщение, сравнение, оценка», которые выполняются на завершающем этапе изучения каждого произведения.

В типовой программе выделен подраздел «Творческое письмо». Авторы учебника ввели в учебник эту специальную рубрику при изучении каждой темы. В течение учебного года ученики пишут творческие работы различных видов и жанров: сочинение, эссе, критическую статью, рецензию, отзыв, воображаемое интервью с писателем, «сценарий» кинофильма, «письмо по кругу».

Одна из целей учебника — формирование навыков критического мышления учащихся. Понять их позицию помогут специальные рубрики «Загляните в себя», «Выскажите свою позицию», которые обращены к личному опыту старшеклассников.

Большое значение в типовой программе и учебнике уделяется теории литературы. Помощь в освоении теоретико-литературных понятий окажет особая рубрика учебника — «Ключ к пониманию литературы», где объясняются теоретические понятия, без понимания которых постижение литературного произведения будет неполным. С помощью специальных заданий можно проверить, насколько учащиеся разобрались в теоретическом материале и могут ли применить их на практике. В учебнике также имеется краткий словарь литературоведческих терминов.

Особую роль играют вступительные статьи, помещенные в начале каждого из четырех тематических разделов учебника. Они предшеству-

ют изучению художественных произведений, помогают организовать восприятие учебной темы, раскрывают ее специфику (например, тематический раздел «Война в судьбах людей»).

В учебнике также даны статьи о жизни и творчестве каждого из писателей, которые помогают ученикам получить общее представление о личности художника, подготовиться к восприятию произведения, отражающего его жизненный и духовный опыт.

Авторы уделяют особое внимание общему культурному развитию школьников. В учебнике 11-го класса прослеживаются разные культурные параллели: между историческими событиями и литературными текстами, между произведениями, написанными на одну тему, между раскрытием одной темы в разных видах искусства. Особый акцент делается на взаимосвязи русской и казахской литературы. В учебнике дан интересный материал о связи Л. Мартынова и Е. Евтушенко с Казахстаном и казахскими поэтами. Проводятся литературные параллели между С. Есениным и поэтами М. Жумабаевым и М. Макатаевым, раскрывается роль М. Горького в становлении казахской литературы советского периода.

В рубрике «Литературные места России» старшеклассники познакомятся со знаменитыми культурными объектами, связанными с именами писателей-классиков. В учебнике помещен материал об усадьбе Шахматово А. Блока, литературных музеях Б. Пастернака и С. Есенина.

Авторы считают очень важным сопоставление литературы с другими видами искусства, поэтому в учебнике дана специальная рубрика «Диалог искусств», где предложены задания по музыкальным произведениям, художественным фильмам и спектаклям, произведениям живописи. Одной из интересных форм урока является заочная экскурсия, с помощью которой можно погрузиться в мир искусства. Изучая рассказ Р. Брэдбери «Улыбка», учащиеся войдут в роль «искусствоведов», «экскурсоводов», «музыковедов» и проведут виртуальную экскурсию по парижскому Лувру, где главным объектом будет картина Леонардо да Винчи «Джоконда».

При изучении темы «Серебряный век русской культуры» предлагается работа с репродукциями картин знаменитых художников М. Врубеля, К. Сомова, И. Левитана, К. Коровина, К. Петрова-Водкина, К. Малевича, А. Кандинского.

Обращение на уроках к музыкальным произведениям создает особую эмоциональную атмосферу, развивает воображение и эстетический вкус. При изучении лирики даются задания с привлечением романсов на стихи С. Есенина и Б. Пастернака, музыкальных композиций А. Скрябина и В. А. Моцарта, аудио- и видеозаписей песен и романсов на стихи Е. Евтушенко, Р. Рождественского, Б. Окуджавы.

Хорошо представлен в учебнике диалог литературы и таких видов искусства, как театр и кинематограф. Например, после просмотра ки-

нофильма «Восхождение», поставленного по повести В. Быкова «Сотников», учащиеся подумают над вопросами о том, почему режиссер дал фильму другое название, о каком «восхождении» идет в нем речь. К театральному искусству учащиеся приобщатся, посмотрев телеспектакли «Утиная охота» МХАТа им. А. Чехова и «Три товарища» театра «Современник». В «Копилке советов» даны рекомендации о том, как смотреть спектакль, на что следует обращать внимание.

В учебнике приводятся противоречивые критические оценки литературных произведений и дается свобода для читательских интерпретаций. В то же время авторы учебника предупреждают старшеклассников, что «в своих оценках и интерпретациях они должны опираться прежде всего на текст художественного произведения, заключающий в себе определенный смысл и авторскую оценку изображаемого. В истолковании произведения недопустим произвол, индивидуальные оценки должны быть обоснованными и доказательными»[2].

Учебник нового поколения ориентирован на интерактивную технологию в обучении, основанную на диалоговом общении, в ходе которого обучающиеся учатся критически мыслить, обсуждать с учителем и одноклассниками проблемные вопросы. Так, при изучении поэм «Реквием» А. Ахматовой и «Соловьиный сад» А. Блока предлагается бинарная дискуссия, суть которой заключается в обсуждении двух противоположных мнений по одному вопросу.

Проблемное обучение реализуется с помощью таких методических приемов, как «Фишбоун» и «Шесть шляп», которые позволяют взглянуть на литературные явления с нескольких сторон. Прием «Фишбоун» уместен в процессе поиска ответа на проблемные вопросы при изучении романов «Мы» Е. Замятина, «Дети Арбата» А. Рыбакова. Использование «Шести шляп» апробировано при обсуждении характеристики главной героини рассказа М. Горького «Старуха Изергиль», когда необходимо решить вопрос о том, к какому герою она ближе — к Ларре или Данко.

На заключительных этапах изучения той или иной темы предлагается создать интеллект-карту, с помощью которой учащиеся учатся обобщать, систематизировать свои знания. Предварительно в учебнике дается подробное описание необходимых действий при выполнении задания.

В учебнике дано немало заданий, нацеленных на развитие коммуникативных способностей учащихся: коллективное составление коллажей и постеров, «письмо по кругу» и др. В частности, завершая изучение рассказа М. Горького «Старуха Изергиль», можно выразить свои представления о героях с помощью коллажа или диптиха.

В рубрике «Элементы театра» ученикам предлагаются инсценировки произведений, создание мизансцены. При изучении повести Б. Васильева «А зори здесь тихие» пять девушек (по одной от каждой группы) подготовят рассказы о героинях повести, используя собранный в группе

материал и обратившись к приему «РАФТ». Ученицы выступят перед одноклассниками от лица «своих» героинь, выбрав адресата и форму своего выступления (письмо, дневник, внутренний монолог, рассказ и др.).

Старшеклассники имеют возможность при работе с учебником использовать различные приемы технологии развития критического мышления. В рубрике «Копилка советов» дается подробное описание необходимых действий при реализации того или иного приема.

Авторы учебника активно внедряют в процесс обучения информационно-коммуникационные технологии, предлагая немало заданий, направленных на создание слайд-презентаций, виртуальных экскурсий по литературным местам при помощи мультимедийных ресурсов, создание буктрейлера, комикса, галереи иллюстраций к произведению, виртуального литературного музея или экспозиции, мультимедийного сборника любимых стихотворений и др. Например, создание буктрейлеров к повести «А зори здесь тихие» Б. Васильева и роману «Доктор Живаго» Б. Пастернака научит школьников объединять литературу, визуальное искусство и возможности Интернета. Формированию информационной компетенции способствует составление мультимедийного альбома живописных портретов А. Ахматовой. Проявить творчество нужно и при создании видеохарактеристики героя повести В. Кондратьева «Сашка», когда тезисная характеристика героя накладывается на фрагменты из кинофильма.

Современное образование уделяет большое внимание проектной технологии. В учебнике предложены темы проектов разных типов, даны подробные рекомендации по их выполнению («А. Ахматова и Н. Гумилев — история любви», «Театральная жизнь пьесы А. Вампилова „Утиная охота“» и др.).

Одной из задач учебника является формирование оценочной самостоятельности школьников, для ее достижения используются различные формы самооценивания и взаимооценивания.

Анализируемый учебник является действующим в общеобразовательных школах Казахстана с 2020 года. Учителя-словесники отмечают в нем гармоничное сочетание научного и эмоционального начал, его высокую воспитательную направленность, ориентированность на диалог, сотворчество учителя и учеников, а также стремление авторов к реализации компетентностного и личностно-ориентированного подходов к обучению.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гуковский Г. А.* Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. Тула: Автограф, 2000. 224 с.

[2] *Локтионова Н. П., Забинякова Г. В.* Учебник для 11 класса общественно-гуманитарного направления. Ч. 1. Алматы: Мектеп, 2020. С. 5–6.

Zabinyakova, G. V.; Loktionova, N. P.

Kokshetau Shoqan Ualikhanov University, Kazakhstan

SCHOOL TEXTBOOK ON RUSSIAN LITERATURE FOR THE 11TH GRADE IN THE CONTEXT OF UPDATING THE CONTENT OF EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN: FROM THE EXPERIENCE OF CREATION

The article is devoted to the analysis of the new textbook "Russian Literature" for the 11th grade of secondary schools in Kazakhstan, developed within the framework of the standard curriculum of the updated content of literary education. The structure, the content and the methodological apparatus of the textbook are presented. The methods, proposed by the authors, are based on activity, competence-based, differentiated and personality-oriented approaches.

Keywords: textbook; updated content of education; methodology; techniques.

Иттерова Ирина Валентиновна

Школа-гимназия № 1 города Кокшетау, Казахстан

itterova.irina@mail.ru

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МИРА

В статье рассматривается идея создания литературного подкаста «Этажерка». Осуществление этого проекта позволило усилить в школьниках интерес к литературным произведениям и биографиям писателей, проявить собственный творческий потенциал. Подкаст «Этажерка» содержит несколько разделов: «Литературный выпуск», «Литературная закладка», «Слушаем с детьми», его выпуски посвящены творчеству русских и зарубежных писателей.

Ключевые слова: подкаст «Этажерка»; художественный мир; культурное и образовательное пространство; русская литература.

Русская литература — часть национальной и одновременно мировой культуры. Это одна из богатейших литератур мира с многовековой историей. Во всем мире знают, ценят, любят, читают произведения русских классиков: Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Толстого, Островского, Чехова, Горького, Блока, Маяковского и многих других. Русские писатели и поэты поднимали в своих произведениях проблемы, которые волновали читателей не только в России, но и в мире. Поэтому можно с уверенностью говорить о перекличке литератур (русской и зарубежной).

Говорю об этом уверенно еще и потому, что знакомила с русской литературой американца, который начал изучать русский язык, чтобы в подлиннике читать Достоевского и Булгакова. Это ему удалось. После волонтерской деятельности в Казахстане, где мы и познакомились, Гаррет (имя молодого человека) учился на курсах в Санкт-Петербурге два года. Сейчас он живет в США, отлично говорит на русском языке и продолжает читать произведения русской литературы. А мне от него на память осталась книга — роман Л. Толстого «Война и мир» на английском языке. При переводе он сильно уменьшился, и я понимаю людей, которые мечтают читать произведения в подлиннике, на языке написания. Понимаю и уважаю.

Если говорить о становлении и развитии мирового литературного процесса в целом, то, несомненно, следует отметить тот факт, что нравственные ценности русской литературы, ее духовность во многом сформировали культурную и духовную жизнь в мире.

Обратимся к классикам зарубежной литературы: «Русская литература конца XVIII и XIX в. и вправду одно из чудес духовной культуры, и я всегда глубоко сожалел, что поэзия Пушкина мне осталась почти что недоступной, так как у меня не хватило времени и избыточной энергии, чтобы научиться русскому языку. Впрочем, и рассказы Пушкина дают достаточный повод восхищаться им. Излишне говорить о том, как я пре-

клоняюсь перед Гоголем, Достоевским, Тургеневым. Но мне хотелось бы отметить Николая Лескова, которого не знают, хотя он великий мастер рассказа, почти равный Достоевскому», — Томас Манн[1].

«В пятнадцать лет я напал на Достоевского, и это было для меня истинным откровением: я сразу почувствовал, что прикоснулся к чему-то огромному, и бросился читать все, что он написал, книгу за книгой, как до того читал Бальзака», — Антуан де Сент-Экзюпери[2].

Американский писатель, лауреат Нобелевской премии Эрнест Хемингуэй любил и знал русскую литературу. В письме Борису Пастернаку, в ноябре 1958 года, он писал: «Всю свою сознательную жизнь я преклонялся перед русскими писателями, они научили меня многому, тому невыразимому, что и составляет суть любой талантливой прозы. Если бы я хотел родиться кем-либо еще, то только русским, и читать книги на русском языке»[3].

Я — учитель русского языка и литературы. Стаж работы — тридцать один год. Я учу думать, красиво говорить, правильно писать. Это важно. Но еще важнее — помочь ученикам найти себя в этом мире, не растеряться при решении сложных жизненных вопросов, ответы на которые часто можно найти на страницах художественных произведений.

Идея создать свой литературный подкаст родилась два года назад. Выпускники при встрече часто говорили, что им недостает наших уроков литературы, хочется вернуться, послушать, обсудить. В то время об аудиоконтенте я знала немного: подкасты — это аудиопередачи, которые напоминают классические программы на радио. Чаще всего это беседы либо монологи на самые разные темы. Главное отличие от радиопрограмм заключается в том, что подкасты распространяются по Интернету.

Потребовалось время, чтобы разработать формат будущего подкаста, содержание, разделы, найти платформы для его размещения, создать логотип, придумать название и решить другие вопросы. И когда это все было сделано, я записала первый выпуск.

Подкаст содержит несколько разделов: «Литературный выпуск», «Литературная закладка», «Слушаем с детьми».

Перейдя по ссылке https://etazherka.mave.digital, можно прослушать все записанные выпуски, в которых представлены произведения авторов русской, советской, современной, зарубежной литературы. Геолокация подкаста: Россия, Казахстан, США, Кипр, Хорватия, Франция, Германия, Израиль, Испания, Австрия, Азербайджан, Беларусь, Люксембург, Нидерланды, ОАЭ.

Слушатели имеют возможность написать мне, что они и делают. Приходят отзывы с благодарностью за интересный материал из Америки, Беларуси, Израиля, Германии. Значит, то, что я делаю, интересно, нужно, полезно. Люди в мире интересуются русской литературой, читают, и меня это вдохновляет на создание новых выпусков.

Главная цель литературного образования — самопознание личности через литературу: она представляет жизнь во всем многообразии проявлений. Процесс чтения художественных произведений направлен на формирование общекультурных, нравственных ценностей, так как литература расширяет наше восприятие мира и наши представления о нем. Художественная литература способствует становлению личности, формированию ее характера и нравственного ориентирования.

«Интерес к любой деятельности, а значит и к учебной, возникает лишь тогда, когда человек не только знает то, что имеет отношение к его работе, но и умеет делать эту работу. Если же умения нет, например, умения читать, то откуда появится интерес к литературе, которая, как известно, требует читателя не только умного, но прежде всего умеющего читать? Интерес к учению возникает на основе знаний, умений и навыков учебной деятельности. Художественная литература учит познавать жизнь, формирует взгляды, убеждения людей, воспитывает нравственные качества». Нельзя не согласиться со словами известного педагога И. Фогельсона[4].

Свою задачу как автора подкаста я вижу в том, чтобы помочь слушателям сделать выбор книг для чтения, увидеть нравственно-эстетический потенциал произведений словесного искусства. Главное — осознание и осмысление слушателями произведений.

Цели подкаста:

1) развитие у слушателей потребности в чтении;
2) формирование познавательного интереса к русской и зарубежной литературе;
3) совершенствование способностей к восприятию, анализу художественного произведения;
4) стремление к саморазвитию;
5) формирование творческого читателя;
6) умение самостоятельно определять цели чтения, планировать дальнейший выбор литературы.

Критериями успешного освоения художественных произведений является приобретение следующих компетенций.

1. Коммуникативная:

– понимание содержания литературных произведений разных стран, жанров и направлений;
– осознание взаимосвязи исторических, общественных процессов и их отражения в литературе;
– формирование собственного отношения к событиям, поступкам, людям.

2. Социально-нравственная:

– формирование литературного вкуса, критического мышления, отношения к классической литературе, читательской культуры, духовно-нравственных ценностей, собственного мнения и убеждения, собственного круга чтения.
– способность к творческому чтению и осмыслению литературного произведения на личностном уровне, к сопереживанию героям литературных произведений.

Ориентируясь на то, что формат подкаста не дает обратной связи, я стараюсь обращать внимание слушателей на собственный жизненный опыт,

так как литература опирается на личный и художественный опыт человека и расширяет его. Она учит видеть, думать, чувствовать, понимать, сомневаться, спорить. Это позволяет приблизить произведения прошлого к современности, усилить их нравственно-эстетическое воздействие.

Идет время, меняются люди, но всегда будут ценится такие качества, как честность, порядочность, гуманизм, милосердие. Их, эти качества, воспевали на страницах своих произведений русские писатели и поэты. Сегодня эти качества важны как никогда.

Вероятно, кто-то заметит, что в современном мире изменились ориентиры, ценно и интересно читателю другое, нечто новое. Отвечу на это словами Валентина Распутина, которые он сказал о Вампилове: «В пьесах Вампилова былая жизнь отнюдь не приукрашается: там могут и скандалить, и смертельно шутить, и врать напропалую, и не отказывать себе в удовольствиях, и истово любить. Но то герои, им полагается. Автор же никогда не позволит себе ни непристойного, ни фальшивого слова… Герою позволяется лгать — автору нет. Сегодняшнее вызывающее бесстыдство литературы не в счет, оно пройдет, как только читатель потребует к себе уважения»[5].

Русская литература в культурном и образовательном пространстве мира занимала и занимает ведущее место. Свою задачу как учителя литературы, как человека, который любит и ценит художественный мир, вижу в том, чтобы люди читали, думали, чтобы не были равнодушными, чтобы задумывались о совершаемых поступках, оценивали их с позиции нравственности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Мотылёва Т.* Томас Манн и русская литература. М.: Знание, 1989. С. 124.

[2] Человек читающий: Писатели XX века о роли книги в жизни человека и общества. М.: Прогресс, 1989. С. 227–229.

[3] *Грибанов Б.* Хемингуэй. М.: Молодая гвардия, 1978. С. 263.

[4] *Фогельсон И.* Литература учит. 10 класс: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1990. С. 28.

[5] *Распутин В.* От имени друзей его… // Советская молодежь. 1972. 23 сентября.

Itterova, I. V.

School-gymnasium № 1 of the city of Kokshetau, Kazakhstan

RUSSIAN LITERATURE IN THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE OF THE WORLD

The article discusses the idea of creating a literary podcast “Whatnot”, in the development of which high school students were involved. The implementation of this project made it possible to increase students’ interest in literary works and biographies of writers and to demonstrate their own creative potential. The “Whatnot” podcast contains several sections: “Literary Issue”, “Literary Bookmark”, “Listen with Children”, its episodes are dedicated to the work of Russian and foreign writers.

Keywords: “Whatnot” podcast; creative world; cultural and educational space; Russian literature.

Коханова Валентина Александровна

Московский городской педагогический университет, Россия

Kokhanova_55@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема трансформации профессиональной подготовки преподавателей литературы в условиях цифровизации образования. Автор описывает особенности преподавательской деятельности в новых условиях, главное внимание уделяя вопросам изменения структуры и содержания теоретической и практической подготовки будущих педагогов, направленной на формирование методических компетенций, необходимых для работы в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровизация образования; цифровые технологии; цифровая грамотность; элективный модуль.

Необходимость трансформации профессиональной подготовки современного преподавателя литературы обусловлена несколькими факторами, среди которых важное место принадлежит нормативным документам государственной значимости. Так, в частности, в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» и в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» определены основные направления преобразований, а также утверждается, что «содержание, технологии, управление и инфраструктура педагогического образования требуют постоянной трансформации, связанной с изменениями, происходящими в системе общего образования, с необходимостью обеспечивать опережающие темпы изменений системы подготовки педагогических кадров»[1].

Не менее значимым фактором влияния при разработке программ профессиональной подготовки преподавателей литературы явились изменившиеся условия профессиональной деятельности современных педагогов, которые осуществляются в цифровой среде столичных образовательных организаций. Важно подчеркнуть, что «цифровая среда требует от педагогов другой ментальности, восприятия картины мира, совершенно иных подходов и форм работы с обучающимися. Педагог становится не только носителем знаний, которыми он делится с обучаемыми, но и проводником по цифровому миру. Он должен обладать цифровой грамотностью, способностью создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникации»[2].

Определенные требования к профессиональной подготовке будущего преподавателя литературы предъявлены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального

образования и общего среднего образования. В основе вышеназванных стандартов — единая концепция системно-деятельностного подхода в обучении, направленного на освоение совокупности способов, приемов овладения учебным материалом. «Предметное содержание перестает быть центральной частью стандартов общего среднего и профессионального образования. Основная педагогическая задача, стоящая перед учителем (преподавателем), — создание и организация условий, инициирующих действие обучающихся. И выпускник школы, и выпускник вуза вместо запоминания суммы знаний должны усвоить способы действия, научиться решать задачи на основе сформированных предметных и универсальных способов действий, обрести способность к самоорганизации в решении учебных (профессиональных) задач»[3].

Еще один фактор, обусловливающий необходимость трансформации профессиональной подготовки преподавателя литературы, связан с особенностями восприятия художественных произведений современными обучающимися, преимущественно читающими книги не в печатном варианте, а с экрана компьютера или смартфона. В настоящее время обучающиеся — это преимущественно интернет-читатели, обладающие возможностями не только читать, но и создавать тексты, переходя от чтения к написанию комментариев, отзывов о прочитанном, самостоятельно оценивая творчество писателей. Старшеклассникам доступна также интернет-критика, представленная на сайтах электронных библиотек, литературных журналов, которая помогает ориентироваться в современном литературном процессе, дополняется отзывами читателей на форумах и в гостевых книгах литературных страниц.

Учитывая все вышеперечисленные факторы, нужно признать, что для осуществления эффективной профессиональной подготовки преподавателя литературы к работе в условиях цифровизации требуется трансформация существующей системы, в основе которой комплексный подход, соединяющий теоретическое и практическое обучение в единый комплекс, направленный на становление профессиональных компетенций преподавателя литературы и овладение новым методическим инструментарием. Именно так преобразована профессиональная подготовка преподавателей литературы в Московском городском педагогическом университете.

Подготовка будущего преподавателя литературы осуществляется в течение всего периода обучения студентов в вузе. Значительную часть образовательной программы для первокурсников занимает гуманитарный модуль, в составе которого представлены такие значимые для становления мировоззрения преподавателя литературы дисциплины, как «Великие книги», «Культурные коды». Содержание дисциплины «Великие книги» включает следующие тематические направления: «Чтение как искусство: читатель наедине с книгой»; «Ценности и смыслы. Реконструкция смысла: понимание и интерпретация»; «Книга и текст как великие

коммуникаторы, способствующие принятию решений»; «Книга и профессия». Перечень текстов включает обязательные для прочтения книги (например, А. П. Чехов «Три года», В. В. Набоков «Защита Лужина», М. Зусак «Книжный вор» и др.) и книги, самостоятельно выбираемые студентами, соответствующие тематическим направлениям. Дисциплина «Культурные коды» содержит пять разделов: «Язык как универсальный код культуры», «Мифы как коды культуры», «Коды мировых религий», «Коды искусства», «Коды науки». Основная задача курса — декодирование языка, содержания мифов, религий, искусства, философии и науки, то есть выявление их значения и смысла. В рамках гуманитарного модуля для первокурсников организована также социокультурная практика, в процессе которой студенты знакомятся с московскими социокультурными ресурсами (в том числе и в цифровом формате) и обретают опыт самостоятельной и групповой работы в проектной деятельности.

В структуру образовательной программы в МГПУ включены также общеуниверситетские элективные модули гуманитарной и общепрофессиональной направленности, которые позволяют студентам на протяжении трех курсов обучения в каждом семестре изучать модули по интересам. Цифровое пространство университета предоставляет студентам возможность выбирать набор модулей, которые они будут осваивать в каждом семестре, опираясь на собственные предпочтения, через личный электронный кабинет, который есть у каждого студента. Наиболее популярные элективные модули, выбранные студентами в 2021/2022 учебном году, указывают на повышенный интерес к проблемам личностного характера. Перечислим их в рейтинговом порядке:

1) «Психология межличностных отношений»;
2) «Психология эмоций»;
3) «Психология семьи и семейного воспитания»;
4) «Саморазвитие и личностный рост»;
5) «Психология конфликта».

Очень востребованы будущими преподавателями литературы элективные модули культурологического характера: «История кинематографа», «Литература и искусство», «Тайны русского слова» и др. Набор дисциплин в модулях разнообразен и позволяет будущим преподавателям развивать свой мировоззренческий, культурный, духовно-нравственный потенциал, способствующий личностному становлению. Включение интегрированных элективных модулей в образовательную программу позволяет студентам расширить свои образовательные возможности, индивидуализировать программу обучения, получить на выходе уникальный набор компетенций.

На втором и третьем курсах параллельно с освоением дисциплин предметной области знаний (теории и истории отечественной и зарубежной литературы, литературной критики) и психолого-педагогического

модуля студенты выполняют задания практического характера в рамках ознакомительной, социальной и психолого-педагогической практик. Все эти практики относятся к типу учебных практик и носят рассредоточенный характер, то есть в процессе их прохождения студенты имеют возможность, не прерывая теоретического обучения, один день в неделю знакомиться с базой практики, к которой они прикреплены, и выполнять назначенные им задания.

Методико-технологическая подготовка будущих преподавателей литературы осуществляется на четвертом и пятом курсах. Базовый курс данного модуля «Методика обучения литературе» существенно преобразован с учетом новых реалий, дополнен новыми разделами, ориентирующими студентов в образовательной ситуации столичных школ: «Современные методы и технологии обучения литературе», «Методика преподавания литературы (русского языка) на основе современных подходов» и др. Специфику преподавания литературы в условиях цифровой образовательной среды будущие профессионалы осваивают теоретически и практически в процессе изучения методических курсов по выбору: «Проектирование сценариев уроков литературы в информационной среде „Московская электронная школа“», «Интерактивные технологии обучения литературе», «Моделирование уроков литературы», «Образовательный потенциал электронных библиотек в преподавании литературы». Знакомство с особенностями работы преподавателя в условиях цифровой среды обучения предусмотрено в этих курсах по выбору, разработанных с целью формирования умения обучающихся использовать новые цифровые инструменты в профессиональной деятельности.

Дисциплины методико-технологического модуля предшествуют педагогической практике и по существу являются предпрактической подготовкой, так как практика в образовательных организациях столицы проходит уже в цифровой образовательной среде. Среди заданий, которые получают студенты в период прохождения практики, обязательными являются задания по апробации технологий и методов обучения, с которыми студенты знакомились в процессе освоения теоретических дисциплин. Так, например, самостоятельная работа студентов по курсу «Моделирование уроков литературы» предполагает следующие виды деятельности: подготовку сообщения с презентацией об одном из видов технологий; разработку моделей уроков литературы одного из предложенных преподавателем типов по выбранной технологии; апробацию разработанной модели урока литературы или выбранной технологии в школе, где студент проходит практику; анализ результатов апробации разработанной модели (или технологии) урока; представление результатов анализа апробации на практическом занятии.

Значительно больше овладеть цифровой грамотностью и информационной культурой будущий преподаватель литературы получает

возможность в процессе непрерывной практики, или стажировки, организованной в Московском городском педагогическом университете на выпускном курсе.

В основе целеполагания непрерывной практики (стажировки) будущих преподавателей — обеспечение условий для становления профессиональных и личностных компетенций, необходимых в процессе профессиональной деятельности. В ходе стажировки студентам предстоит освоение всех аспектов деятельности учителя-словесника: учебно-методической, внеурочной, воспитательной деятельности, классного руководства. Кроме того, в этот же период осуществляется научно-исследовательская деятельность и апробация результатов выпускной квалификационной работы.

Студенты во время практики оказываются в профессиональной среде, соотносят собственную личность с профессией. Именно в процессе практики осуществляется самоопределение в профессии, усвоение норм и требований, которые предъявляет профессия к учителю, и наконец, происходит профессиональная социализация, то есть самореализация личности будущего учителя через раскрытие внутренних сил в многогранной социальной и профессиональной деятельности.

Все виды практик (учебная, педагогическая), которые осваивают студенты во время обучения в педагогическом вузе, направлены на получение и присвоение социального и профессионального опыта, развитие профессионально значимых качеств и способностей, выстраивание гармоничных отношений с окружающим миром и с самим собой. Именно таким образом достигается цель практической подготовки будущих преподавателей в МГПУ: в создании условий, необходимых обучающимся для овладения опытом реальной профессиональной деятельности, в которой моделируется решение учебно-воспитательных задач через погружение в цифровую среду современных образовательных организаций.

Следовательно, для осуществления эффективной профессиональной подготовки преподавателя литературы к работе в условиях цифровизации действительно требуется трансформация существующей системы, в основе которой комплексный подход, соединяющий теоретическое и практическое обучение в единый комплекс, направленный на становление профессиональных компетенций, овладение новым методическим инструментарием, формирование профессионально ориентированных социальных качеств и личностное саморазвитие будущего профессионала.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. [Электронный ресурс]. — URL: http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf (дата обращения: 20.04.2023).

[2] *Никулина Т. В., Стариченко Е. Б.* Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.

[3] *Коханова В. А.* Методическая подготовка учителя-словесника на основе новых требований к образовательным результатам // Проблемы современного филологического образования: Сб. научных статей / отв. ред. В. А. Коханова. М.; Ярославль: Ремдер, 2015. С. 10–17.

Kokhanova, V. A.

Moscow City University, Russia

TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF RUSSIAN LITERATURE IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

The article deals with the problem of transformation of professional training of teachers of literature in the conditions of digitalization of education. The author describes the features of teaching in the new conditions, focusing on the issues of changing the structure and content of theoretical and practical training of future teachers aimed at the formation of methodological competencies necessary for working in a digital environment.

Keywords: digitalization of education; digital technologies; digital literacy; elective module.

Кривоборская Дарья Михайловна

Частный преподаватель, Испания

dariaKM@hotmail.com

КНИЖНЫЕ КЛУБЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ-БИЛИНГВОВ КАК ВАРИАНТ ПОДДЕРЖАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ

В статье рассматриваются преимущества книжных (читательских) клубов для двуязычных подростков, проживающих за рубежом. Почему данная форма занятий приобретает популярность? Мы приводим конкретные примеры организации такого обучения и его содержания.

Ключевые слова: билингвы; двуязычие; литература; чтение.

Русская литература как часть программы книжных клубов для подростков-билингвов, изучающих русский язык за рубежом. В последнее время все бóльшую популярность среди подростков-билингвов набирают книжные (читательские) клубы. Все более интенсивная школьная программа на языке страны, посещение серьезных спортивных секций и музыкальных школ, изменение личных интересов, сложная ситуация с популярностью русского языка в некоторых странах (не только в последние несколько лет) — все это факторы, которые влияют на решение подростков и их родителей не продолжать комплексное изучение русского языка по школьной программе Российской Федерации и даже на уход из «русской школы» выходного дня. Родители двуязычных детей ищут способ сохранить язык на высоком уровне в условиях нехватки времени. Книжные клубы, как правило, являются неплохим решением.

Считаем необходимым пояснить, что представляют собой занятия в таких клубах. Во-первых, такие занятия легко проводить в онлайн-формате, что, безусловно, экономит время подростка. Чаще всего участие в книжном клубе еженедельное (реже — дважды в неделю).

Педагог выбирает, читают ли произведение прямо на уроке или ученик самостоятельно знакомится с ним дома. В программе много коротких рассказов, но есть и возможность работы с длинными произведениями, если выделить для них несколько занятий. Далее в статье мы приведем конкретные примеры.

Если билингв заранее прочитал текст дома, то у учителя есть больше времени для обсуждения произведения.

По ходу занятия учитель обсуждает сюжет произведения, лексику (обращая внимание на непонятную двуязычным детям), а также те идеи, которыми автор, вероятно, хотел с нами поделиться. Домашним заданием может стать выполнение небольшой письменной работы (на усвоение новой лексики или небольшое эссе), либо пересказ текста (краткий, подробный или творческий).

Таким образом, книжный клуб позволяет нам организовать комплексные занятия.

Билингвам крайне важно постоянно использовать лексику на самые разные темы, в противном случае их словарный запас становится пассивным. Именно поэтому в читательских клубах также предлагают и научно-популярные тексты.

Родители подростков опасаются, что руководитель книжного клуба будет брать только произведения русской литературы по школьной программе российских школ, а это может оказаться не по силам двуязычным детям. Как правило, учитель ориентируется на уровень учеников и предлагает произведения из школьной программы, а также из списка для внеклассного чтения. Без сомнений, детям, изучающим русский за рубежом, нередко проще читать современных авторов, а также зарубежных авторов (сюжет часто оказывается понятнее, а язык — проще). Тем не менее мы рекомендуем делать программу разнообразной, включая русских и зарубежных авторов, классических и современных.

Хотелось бы привести небольшие примеры работы с лексикой и сюжетом конкретного произведения. Мы ограничимся лишь отрывочными зарисовками занятия.

В книжном клубе для билингвов 12–14 лет часто читают «Уроки французского»[1] В. Распутина. Как правило, это произведение вызывает интерес у детей, живущих за рубежом. И этот интерес мотивирует их активнее участвовать в обсуждении, аргументировать свою точку зрения.

Учитель зачитывает отдельные цитаты и обсуждает с детьми:

> «Я пошел в пятый класс в сорок восьмом году». Данная цитата — прекрасная возможность остановиться и поговорить о времени, когда происходят события, о том, как обстоятельства того времени влияют на жизнь героев. Не всем ребятам известна история России, поэтому учитель должен пояснить.
>
> «Так, в одиннадцать лет, началась моя самостоятельная жизнь». Учитель задает вопрос, так ли прекрасна самостоятельная жизнь в детском возрасте? В чем заключалась самостоятельная жизнь героя?
>
> «...язык у меня во рту деревенел и не двигался». Эта цитата интересна тем, что позволяет пояснить детям значение слова «деревенел». Несмотря на то, что языковая догадка у билингвов развита хорошо, интересно остановиться и удостовериться, понимают ли они, от какого слова образован этот глагол.

Важным моментом является также «вынесение вердикта» героине повести — учительнице. Вот примерные вопросы, которые мы задаем ученикам:

1. Как она должна была поступить?
2. Могла бы она поступить иначе?
3. Почему она поступила так?

Ребятам, живущим в разных государствах, с разной правовой системой, часто непонятно, как можно нарушить закон. Им трудно понять мотивы учительницы, поставить себя на ее место.

Таким образом, мы считаем, что участие в книжных (читательских) клубах дает возможность двуязычным детям, проживающим за рубежом, сохранить русский язык на высоком уровне, поскольку такие занятия обеспечивают комплексный подход и решают многие образовательные задачи.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Распутин В. Г.* Уроки французского. М.: Искатель, 2022.

Krivoborskaya, D. M.

Private teacher, Spain

REEDING CLUBS FOR BILINGUAL TEENAGERS AS AN OPTION FOR MAINTAINING THEIR RUSSIAN LANGUAGE ABROAD

The author considers the benefits of book (reading) clubs for bilingual teenagers living abroad. Why is this form of training is gaining popularity? The author provides specific examples regarding the organization of such training and its content.

Keywords: bilinguals; bilingualism; literature; reading.

Кулибина Наталья Владимировна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

NVKulibina@pushkin.institute

МЕЖДУ СЦИЛЛОЙ И ХАРИБДОЙ: ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ МЕЖДУ ЛИНГВИСТИКОЙ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕМ

В статье указывается на лакуну в процессе освоения текста художественной литературы, а именно: отсутствие этапа собственно смыслового восприятия читателем художественного текста. Для устранения этой лакуны предлагается разработанная автором настоящей статьи новая форма учебного взаимодействия читателя и художественного текста — интерактивный урок чтения, целью которого является моделирование ситуации текста и создание читателем собственной проекции текста.

Ключевые слова: русский язык; методика обучения; понимание; урок чтения; художественный текст.

Художественный текст должен быть в первую очередь понят как сообщение на естественном языке.

Ю. М. Лотман

Вынесенный в название статьи фразеологизм «между Сциллой и Харибдой», заимствованный русским языком из древнегреческой легенды, в наше время нередко используется в художественных и (еще чаще) публицистических текстах. Русские аналоги — «между молотом и наковальней», «между двух огней», «из огня да в полымя» и др. — весьма наглядно дают ощутить «неудобство» описываемой ситуации.

С целью пояснить использование этого выражения в нашем контексте, процитируем Б. Г. Бобылева, пришедшего к такому выводу на основании анализа содержания вузовских учебных дисциплин филологического профиля: «И для литературоведения, и для лингвистики текст *вторичен*. В первом случае текст рассматривается как производное социальных и эстетических категорий, во втором — как проявление лингвистических категорий, реализация языкового кода»[1]. Наш многолетний опыт исследования этого вопроса в теоретическом аспекте, а также опыт практической работы с художественными текстами в аудитории носителей русского языка, билингвов, а также изучающих его как иностранный/неродной позволяет добавить, что сказанное актуально не только для вузовского, но и для школьного образования(речь идет о тенденции, но не исключает ее нарушений).

Между тем никем не оспаривается тезис о тексте (прежде всего художественном) как «исходной реальности филологии», высказанный С. С. Аверинцевым в Лингвистическом энциклопедическом словаре (1990). Однако прослеживая путь художественного текста от урока русского языка с его задачей идентификации значений средств языкового выражения текста — на занятие по литературе, где текст должен быть

проанализирован как произведение словесного искусства, нельзя не заметить лакуну. Каким образом неупорядоченная совокупность языковых значений преобразуется в произведение искусства? Владеет ли школьник и/или студент необходимыми навыками этого преобразования? Кто, на каком занятии и когда должен формировать эти навыки?

Принципиально важным моментом также является то обстоятельство, что на уроке русского языка используется *художественный текст*, а на занятии по литературе — соответствующее *художественное произведение*, что меняет не только ракурс, но и содержание привлекаемого к изучению материала. Как известно, в художественное произведение, помимо художественного текста, включают также историю его создания, прототипы героев и событий, письменные свидетельства авторского замысла, результаты научных исследований, переводы текста на другие языки, включая и языки искусства (экранизации, театральные постановки, иллюстрации и др.) и т. д. Попутно отметим, что обычный читатель имеет дело именно с художественным текстом, а весь объем виртуального объекта, именуемого произведением художественной литературы, доступен только специалистам.

Погружение в проблему ясно показывает необходимость заполнения лакуны, имеющейся место на пути от художественного текста к художественному произведению, тем более что осмысление объекта (художественного текста) именно на этом этапе в большинстве случаев оказывается завершающим моментом смыслового восприятия художественного текста читателем-неспециалистом и должно быть необходимым и достаточным.

Отправной точкой нашей методической концепции является вынесенная нами в эпиграф мысль Ю. М. Лотмана о том, что в первую очередь художественный текст должен быть понят «как сообщение на естественном языке», что отнюдь не означает только узнавания языковых средств, а требует понимания текста как реплики в диалоге, коммуникативной единицы, адресованной одним собеседником (автором) второму (читателю), в полном соответствии с определением текста «как свернутого коммуникативного акта» (А. А. Леонтьев).

Коммуникативная природа художественного текста (как и любого другого аутентичного текста) — его предназначенность быть средством общения — делает возможным создание на учебном занятии ситуации общения автора и читателя, превращение «свернутого» акта коммуникации в реальный, как бы разворачивание этого общения. Любопытно, что британский литературовед Майк Бентон, сформулировавший десять парадоксов чтения, два из них посвятил именно этому аспекту читательской деятельности:

1. Чтение — совместная деятельность автора и читателя. Прочтение — результат этой совместной работы.
2. Чтение — одновременно и монолог читателя, наделяющего знаки текста значениями, и диалог между автором и его персонажами, с одной стороны, и читателем — с другой[2].

Причем целью всех усилий читателя, направленных на текст, является не сам текст, а то, что стоит за ним. По словам Н. И. Жинкина, мы «понимаем не речь (текст), а действительность»[3]. Аналогичную мысль высказывает нидерландский лингвист Тён ван Дейк: *читатель понимает текст в том случает, если ему понятна ситуация, о которой идет речь в тексте*. Модель ситуации — «личное знание... результат предыдущего опыта, накопленного в столкновениях с ситуациями такого рода»[4]. Сказанное имеет значение для педагогической практики, так как объясняет многочисленные случаи непонимания (или неполного понимания) русского художественного текста читателем-инофоном даже при отсутствии лингвистических трудностей. Таким образом, лакуна, о которой шла речь ранее, — это *отсутствие этапа понимания читателем ситуации текста* (речь идет о самостоятельном читательском понимании, а не о комментариях/объяснении преподавателя).

Для реализации этой цели нами разработана новая форма учебного взаимодействия читателя с художественным текстом, подробно описанная в нашей монографии «Методика обучения чтению художественной литературы»[5], вышедшей в издательстве «Флинта» уже третьим изданием (2023) — *интерактивный урок чтения*. Целью интерактивного урока чтения является моделирование ситуации конкретного художественного текста через выделение и осмысление ключевых единиц текста, описывающих основные компоненты текстовой ситуации, а именно: субъект, событие, место и время. Нужно отметить, что каждая ключевая текстовая единица (номинация субъекта/персонажа и др.) рассматривается на всех трех уровнях читательской деятельности: узнавания языкового значения, установления частного смысла текстовой единицы и уровне представления словесного образа текста в форме читательских представлений, для чего используются различные когнитивные стратегии. В случае, если читателю/читателям не знакома та или иная когнитивная стратегия, «подсказка» включается в формулировку задания и/или вопроса с тем, чтобы читатель мог, самостоятельно выполнив необходимые мыслительные операции, получить правильный ответ.

Интерактивность урока чтения достигается использованием следующих методических приемов:

- формулировками вопросов и заданий, которые «запускают» мыслительную активность учащихся, вовлекая их в обсуждение актуальных для данного текста проблем;
- ориентацией всего методического аппарата урока не на контроль понимания отдельных единиц текста, а на смысловое восприятие всего текста;
- моделированием ситуации художественного текста и созданием читателем своей «проекции текста» (термин Н. А. Рубакина) путем осмысления совокупности языковых значений, частных смыслов и читательских представлений, соответствующих основным компонентам ситуации прочитанного художественного текста.

Практические примеры — сценарии уроков чтения — представлены в наших бумажных учебных пособиях, в частности в вышедшем

в издательстве «Златоуст» уже 7-м изданием учебном пособии для изучающих русский язык как иностранный «Читаем стихи русских поэтов» (2019), а также на сайте Интерактивного авторского курса «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» https://ac.pushkininstitute.ru/course1.php на портале «Образование на русском», мультимедийном образовательном комплексе «Достоевский на интерактивном уроке чтения» https://mwr.pushkininstitute.ru/fmd/ и электронном ресурсе Института Пушкина «Русский язык для наших детей», новая версия которого находится в разработке.

Первоначально формат интерактивного урока чтения разрабатывался для использования в рамках практического курса русского языка как иностранного, однако уже в процессе опытного обучения было установлено, что эта форма работы может быть использована для обучения смысловому восприятию художественных текстов школьников, изучающих русский язык как неродной (государственный), носителей русского языка и детей-билингвов, а также детей с особенностями речевого развития (дислексией). Для последних на сайте Интерактивного авторского курса «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» размещены логопедические версии трех уроков чтения, отличающиеся от исходных только оформлением: размером шрифта и расположением информации на экране.

На первый взгляд, подобное расширение целевой аудитории может удивить, однако знакомство с основными принципами представленной методики многое объясняет.

Авторская методика обучения чтению художественной литературы базируется на трех основных принципах:

1) использование аутентичных художественных текстов, не подвергавшихся методической обработке (адаптации и/или сокращению);
2) учет универсальных (при чтении на любом языке) психологических механизмов читательской деятельности (уровневой структуры чтения и когнитивных стратегий, соответствующих каждому уровню);
3) организация урока чтения по модели естественного взаимодействия читателя и книги в реальных условиях (моделирование ситуации художественного текста и создание собственной проекции текста каждым читателем).

Список методических положений наглядно свидетельствует, что интерактивный урок чтения не подстраивается ни под одну из перечисленных целевых групп пользователей, а учитывает общие для всех положения. Индивидуализация обучения достигается за счет выбора художественного текста, соответствующего *интересам, потребностям* и *возможностям* потенциальной читательской аудитории.

Учет *интересов* читателя принципиально важен для того, чтобы уже на этапе предтекстовой работы у читателя возник внутренний мотив деятельности (А. А. Леонтьев), наличие именно внутреннего мотива (*Я хочу! Мне интересно!*) существенно облегчает самостоятельное преодоление читателем возможных трудностей чтения.

Выбор текстов, отвечающих *потребностям* читателя, особенно актуален для детской аудитории. Именно учитель или родитель решает, что нужно/полезно/стоит читать ребенку, в частности выбирает художественные тексты с «воспитательным моментом», что очень правильно, так как в этом случае воспитывает не близкий человек (что нередко воспринимается ребенком в штыки), а писатель, и юный читатель не возражает против наглядного изображения и объяснения того, «что такое хорошо, и что такое плохо».

Возможности читателя связаны прежде всего с возрастом и уровнем владения русским языком, реже с национальной принадлежностью, привычным образом жизни и т. п. В частности, возраст определяет разнообразие ситуаций, модели которых представлены в сознании читателя, и в ряде случаев не «запретность» темы, а именно отсутствие необходимой модели влияет на выбор художественного текста. Уровень владения русским языком не позволяет предлагать художественные тексты, в которых автор использует пока еще не знакомые читателю грамматические формы (причастия и деепричастия), так как адаптация неприемлема, остается только подождать, пока читатель освоит основы русской грамматики полностью.

Более подробно с представленной методикой можно познакомиться в публикациях автора настоящей статьи.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бобылев Б. Г.* Теоретические основы филологического анализа художественного текста в национальном педвузе: дис. … д-ра пед. наук. М., 1991. 390 с.

[2] *Benton M*. Reading fiction: ten paradoxes // Brit. J. of aesthetics. L., 1982. V. 22. № 4. P. 301–310.

[3] *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.

[4] *Дейк Т. А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация / сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова. М.: Прогресс, 1989. 312 с.

[5] *Кулибина Н. В.* Методика обучения чтению художественной литературы. 3-е изд. М.: Флинта, 2023. 302 с.

Kulibina, N. V.

Pushkin State Russian Language Institute, Russia

BETWEEN SCYLLA AND CHARYBDIS: A LITERARY TEXT BETWEEN LINGUISTICS AND LITERARY STUDIES

The article points to a lacuna in the process of mastering the text of fiction, namely: the absence of a stage of the reader's proper semantic perception of the literary text. To eliminate this lacuna, a new form of educational interaction between the reader and the literary text, developed by the author of this article, is proposed: an interactive reading lesson, the purpose of which is to model the situation of the text and create a reader's own projection of the text.

Keywords: Russian language; teaching methods; understanding; reading lesson; literary text.

Лукичева Александра Олеговна

Военный институт (Железнодорожных войск и военных сообщений), Россия

forsight.forza@gmail.com

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ СТИХОТВОРЕНИЙ А. С. ПУШКИНА ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ

Статья посвящена обобщению опыта изучения стихов Пушкина иностранными курсантами. В работе подчеркнута важность в процессе изучения произведений поэта роли преподавателей как соучастников коммуникативного акта, совершающегося при чтении, как соавторов сотворения «вторичного мира» в воображении иностранных курсантов на основе программы, заданной текстом. При изучении иностранными обучающимися стихов Пушкина отмечена высокая мотивационная значимость конкурсов и акций, организуемых в Петербурге.

Ключевые слова: стихотворения А. С. Пушкина; иностранные курсанты; конкурс «Многогранный Петербург»; Санкт-Петербургский дом национальностей; акция «Читаем Пушкина на родном языке»; филиал № 1 «Семья и книга» Центральной городской детской библиотеки им. А. С. Пушкина.

Программы РКИ в военных вузах построены таким образом, что для изучения произведений русской классики на занятиях времени крайне мало. Хорошим стимулом для изучения во внеурочное время стихотворений русских поэтов, и в первую очередь А. С. Пушкина, являются конкурсы и акции, организуемые в Санкт-Петербурге. В данной статье описан опыт изучения стихотворных произведений Пушкина зарубежными курсантами Военного института (ЖДВ и ВОСО) Военной академии МТО им. генерала армии А. В. Хрулева в конкурсе «Многогранный Петербург»[1], организованном Санкт-Петербургским домом национальностей, и в акции «Читаем Пушкина на родном языке»[2], проведенной филиалом № 1 «Семья и книга» Центральной городской детской библиотеки им. А. С. Пушкина.

Творческий конкурс «Многогранный Петербург» для иностранцев, проживающих в Петербурге, был многожанровым. Одним из жанров было декламирование стихов. Для участия в конкурсе четверых курсантов Кубы (уровень владения русским языком B1) было выбрано стихотворение А. С. Пушкина «Пир Петра Первого». Выбор обучающихся был сопряжен с 350-летним юбилеем со дня рождения Петра Великого, отмечавшимся в 2022 году. Курсантов готовили к конкурсу преподаватели кафедры русского языка Военного института (ЖДВ и ВОСО) Анатолий Андреевич Арменков и автор данной статьи. Курсанты вышли в финал, который состоялся 14 августа в пространстве «ROOF PLACE» на Васильевском острове. По итогам конкурса один курсант занял третье место, трое других получили специальный приз жюри[3]. Помимо эмоций от участия в творческом соревновании, курсанты познакомились с новой достопримечательностью

Санкт-Петербурга — пространством «ROOF PLACE» и насладились созерцанием прекрасных видов на Финский залив.

Акция «Читаем Пушкина на родном языке», в которой приняли участие 14 курсантов из Монголии и с Кубы, состоялась 16 ноября 2022 года в библиотеке «Семья и книга» в самом центре Санкт-Петербурга, на улице Маяковского. Идея акции, ставшая проектом, возникла в 2019 году, когда отмечалось 220-летие со дня рождения поэта. Проект победил в 2021 году в IV Всероссийском конкурсе лучших практик в сфере национальных отношений в номинации «Лучшие практики бюджетных учреждений муниципального, регионального и общероссийского уровней, Домов дружбы народов и Домов национальностей».

В акции участвовали курсанты первого и подготовительного курсов. Курсанты первого курса, среди которых было четверо участников конкурса «Многогранный Петербург», приняли решение декламировать стихи Пушкина на русском языке. Курсанты нулевого курса, которые прибыли на учебу в Россию только в начале ноября, читали стихи на испанском и монгольском языках. Для участия в акции иностранные обучающиеся выбрали любовную лирику поэта. На мероприятии прозвучали следующие стихи: «Цветок» (русский язык), «Она» (русский язык), «Что в имени тебе моем…» (русский язык), «Мадонна» (русский язык), «Ты и вы» (русский и испанский языки), «На холмах Грузии лежит ночная мгла…» (русский и монгольский языки), «Я вас любил…» (русский, монгольский и испанский языки), «Арион» (испанский язык), «Желание» (испанский язык), «Три ключа» (испанский язык). Стоит отметить, что монгольский перевод стихотворения «На холмах Грузии лежит ночная мгла…» не понравился курсанту, и он сделал собственный перевод, который был представлен на суд слушателей в библиотеке. Все участники акции получили дипломы и памятные подарки. Автор статьи, подготовившая курсантов к участию в мероприятии, получила благодарность.

Результаты участия в двух представленных мероприятиях можно обобщить в следующих положениях.

1. В ходе изучения стихов А. С. Пушкина иностранными обучающимися важную роль играет заинтересованность педагога. Преподаватель предлагает произведения с учетом знаний, навыков и умений курсантов в отношении РКИ, работает вместе с курсантами над произношением, объясняет новую лексику, рассказывает об истории создания стихотворения, раскрывает его темы, идеи, настроения и сюжет.

Британский литературовед Майкл Бентон сформулировал 10 парадоксов чтения[4]. Согласно третьему парадоксу, чтение — совместная деятельность автора и читателя; прочтение — результат этой совместной работы. Чтение — это акт общения, происходящий здесь и сейчас, несмотря на то что, как в случае со стихами А. С. Пушкина, автора и читателя разделяют два столетия. При изучении стихов «солнца русской поэзии»

иностранными курсантами преподавателю отводится роль активного соучастника в процессе общения автора и читателя, то есть традиционная триада коммуникативного акта при чтении «автор — текст — читатель»[5] превращается в тетраду «автор — текст — преподаватель — читатель (обучающийся)».

2. Изучение стихов А. С. Пушкина вызывает большой интерес у иностранных курсантов, при этом у них есть понимание, что, знакомясь под руководством преподавателя с поэзией Пушкина, они познают духовную культуру русского народа. Л. В. Щерба отметил: «Каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит»[6]. По его мнению, для овладения духовной культурой другого народа нет иного пути, кроме «пристального чтения (под хорошим руководством) выдающихся иностранных писателей в оригиналах»[7].

По мнению Н. В. Кулибиной, художественный текст является как бы «трижды культурным объектом»[8]. В нем, во-первых, находит отражение вся народная жизнь, включая культуру как важнейшую составляющую. Во-вторых, язык художественного произведения — это один из важнейших культурных феноменов. Наконец, художественный текст как произведение искусства сам представляет собой артефакт национальной культуры.

На примере стихотворения «Пир Петра Первого» иностранные курсанты смогли познать такие свойства русской души, как умение прощать и радоваться. Петр Первый, прощая, «... с подданным мирится; / Виноватому вину отпуская, веселится; / Кружку пенит с ним одну; / И в чело его целует, / Светел сердцем и лицом; / И прощенье торжествует, / Как победу над врагом».

3. Изучение стихотворений Пушкина — это прохождение школы чувств. В современном мире много информации, много внешних проявлений чувств, но во многих случаях чувствам не хватает глубины. Благодаря стихотворениям Пушкина иностранные обучающиеся смогли узнать, что печаль бывает светлой («печаль моя светла»), что сердце не может не любить («И сердце вновь горит и любит — оттого / Что не любить оно не может»); что любить можно «безмолвно, безнадежно», «так искренно, так нежно», и при этом при неразделенной любви можно просить Бога послать возлюбленной такой же сильной любви другого человека — «Как дай вам Бог любимой быть другим»; что простая обмолвка, при которой заменяется «пустое вы сердечным ты», способна возбудить «в душе влюбленной» «все счастливые мечты»; что забытый в книге «цветок засохший, безуханный» может породить вопросы о любви, жизни и смерти, ответы на которые никогда не будут даны...

В стихотворении «Мадонна» А. С. Пушкин использует выражение по отношению к Н. Н. Гончаровой «чистейшей прелести чистейший образец». Сам поэт определял слово прелесть как «чувство соразмеренно-

сти и сообразности», «спокойствие, необходимое условие прекрасного», «чувство изящного».

Согласно мнению Н. В. Кулибиной, «чтение литературного произведения… это не просто усвоение готового продукта мысли автора, а сложная познавательная деятельность — „мыслеречедеятельность“ (термин Г. П. Щедровицкого), направленная на раскрытие и выявление чувств, мыслей, интенций и т. п.»[9].

4. На примерах из стихотворений Пушкина иностранные обучающиеся познают грамматический строй русского языка и предназначение грамматики. В произведении «Ты и вы» показано, что обращение на «ты» и на «вы» способно выразить абсолютно разные чувства: «И говорю ей: как вы милы! / И мыслю: как тебя люблю!». Стихотворение «Цветок» позволяет понять сущность риторических вопросов, следующих в произведении чередой. В «Мадонне» продемонстрировано в полной мере предназначение превосходной степени качественных прилагательных — «чистейшей прелести чистейший образец».

5. Применительно к изучению стихов А. С. Пушкина иностранными курсантами хочется привести еще один парадокс чтения Майкла Бентона (под номером 5): «Чтение — развлечение и творческий труд»[10]. Изучение стихотворений А. С. Пушкина сопряжено с получением иностранными обучающимися интеллектуального и эмоционального удовольствия, что напрямую связано с возможностью творчества, при этом в получении данных видов удовольствия участвует и преподаватель, будучи также вовлеченным в творчество. Курсанты в своем воображении творят «вторичный мир» на основе программы, заданной текстом. И это сотворение «вторичного мира» происходит в соавторстве с преподавателем.

В январе 2023 года иностранным курсантам, принимавшим участие в конкурсе «Многогранный Петербург» и в акции «Читаем Пушкина на родном языке», автором статьи были заданы два вопроса. Первый касался процента понимания смысла предложенных для изучения стихов поэта при первом прочтении. В ответах были указаны значения от 15 до 50%. Второй вопрос был задан о желании в дальнейшем участвовать в литературных конкурсах и акциях, организуемых в Санкт-Петербурге. Все курсанты, отвечая на второй вопрос, продемонстрировали желание участвовать.

Таким образом, следует констатировать:

1) большой интерес иностранных курсантов к изучению стихов А. С. Пушкина;
2) важную роль преподавателей в процессе изучения иностранными обучающимися стихов А. С. Пушкина как соучастника коммуникативного акта, совершающегося при чтении, как соавтора сотворения «вторичного мира» в воображении иностранных курсантов на основе программы, заданной текстом;
3) высокую мотивационную значимость при изучении иностранными обучающимися стихов А. С. Пушкина конкурсов и акций, организуемых в Санкт-Петербурге.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Аксенова Е.* Дом национальностей наградил победителей конкурса «Многогранный Петербург» [Электронный ресурс]. — URL: https://spbdnevnik.ru/news/2022–08–15/dom-natsionalnostey-nagradil-pobediteley-konkursa-mnogogrannyy-peterburg (дата обращения: 20.05.2023); Многогранный Петербург 2022 [Электронный ресурс]. — URL: http://spbdn.ru/znakovye/mnogogrannyj-peterburg-2022/?ysclid=lgr8v74kqs33603074 (дата обращения: 20.05.2023).

[2] «Читаем Пушкина на родном языке» (пост-релиз) [Электронный ресурс]. — URL: https://www.pushkinlib.spb.ru/news/chitaem-pushkina-na-rodnom-yazyke-/?ysclid=lex7f9pknv771007285

[3] Конкурс «Многогранный Петербург — 2022» завершен! Санкт-Петербургский Дом национальностей. — URL: https://vk.com/wall-58769842_4916?ysclid=lex8zo97tc168905263

[4] *Benton M.* Reading fiction: ten paradoxes // Brit. J. of aesthetics. L., 1982. Vol. 22. №. 4. P. 301–310; *Кулибина Н. В.* Методика обучения чтению художественной литературы. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2023. С. 72–77.

[5] *Кулибина Н. В.* Указ. соч. С. 77.

[6] *Щерба Л. В.* Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. С. 56.

[7] Там же. С. 50.

[8] *Кулибина Н. В.* Указ. соч. С. 52.

[9] Там же. С. 304.

[10] *Benton M.* Op. cit. P. 301–310; *Кулибина Н. В.* Указ. соч. С. 74.

Lukicheva, A. O.

Military Institute of Railway Troops and Military Communication, Russia

THE EXPERIENCE OF LEARNING PUSHKIN'S LYRICS BY FOREIGN CADETS

The article summarizes the experience of learning Pushkin's lyrics by foreign cadets. It emphasizes the importance of the role of teachers in the process. Teachers participate in communicative act in the course of reading. They are co-authors of the creation of a "secondary world" in the imagination of the foreign cadets based on the program driven by the text. High motivational significance of the contests of Pushkin's poetry has been noted.

Keywords: Pushkin's lyrics; foreign cadets; contest Versatile Petersburg; St. Petersburg House of Nationalities; "Reading Pushkin in Our Native Language" action; "Family and Book" branch of the Central City Children's Library named after A. S. Pushkin.

Льоренс Тревиньо Алла Андреевна

Гаванский университет, Куба

allorens257@gmail.com

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА КУБЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Статья посвящена актуальной проблеме — преподаванию русской литературы в рамках программы изучения русского языка как иностранного, в условиях отсутствия языковой среды. В ней дается обобщенное описание истории преподавания РКИ на Кубе, раскрываются практические проблемы преподавания русского языка и литературы на Кубе в современных условиях, ставятся вопросы, связанные с использованием дистанционных форм обучения.

Ключевые слова: русская литература; РКИ; отсутствие языковой среды; Куба; дистанционное обучение.

Преподавание русской литературы на Кубе. В научной литературе отсутствие языковой среды рассматривается как фактор, негативно влияющий на мотивацию к изучению иностранного языка. Вне языковой среды учащиеся «не имеют жизненной потребности пользоваться языком коммуникации»[1] и лишены коммуникативной мотивации, создаваемой языковой средой.

Массовое изучение русского языка началось на Кубе в 1960-е годы, вскоре после победы Кубинской революции и установления отношений с СССР. Были открыты два языковых училища: имени М. Горького — для подготовки учителей, имени Поля Лафарга — для подготовки переводчиков. В дальнейшем преподавание русского языка в системе высшего образования осуществлялось на факультетах иностранных языков Гаванского университета, университетов Матансаса, Сантьяго-де-Куба, Камагуэя, Высшего педагогического института иностранных языков, впоследствии преобразованного в факультет иностранных языков Педагогического университета им. Э. Х. Варона. В ряде вузов страны русский язык как предмет включался в учебные программы[2].

Советская культура была широко представлена на Кубе: активно работал Дом кубино-советской дружбы, приезжали на гастроли лучшие артисты и театры СССР, проводились недели советского кино, книжные ярмарки, в Гаване работал магазин книг на русском языке. Существовал филиал Института А. С. Пушкина, который сотрудничал с высшими учебными заведениями, организовывал курсы повышения квалификации, олимпиады русского языка, другие мероприятия. Активную деятельность осуществлял зал русской литературы в Национальной библиотеке им. Хосе Марти. Особенностью кубинского кинопроката является то, что фильмы не дублируются, а снабжаются субтитрами, таким об-

разом кино- и телезрители имели возможность непосредственного контакта с русским языком. Посольство СССР ежемесячно устраивало для советской диаспоры, студентов-филологов и других заинтересованных лиц просмотры новых фильмов в посольском кинотеатре. На кубинском телевидении ставились сериалы по русской классике («Дубровский»).

Перестройка, поднявшая волну интереса к изучению русского языка во всем мире, парадоксальным образом на Кубе всему этому положила конец, еще до распада СССР и отнюдь не по вине Кубы. Единственным оплотом обучения русскому языку на острове осталась русская кафедра на факультете иностранных языков Гаванского университета, с единственной группой студентов, на протяжении длительного периода не достигавшей и десяти человек. Несколько лет (1993–1995) набора не было вообще[3].

За последнее время статус русского языка на Кубе существенно изменился: вслед за оживлением экономических отношений между Россией и Кубой, возобновившимся после пандемии COVID-19, и ростом потока туристов он вновь весьма востребован, а интерес к нему со стороны абитуриентов активизировался и сохраняется до сих пор. Вот уже второй год студентов, поступивших на отделение русского языка нашего факультета, приходится делить на две группы.

Однако культурный обмен в прежнем объеме до сих пор не восстановлен, вот почему в рамках обучения РКИ столь важное значение придается изучению русской литературы, ведь чтение — единственный вид речевой деятельности, который естественно протекает при отсутствии среды изучаемого языка, а чтение художественной литературы отчасти восполняет нехватку прямого контакта с носителями языка, знакомит учащихся с российской действительностью, со страноведчески значимыми особенностями жизни россиян, их культурой, привычками и обычаями.

Грустная литература. «Не раз было замечено, что какая-то печальная нотка преобладает у всех без исключения русских поэтов, романистов, художников, музыкантов. Поэты впадают в элегический тон, романисты становятся реалистами и потому меланхоличными, как сама русская жизнь. ... Даже у таких юмористов, как Гоголь и Щедрин, постоянно пробивается наружу меланхолическое настроение» — пишет, со ссылкой на И. Ф. Циона, Евгений Соловьев в своем знаменитом биографическом очерке о Льве Толстом. Такая же эмоциональная оценка русской социальной культуры повторяется в различных вариантах и в наши дни: «Русские — это грустные итальянцы, а итальянцы — это веселые русские», вот как назвали свое пособие по русскому языку для итальянцев О. А. Беженарь и Н. В. Поморцева[4].

Как примирить яркий, веселый темперамент кубинского студента с таким нелегким, отнюдь не жизнерадостным контентом русской классики XIX века, с которого начинается их знакомство с русской литературой? На наш взгляд, именно трагический, нередко мрачный характер значитель-

ного числа произведений русской классики является для студентов одним из внутренних препятствий, которые приходится преодолевать в своей работе преподавателю русской литературы, не говоря уже о том, что лексика этого периода, непонятная сейчас даже российским учащимся, оборачивается для иностранного студента настоящей фрустрацией, когда он понимает, что вся эта масса слов, которые он так старательно отыскивал в словаре и заучивал, уже вышли из употребления, а значит, не имеют для его будущей коммуникативной деятельности никакого практического значения.

Вот почему в некоторых бакалавриатах учебный план допускает использование комиксов, киноверсий изучаемых литературных произведений. Продуктивность этого метода еще ждет своего исследователя, но ясно одно: в современную эпоху необходимы современные методы мотивации студента в процессе обучения чужому языку и знакомства с чужой литературой, то есть мы должны учитывать не только наши преподавательские стремления, но и психосоциальные особенности нового студенчества. Кроме того, многие студенты не обладают навыком, позволяющим им осваивать в течение семестра большой объем новых текстов, поскольку не были подготовлены к этому ни системой школьного преподавания, ни домашним воспитанием. В силу этого преподавателям высшей школы приходится подстраиваться под текущую ситуацию.

В то же время, говоря о мировом значении русской литературы, мы должны помнить слова М. М. Бахтина о том, что «каждая эпоха по-своему переакцентирует произведения ближайшего прошлого. Историческая жизнь классических произведений есть, в сущности, непрерывный процесс их социально-идеологической переакцентуации». По мысли Бахтина, смысловой состав литературных произведений в большом историческом времени способен «расти, досоздаваться далее»: на «новом фоне» классические творения раскрывают «все новые и новые смысловые моменты».

Так, осмысление рассказа В. Пьецуха «Наш человек в футляре» немыслимо без чеховского «Человека в футляре», «Кавказский пленный» В. Маканина воскрешает не только «Кавказского пленника» Пушкина, Лермонтова и Толстого, но и многократно повторенную «красоту» Достоевского, тщетно пытающуюся спасти наш мир. «Дама с собаками» Людмилы Петрушевской, «Андеграунд, или Герой нашего времени» того же Маканина, филологическая повесть «Шуба» Анны Яковлевой (на самом деле двухстраничный рассказ) — это лишь доли текста, полное осмысление которых возможно только после дополнения их соответствующими претекстами А. П. Чехова, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя.

Современные достижения техники и ИКТ позволяют создавать виртуальную языковую среду, которая при ее эффективном использовании отчасти может компенсировать отсутствие «языкового реала». В нынешних социально-экономических условиях Республики Куба этот ресурс является чуть ли не единственным, имеющим практическое значение.

Пандемия и университет. Как это ни парадоксально прозвучит, на помощь кубинским преподавателям пришла пандемия COVID-19. Поставленный в жесткие условия полной невозможности вести контактные занятия, Гаванский университет стал форсировать создание для своих студентов платформы дистанционного обучения с бесплатным, в соответствии с основным принципом кубинской системы образования, доступом, для всех своих факультетов. До этого момента на Кубе такая платформа дистанционного обучения была только у Университета ИКТ.

В этот процесс включились преподаватели кафедры русского языка: на университетской образовательной платформе EVEA (https://evea.uh.cu/), созданной на базе СДО Moodle, были размещены электронные курсы, в том числе и по русской литературе[5].

Как всем известно, существует мобильная версия Moodle для Android, что позволяет студентам работать на столь популярном среди них мобильном телефоне или на планшете. Электронная форма организации обучения дает возможность многократных повторений, всё это усиливает мотивацию учащихся.

В настоящий момент Куба почти полностью перешла на четырехлетнее обучение в вузах, без сокращения программы, без сокращения объема учебного материала. Университет по-прежнему дает диплом специалиста. На практике это означает, что студент должен уделять значительно больше времени самостоятельной учебной деятельности. И в этом кубинскому преподавателю оказывает помощь платформа дистанционного обучения EVEA, которая не прекратила своего существования и после пандемии, а напротив, постоянно обновляется вместе с обновлением Moodle, постоянно расширяет свои возможности и служит дополнением контактного обучения.

Именно в этой связи и именно сейчас, когда число многократно повторенных победительных публикаций по поводу успешного перехода на дистанционное обучение уменьшилось, наступает время задаться вопросом: какие из множества возможных виртуальных заданий, упражнений, тестов являются наиболее эффективными для того или иного предмета? Что лучше — разрешать студентам выполнить задание повторно или нет? При выполнении теста множественного выбора — показывать правильный ответ или нет? Если показывать, то когда — в случае правильного выбора или наоборот?

Естественно, при таком малом контингенте студентов, такой «камерной» кафедре, как кафедра русского языка на факультете иностранных языков Гаванского университета, мы не располагаем возможностью проведения практических исследований такого рода и остро нуждаемся в помощи коллег из ведущих мировых центров, в первую очередь Института русского языка им. А. С. Пушкина и других, в частности принимавших участие в Международном образовательно-культурном форуме «Русская

литература в Латинской Америке: идеи и ценности для будущего мира», состоявшемся в Гаванском университете в декабре прошлого, 2022 года.

Хотя краткосрочность практического опыта использования платформы EVEA-UH не позволяет еще сделать окончательные выводы о ее дидактической эффективности в деле преподавания русской литературы, можно с определенной долей уверенности сказать, что благодаря заданиям, составленным с учетом принципов провокативной педагогики, а также возможности работать с виртуальной средой на популярных среди студентов гаджетах удается повысить их мотивацию в отношении этой учебной дисциплины и что разработанные «под нажимом» пандемии курсы не утрачивают своей актуальности и сейчас. Для Кубы этот ресурс стал поистине спасительным, к нему приходилось прибегать и тогда, когда в результате стихийных бедствий занятия в аудиториях становились невозможными и когда вводился превентивный карантин по другим заболеваниям.

Может быть, уже в порядке самого последнего заключительного слова, не лишне будет упомянуть, что Гаванский университет — это единственный вуз, выдающий диплом специалиста по русскому языку не только на Кубе, но и во всей Латинской Америке. Вот почему для нас так важны сотрудничество и исследовательско-методическая помощь коллег из российских вузов.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Беляев Б. В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М.: Просвещение, 1965. С. 23.

[2] *Урра-Варгас Т.* Обучение русскому языку на факультете иностранных языков Гаванского университета. Доклад на форуме МАПРЯЛ «Русская литература в Латинской Америке: идеи и ценности для будущего мира» в Гаване, Республика Куба, декабрь 2022 г.

[3] Там же.

[4] *Беженарь О. А., Поморцева Н. В.* Русские — это грустные итальянцы, а итальянцы — это веселые русские: Учебное пособие по русскому языку как иностранному для лиц, говорящих на итальянском языке. Milano: Lumi. Edizioni Universitarie, 2019. 121 p.

[5] *Льоренс А. А.* Особенности преподавания русской литературы на Кубе в современных условиях // Русский язык в цифровом пространстве в эпоху пандемии: колект. Монография / науч. ред. И. Микулацо. Pula: Editorial Juraj Dobrila University of Pula, 2021. С. 439–450.

Llorens Treviño, A. A.

Havana University, Cuba

TEACHING RUSSIAN LITERATURE IN CUBA USING A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

The article is devoted to the actual problem of teaching of Russian literature within the program of studying Russian as a foreign language, in the absence of linguistic environment. It gives a general description of the history of RFL teaching in Cuba, reveals practical problems of teaching Russian language and literature in Cuba in modern conditions, raises questions related to the use of distance learning.

Keywords: Russian literature; RFL; lack of linguistic environment; Cuba; distance learning.

Панченко Татьяна Федоровна

Дальневосточный федеральный университет, Россия

panchenko.tf@dvfu.ru

ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассмотрены некоторые теоретические и методические проблемы преподавания литературоведческих дисциплин иностранным студентам и аспирантам, в частности — анализ и интерпретация произведений в родо-жанровой специфике, приемы индивидуальной работы. Показаны пути имманентного анализа, преодолевающие ментальные и художественные сложности изучаемых текстов. Результаты деятельности преподавателя и аспиранта представлены на примере ранних стихотворений О. Мандельштама.

Ключевые слова: теория и методика обучения литературе иностранных студентов.

В Дальневосточном федеральном университете (Россия, Владивосток) обучаются студенты из 83 стран. Направление подготовки 45.06.01 «Языкознание и литературоведение» (профили «Русский язык» и «Русская литература») выбирают в основном представители Китайской Народной Республики (КНР). Несмотря на длительные продуктивные обмены, систематические семинары, симпозиумы, обучение в аспирантуре представляет особенную сложность для аспирантов, требует знания русского языка на высоком уровне, понимания сложных реалий истории и функционирования российской культуры.

Рабочие программы дисциплин «Современные проблемы интерпретации художественного произведения» и «Проблема творческой индивидуальности писателя в контексте русской литературной традиции» непосредственно направлены на преодоление теоретико- и историко-литературных дефицитов у аспирантов второго года обучения. Они максимально ориентированы на практику написания кандидатской диссертации. Роль преподавателя этих дисциплин высока и ответственна. Не подменяя, безусловно, деятельности научного руководителя, он помогает аспиранту восполнить недостающие знания и овладеть необходимыми практиками анализа и интерпретации художественного текста.

Современные условия предъявляют высокие профессиональные предметные и метапредметные требования к преподавателю и диктуют необходимость овладения интерактивными методами организации учебной деятельности с иностранным студентами и аспирантами.

Наиболее распространенной в университете формой занятий иностранных студентов и аспирантов является групповая. Причем, группы гетерогенные как по уровню учебных знаний, так и по национальному составу. Такая форма обучения требует подготовки разноуровневых заданий к каждому занятию — групповых и индивидуальных в рамках отведенного количества часов. Применение дифференцированного подхода к обучению позволяет реализовать обучение, оставаясь при этом в формате системно-деятельностного подхода.

У аспирантов темы диссертационных исследований связаны с разными литературными родами и жанрами (эпическими, лирическими, драматическими). Это самая большая проблема: иностранные студенты относятся к тексту художественных произведений как к «инструкции», трудно осознают специфику художественности, эстетической целостности. Много вопросов возникает при определении типа авторской эмоциональности (модуса художественности). Чаще всего студенты и аспиранты не понимают специфики комического: иронический взгляд А. П. Чехова на ситуацию и героев вообще не ощущается аспирантами, что ведет к непониманию авторской оценки героев. Например, в «Смерти чиновника» студенты с трудом понимают, «почему герой умер, почему генерал не простил чиновнику, ведь тот извинился».

Так, при работе с аспирантом, тема диссертации которого связана с фольклорными мотивами в эмигрантских произведениях И. А. Бунина, предлагаем работу с прецедентными текстами — народными песнями, например, «Ты прости-прощай, любезный друг» для понимания смысла рассказа «Косцы» и поговорками / пословицами / постоянными эпитетами, помогающими понять ментальность русского человека и ощутить авторскую эмоциональную интенцию, представленную в особом хронотопе произведения. Без этой работы смысл произведения не открывается, аспирант не может ответить на вопрос, о чем / о ком идет речь в финальном размышлении и почему «Были для него ковры-самолеты, шапки-невидимки, текли реки молочные, таились клады самоцветные, от всех смертных чар были ключи вечно живой воды, знал он молитвы и заклятия, чудодейные опять-таки по вере его, улетал из темниц, скинувшись ясным соколом, о сырую Землю-Мать ударившись, заступали его от лихих соседей и ворогов дебри дремучие, черные топи болотные, пески летучие — и прощал милосердный бог за все посвисты уда́лые, ножи острые, горячие...»[1].

При изучении «Переводческой рецепции пьес <...> А. Н. Островского в Китае» обращаем внимание на драматургические родо-жанровые особенности: особую форму выражения авторского голоса (роль «афиши», заставочных и попутных ремарок), на основной текст, организацию диалогов и монологов, способы развития конфликта, построение сюжета, практически совпадающего с композицией целого, на речевую самохарактеристику героев.

С поэзией работать сложнее всего. Приходится опираться на *недо-* (чаще *не-*) сформированные компетенции студентов и выбирать особые виды деятельности, которые максимально ориентированы на конечный результат. Со студентами приходится начинать с освоения азов поэтики (в частности — «Стиховедения»), соединяя их с преподаваемым предметом. Уровень освоения теории чаще всего первичный, поскольку иностранные студенты не имеют системы в использовании теоретических знаний для формирования представлений об условном характере ли-

тературного текста. Русское стиховедение принципиально отличается от восточной поэзии по всем параметрам формы и содержания: теснота стихового ряда, ритмичность, метрика, строфика, организация содержательности хронотопа — это вопросы, требующие системных, последовательных «накопительных» знаний, прежде чем «количество» перейдет в некоторое «качество». Так, при работе с восточными универсалиями в творчестве О. Мандельштама сосредоточиваемся сначала на «видимых» сходствах: на сопоставлении краткой формы стихотворений 1908–1909 годов с «привычными» для восточной поэзии короткими жанрами танка (пятистишие) и хокку (трехстишие). Стихотворение «Звук осторожный и глухой...» представляет собой миг слухового впечатления, переданного одним назывным предложением. Лирическая миниатюра содержит много отсылок к культурологическим реалиям Востока и Запада. Вспоминается яблоко, приведшее Ньютона к научным открытиям, а также хокку Басё, например: «Старый пруд. / Прыгнула в воду лягушка. / Всплеск в тишине» (пер. В. Марковой)[2].

Проникновение в смысл стихотворения выполняем постепенно, для этого формулируем вопросы, позволяющие активизировать различные сферы читательского восприятия студента — от эмоциональной, помогающей развитию воображения до понятийной, ведущей к осознанию единства содержания и формы. Вот примерные вопросы:

> Кто слышит этот звук? В какое время происходит «звук»? Почему? В чем особенность этого времени? Какое противоречие (алогизм) заметили в этом стихотворении? Какова его роль? Почему звук «осторожный»? Что стало причиной падения плода? О чем в целом размышляет автор? Почему миниатюра заканчивается многоточием?

Вопросы, направленные на различение эстетической и предметной реальностей, позволяют сформировать представление об образе лирического героя, не названного прямо. Система вопросов направляет внимание на особенности художественного времени, художественного пространства, а также детали, мотивы, образы, что позволяет пониманию его бытийного характера.

Вопросы, таким образом, представляют собой путь проникновения в смысл лирического произведения и позволяют постепенно осваивать организацию лирического сюжета, не пропуская ни одной важной детали и обращая внимание на ведущие мотивы, из которых складывается стилевое единство философского мировидения О. Мандельштама, отмеченное в произведениях раннего и последующих периодов творчества.

Преподаватель должен быть переводчиком (владеть необходимыми навыками), знать особенности разных культур, владеть умениями преподавания разных учебных дисциплин (практически всех) от фольклора до истории новейшей литературы. При этом необходимо знать психологию воспринимающего сознания иностранных студентов, методику

работы с ними, самому демонстрировать навыки интерпретации художественных произведений. Рабочая программа дисциплины в любой момент должна быть дополнена необходимыми темами в зависимости от уровня подготовки аспиранта. Все литературоведческие категории необходимо переводить из сферы «знаниевой» в сферу «деятельностную». Категории «имманентный текст», «контекст», «интертекст» осознаются теоретически, практически и методически, ведь для понимания места изучаемого писателя, его стилевых доминант необходимо научить выполнять сопоставительный анализ.

Вот пример интерпретации, самостоятельно выполненной студенткой Ш. Ю. после индивидуальной работы. Стиль работы сохранен.

«Это короткое стихотворение, написанное русским поэтом Осипом Мандельштамом в 1908 году, когда поэту было всего 17 лет. Это стихотворение всего из четырех строк является началом „первого стихотворения“... Основной темой стихотворения представляется творчество как вечная бытийная ценность, раскрывающая взаимодействующую связь тишины и звуков. После прочтения этого стихотворения мне кажется, что звук падающего плода сливается в большую и глубокую почти несуществующую тишину, или как безмолвный человек (не совсем без звука) — в большую пустоту.

Это стихотворение напоминает мне шедевр пейзажных поэм *Ван Вэя „Лу Чай“*: „В пустых горах не видно людей, но можно услышать их слова. Возвращаясь к пейзажу и идя в густой лес, вновь появляясь на мхе“. Кажется, они имеют тот же эффект. В этом стихотворении с самого начала запечатлены ритмы природы (он называл их немолчный напев). В стихотворении Ван Вэя тишина тоже названа глубокой. Несмотря на то, что мы чувствуем тишину, плод внезапно падает естественным образом, но то, как он падает, не совсем естественно: он низкий и низкий из-за осторожного звука. С него начнется песня жизни, рождается поэзия.

Как и в „Лу Чай“ Ван Вэя, в этом стихотворении никого нет, но оно заставляет вас почувствовать существование людей. В стихотворении четыре строки: *звук, плод, древо, напев, тишина*. Это что-то очень древнее, существовавшее давным-давно, в давние времена. Если бы вам предложили продолжить этот ряд, какое слово вы бы услышали? Жизнь, песня, музыка, стихи, поэзия... Именно с плода этого древа началась сама история человечества. Образы звука, древа, плода встречаются и в древнекитайских стихотворениях. „Лес (густой лес)“ — это слово, обычно используемое поэтами в Китае, России и даже в мире. Это популярное слово, наполненное человеческим дыханием, очень близко к человеческой жизни. Часто это люди, гуляющие или болтает после еды. Место любви. Хотя он также полон глубокой тишины, его глубина и тишина неполны, смешаны с запахом человеческой жизни. Например, стихотворение с описанием пейзажей *Чан Цзянь*, поэта династии Тан: „Утром, когда я гулял в этот старинный монастырь, восходящее солнце освещало лес. / Извилистая дорога ведет в тихое место, место, где монахи поют писания и поклоняются Будде, скрыто среди деревьев цветов и растений. / Ясность горного света радует птиц, а отражение глубокого пруда проясняет общие мысли в сердцах людей. / Все тихо, только звук колокола разносится в воздухе“

Стихотворение „Звук осторожный и глухой“ характеризуется замедленной ритмичностью, выраженной во фрагментарности и нарочитой недосказанности финала произведения в виде не точки, а многоточия. Отличительной особенностью произведения является отсутствие в повествовательном тексте глагольных форм, однако стихотворное содержание при этом не лишается своего действия,

поскольку глаголы заменяются автором эпитетами в виде причастия „сорвавшийся“. Отсутствие глаголов в стихотворении создает ощущение вневременной атмосферы, передающей тишину, рожденную до создания мирового и временного пространства, когда в первоначальном напеве тишины проявляется первый негромкий звук. Именно с плода этого древа началась сама история человечества».

Вопросы на активизацию разных сфер читательского восприятия помогают понимать и интерпретировать сложные смыслы поэзии О. Мандельштама. Приведем материал для обращения к стихотворению «Не говорите мне о вечности...»:

К кому, по вашему мнению, обращается лирический герой? Каким вам представляется «собеседник»? Каким вы видите лирического героя? Изменяется ли его настроение/состояние на протяжении стихотворения? В каком смысле употреблено слово «вечность» в первом стихе? Как вы понимаете метафору «вечность моей любви» в 3–4 строках? В каких отношениях друг с другом находятся «две вечности»? Как развивается «вечность любви»? Найдите слова движения во второй строфе. Кто и как ощущает это развитие? Что такое «полуночный вал»? Какой алогизм вы заметили в последней строфе? Каков его смысл? Какими органами чувств воспринимается вечность?

Таким образом, теоретико-литературные сложности, неизбежно встающие на пути освоения иностранными студентами и аспирантами особенностей русской литературы и культуры, могут быть преодолены при современной организации учебного процесса. Преподаватель, являющийся организатором учебной деятельности, учитывая реальный научно-образовательный уровень обучающегося, использует современные приемы групповой и/или (что чаще) индивидуальной работы, направляя ее в сторону практической подготовки научно-исследовательской работы (диссертации). Такая деятельность требует очень серьезных знаний и изменения репродуктивных методов обучения интерактивными.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бунин И. А.* Косцы. — URL: https://ilibrary.ru/text/1174/p.1/index.html?ysclid=lbwtnvxskh218044314 (дата обращения: 24.04.2023).

[2] *Маркова В. Н.* Стихотворение «Старый пруд». — URL: https://kritika-haiku.livejournal.com/8891.html (дата обращения 24.04.2023).

Panchenko, T. F.

Far Eastern Federal University, Russia

THEORETICAL AND LITERARY PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN LITERATURE

The article deals with some theoretical and methodological problems of teaching literary disciplines to foreign students and postgraduates, in particular, the analysis and interpretation of works in the genre specifics, techniques of individual work. The ways of immanent analysis overcoming the mental and artistic difficulties of the studied texts are shown. The results of the activity of the teacher and graduate student are presented on the example of the early Osip Mandelstam's poems.

Keywords: theory and methodology of teaching literature to foreign students.

Погорелова Ирина Юрьевна,
Савченко Татьяна Дмитриевна

Пятигорский государственный университет, Россия

lady_ablaze@mail.ru; savchenkor@yandex.ru

ОТ УЧЕНИКА К УЧИТЕЛЮ: ПАРАДИГМЫ НОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье освещаются вопросы актуализации мотивации молодежи к изучению литературы, поддержания живого интереса учащихся к постижению законов мироздания и социального развития через художественные образы. В этом процессе особое внимание уделяется роли обсуждения с подрастающим поколением современной неореалистической и постмодернистской литературы, поиску в таких произведениях «вечных» истин и типичных для российской культуры характеров персонажей.

Ключевые слова: художественная литература; обучение; мотивация; неореализм; постмодернизм.

В современном мире постепенное усложнение образовательных систем приводит к снижению интереса молодежи к обучению, в первую очередь в области тех дисциплин, освоение которых трудоемко и времязатратно, в частности — к литературе. Подобная тенденция наблюдается уже довольно долгое время. В результате выросло не одно поколение молодых людей, которые знакомились с художественными произведениями только в школе, а в дальнейшем отказались от чтения, тем более что современные технологии позволяют визуально удовлетворить потребность в информации: просмотр видеороликов на Youtube, научно-популярных и художественных фильмов по TV или в кинотеатре и пр. Такой способ получения данных оказывается предпочтительнее ввиду его развлекательности и экономии времени.

Возвращение понимания ценности художественных произведений, их концептуального осмысления и коллективного обсуждения возможно в случае повышения социальной оценки литературы как объекта изучения, что в свою очередь становится следствием развития живого интереса к ней еще на стадии получения основного и среднего общего образования. Решение видится в обновлении методико-педагогического подхода к преподаванию словесного творчества. Сказанное тем более актуально, что 2023 год объявлен в России годом педагога и наставника, что обусловливает внимание со стороны государства к образовательно-просветительской сфере деятельности. Несомненно, разработка современной эффективной концепции, ориентированной на изменившиеся социально-культурные условия, должна опираться на положительный опыт прошлого.

В данном контексте целесообразным представляется обращение к «педагогической антропологии» К. Д. Ушинского — известного оте-

чественного педагога, 200-летие со дня рождения которого отмечается в этом году. В его педагогической системе упор делается на поступательное развитие навыков учащихся, где начальный этап предполагает формирование наглядно-образных представлений, а не усложненных абстрактно-логических связей; в приоритете оказывается пробуждение интереса к науке, а не обретение «должных» знаний в больших объемах. Такая модель не только сохраняет, но и развивает заложенную в человеке от рождения любознательность, потребность к постижению мира. Кроме того, в теории К. Д. Ушинского акцентируется природосообразное и естественное развитие личности, открытый диалог ученика и учителя.

Показательно, что в XXI веке появляются учебники, рассчитанные именно на обсуждение художественных произведений[1]. Такая стратегия строится на практико-ориентированном подходе и в полной мере реализует задачи литературы как предмета, ведь именно эта дисциплина позволяет не только развить эстетический вкус, но и формировать нравственные ценности.

К сожалению, ряд реформ в образовании привел к тому, что учителя, экономя время, мотивируют школьников «заучивать» «правильные» ответы, наращивать объемы базовой культурологической информации, но не перерабатывать ее, не связывать сюжеты литературных произведений с личным опытом и системой наблюдений. Невозможность свободно выражать свое мнение (пусть и ошибочное), в том числе и касающееся литературных предпочтений, приводит к тому, что ученики внутренне замыкаются, перестают видеть в литературе способ формирования собственного мировоззрения. Сказанное тем более актуально сейчас, когда естественный интерес молодежи к современному словесному творчеству иногда блокируется «старшим поколением», стремящимся привить «правильный литературный вкус», «научить азам». А молодые люди, выросшие в сложное, противоречивое время гибридных художественных форм и экспериментов, ждут от учителя понимания и уважения к своим литературным предпочтениям.

Достижение определенного компромисса между двумя поколениями видится в обсуждении произведений современной неореалистической литературы. Представляющие данное течение писатели продолжают развивать типичные для классической литературы вопросы: нравственной деградации общества, его концентрации на материальном аспекте («Дочь Ивана, мать Ивана» В. Распутина, «Кумир», «Братья» А. Слаповского, «Орфография» Д. Быкова*), утраты традиций и собственных корней («Россия: общий вагон», «Один день в Раю» Н. Ключаревой, «Санькя» З. Прилепина), потери Бога, поиска «дороги к храму», обретения Слова Божьего в душе своей, любви к ближнему («Лавр» Е. Водолазкина, «Лавра» Е. Чижовой). Названные проблемы иллюстрируются на примере судьбы «маленького человека», цель которого «не упасть са-

* Физическое лицо, выполняющее функции иноагента в Российской Федерации.

мому и поддержать ближнего». Таким образом, изучение типичных для русской литературы тем и образов возможно и на материале современной литературы, которая становится «отправной точкой», поводом для обращения внимания учащихся к текстам школьной программы.

Если неореалистическая литература все еще играет роль «учебника жизни», «энциклопедии русской жизни», рисует «психологический портрет» россиянина, то литература постмодернизма (к которой относится большая часть современных произведений) отказывается от воспитательной функции; более того, она больше не стремится отражать действительность, напротив, писатели XXI века пытаются ее конструировать.

Это объясняется изменением социально-культурной ситуации в мире: в 1980-е годы завершается формирование общества нового типа — постиндустриального, в котором действительностью для людей становится не мир природы и вещей, а исключительно социальное взаимодействие, ролевая игра. Подобные преобразования находят отражение в произведениях, где герои заменяются симулякрами.

Постмодернистская литература, отрицающая правила, каноны и авторитеты любого порядка и уровня, в полной мере воплощает идеи эпохи конформизма и эстетического эклектизма. Читатель становится сотворцом, свободным интерпретатором; постмодернистский текст допускает бесконечное количество толкований, и данный посыл манифестируется современными авторами как в интервью, так и в художественных произведениях. Вероятно, именно такая философско-эстетическая позиция и притягивает молодежь, ориентированную в силу психовозрастных особенностей в первую очередь на протест (или переосмысление на базовом уровне) против устоявшихся истин, на эксперимент, на тотальное обновление.

Молодежь отдает предпочтение современной литературе еще и потому, что подросткам близко мировоззрение распространенного типа героя постмодернистского текста — человека, разочарованного в социуме, либо оппозиционно настроенного к своему окружению, либо иронично на него взирающего. Критик М. Ремизова определяет такого персонажа как «негероя» — скептичного, апатичного, раздраженного или угрюмого, ленивого и равнодушного к ближним, то есть не способного ни любить, ни дружить, ни сочувствовать никому, ни во что не верящего[2]. Такой персонаж — пессимист и циник, для него нет различия между добром и злом, однако он обладает выдающимся интеллектом и из желания защитить свою личную свободу, реализовать собственные амбиции совершает поступки, типичные для супергероев из фильмов и визуальных новелл (комиксов и пр.).

В творчестве многих писателей, чья молодость приходится на рубеж XX–XXI веков (А. Геласимова, Е. Садур, А. Уткина, М. Шишкина, Б. Ширянова и др.), прослеживается подобное мировоззрение. В. Еро-

феев описывает их так: «Молодые писатели — первое за всю историю России поколение свободных людей, без государственной и внутренней цензуры»[3]. Такие прозаики отвергают эстетику изысканного индивидуализма и культурного распада, им близка роль не социального аутсайдера, а молодежного лидера.

Стремлением молодежи к свободе и самопрезентации через конфликт объясняются и жанровые предпочтения подростков: среди самых популярных произведений оказываются антиутопии и тексты жанра «киберпанк». Притом молодые люди читают как «классические» антиутопии («451 градус по Фаренгейту» Р. Брэдбери, «Мы» Е. Замятина, «Чевенгур» А. Платонова, «Приглашение на казнь» В. Набокова и др.), так и современные: «Новые Робинзоны» Л. Петрушевской, «Кысь» Т. Толстой, «Невозвращенец» А. Кабакова, «Лаз» В. Маканина и др.

Жанр киберпанка близок антиутопии по типу коллизии: герой борется с глобальной системой, но не с авторитарным лидером, а с технологиями, вышедшими из-под контроля людей и теперь манипулирующими их сознанием. В киберпанк-романах властвуют всепланетные корпорации, а компьютерные гении-одиночки сражаются за свободу; см., например: «Сеть» А. Тюрина, «Дневной дозор», «Ночной дозор» и «Лабиринт отражений» С. Лукьяненко, «Пять дней мимикрии» Д. Шубина, «Принц Госплана» В. Пелевина и др. Некоторые черты киберпанка наблюдаются и в романе В. Пелевина «Generation ‘П’»: политическая жизнь страны показана через компьютерную анимацию, персонажи близки к симулякрам, катастрофичность сюжета заменена мифологизированной трагичностью. Двойное кодирование в романе открывает возможности его прочтения в контексте различных жанров и стилей. В тексте прослеживаются аллюзии на произведения братьев Стругацких, Д. Д. Сэлинджера, Э. Хэмингуэя, К. Кастанеды, Дж. Оруэлла, И. Уэлша и др.

Постмодернистская интертекстуальная игра, не всегда считываемая подростками (которые обращаются к современной литературе, будучи заинтересованными типами коллизии и литературного героями), тем не менее служит для преподавателя поводом увлечь учащихся программной литературой.

Еще более подходят для такой цели произведения, написанные в жанре ремейка (remake — «переделка»): они изначально представляют собой тексты-аллюзии, в которых первоисточник не только угадывается, но и обыгрывается на различных уровнях организации текста (в названии, именах героев, типе коллизии, хронотопе и пр.) Методическим подходом, которым может руководствоваться преподаватель при обсуждении со школьниками/студентами ремейков, является сравнительно-сопоставительный анализ оригинального и вторичного текстов с тем, чтобы выявить различия не только в форме произведений, но и в их идейной заданности. Для такой работы подойдет, например, роман Е. Попова

«Накануне накануне», сочетающий в себе элементы «Накануне», «Дым» и «Новь» И. С. Тургенева, или произведения Г. Ш. Чхартишвили, изданные под разными псевдонимами: «Герой иного времени» (А. Брусникин), «Чайка» (Б. Акунин*).

Наряду с ремейком, на интертекстуальной игре построены популярные в XXI веке жанры центона, пастиша, травестии. Их отличие от ремейка — в использовании нескольких претекстов, значительной степени содержательной «удаленности» от них, зачастую иронической тональности. В результате сакральные истины XIX века показываются принципиально несерьезно. Однако таким образом авторы в развлекательной форме (востребованной в эпоху потребления) пытаются актуализировать «вечные» проблемы. Например, В. Пьецух в своих травестиях «Наш человек в футляре», «Палата № 7», «Жизнь негодяя», «Новая московская философия» деконструирует образы И. А. Гончарова. Ф. М. Достоевского и А. П. Чехова с тем, чтобы показать, что человек XXI века менее подготовлен к испытаниям, легче становится жертвой обстоятельств, более эгоистичен и равнодушен к окружающему миру. Он даже неспособен на преступление ради идеи, проверки философской теории, поскольку погружен в мелкую реальность и дальше банок с соленьями ничего не видит. Трагедия превращается в фарс, который тем более заметен на фоне классической первоосновы. Сопоставление с прошлым помогает лучше понимать настоящее и прогнозировать будущее.

Итак, нам представляется, что при преподавании литературы в настоящих обстоятельствах — с учетом современного типа читателя, к которому относится молодежь, — целесообразно:

1) опираться на концепцию «от ученика к учителю», то есть хотя бы на начальном этапе следовать за литературными предпочтениями учащихся (в том числе демонстрировать интерес к типично подростковой литературе), чтобы найти точки ментального соприкосновения с молодыми людьми, пробудить в них живой интерес к исследованию словесного творчества;
2) помнить, что основная задача изучения литературы — формирование этической системы, и цель может быть достигнута не только посредством анализа образцов «высокой» литературы, но и путем обсуждения произведений неореализма, которые относятся к современному контенту, но поднимают «вечные» проблемы;
3) не отвергать и не обесценивать, даже в сравнении с классикой, литературу постмодернизма, а использовать ее как материал для обращения к программным произведениям через декодирование элементов интертекстуальной игры.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кац Э. Э., Карнаух Н. Л.* Малый жанр в новейшей русской прозе: пособие для 10–11 классов. М.: Мнемозина, 2006; *Беляева Н. В.* Уроки литературы в 7 классе: Поурочные разработки. М.: Просвещение, 2017; *Поплавская И. А., Сваровская А. С.* Пособие по литературе для абитуриентов и учащихся старших классов. Томск, 2016; *Критарова Ж. Н.* Анализ произведений русской литературы. М.: Экзамен, 2014; *Коровина В. Я.* Литература. 8 класс. Дидактические материалы. Читаем, думаем, спорим… М.: Просвещение, 2022; и пр.

* Григорий Чхартишвили (псевд. Борис Акунин) внесен в перечень террористов и экстремистов.

[2] *Ремизова М. С.* Только текст. Постсоветская проза и ее отражение в литературной критике. М: Совпадение, 2007. 445 с.

[3] *Ерофеев В.* Время рожать. Предисловие к антологии современной прозы. М., 2000. С. 4.

Pogorelova, I. J.; Savchenko, T. D.

Pyatigorsk State University, Russia

FROM STUDENT TO TEACHER: NEW INTERACTION PARADIGMS

The article focuses on the ways of motivating young people to study literature, maintaining their keen interest in comprehending the laws of the universe and social development through artistic images. In this process, special attention is paid to the importance of discussion of modern Neo-realistic and Postmodern works, and the exploration of "eternal" truth, and characters typical of Russian culture in literature.

Keywords: fiction; learning; motivation; Neorealism; Postmodernism.

Полева Елена Александровна

Томский государственный педагогический университет, Россия

poleva@tspu.edu.ru

ПОТЕНЦИАЛ АРТПЕДАГОГИКИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ Ю. ЯКОВЛЕВА О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ)

В статье дается определение артпедагогики, аргументируется целесообразность привлечения детско-юношеской литературы для решения задач гражданско-патриотического воспитания молодежи. Описывается опыт применения приемов артпедагогики при организации изучения рассказов Ю. Яковлева о Великой Отечественной войне школьниками, делается вывод о воспитательных эффектах применяемой методики преподавания литературы.

Ключевые слова: артпедагогика; гражданско-патриотическое воспитание; преподавание литературы; Ю. Яковлев.

Артпедагогика — термин, устойчиво вошедший в современный научный и методический обиход. Вместе с тем, как верно подметила Н. Ю. Сергеева, пока не сложилось однозначного его толкования. Точно можно сказать, что артпедагогика предполагает использование средств искусства, искусствоведения и творчества для достижения педагогических целей: «…в данном случае искусство не является непосредственной целью… деятельности, а становится лишь средством решения профессиональных задач»[1]. Учитывая сложившиеся в исследованиях точки зрения, мы отделяем артпедагогику от арт-терапии, применяемой в коррекционной психолого-педагогической деятельности (работы Е. А. Медведевой, А. И. Копытина, Т. В. Христидис[2] и мн. др.), и от «артпедагогического подхода» к преподаванию (О. С. Булатова[3]), в рамках которого педагогическая деятельность интерпретируется через понятийный аппарат драматургии, театрализации. Согласимся с Н. Ю. Сергеевой: «Объектная область артпедагогики далеко выходит за рамки работы с детьми, имеющими проблемы, а в целевом отношении не идентична сферам художественного образования и эстетического воспитания»[4].

Артпедагогика рассматривается как педагогическая технология, предполагающая использование либо произведений искусства как объектов изучения для достижения образовательных задач (она — органичная часть методики преподавания предметов художественно-эстетического цикла: музыки, кино, истории изобразительного искусства, мировой ху-

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, номер проекта: QZOY-2023-0007, тема «Использование образовательного потенциала артпедагогики для развития практик гражданско-патриотического воспитания школьников, включая цифровые форматы».

дожественной культуры, литературы и т. д.), либо творческих практик, когда применяются художественные выразительные средства, приемы и техники разных видов искусств (музыки, театра, изобразительного искусства, литературы, кино) для образного воплощения смыслов. При этом методика преподавания предметов художественно-эстетического цикла шире артпедагогики, не сводится к ней.

Исследователи и методологи артпедагогики сходятся в оценке ее как «мягкой силы» и подчеркивают ее воспитательный потенциал. Как отметила Е. В. Таранова, «все воспитательные воздействия направлены к сознанию воспитуемого; и внешние средовые реакции человека (эмоции, поступки, привычки) являются производными, обязательно детерминированными функционированием его сознания», поэтому «воспитание можно определять как целенаправленный процесс работы со смыслами и ценностями человека...»[5]. Чаще речь в работах по артпедагогике идет об эстетическом воспитании или о комплексном воспитательном воздействии на обучающихся. Однако есть работы, акцентирующие ее потенциал в решении задачи формирования патриотических ценностей. М. В. Гузева в диссертационном исследовании предложила модель подготовки будущих педагогов-психологов к патриотическому воспитанию детей средствами артпедагогики[6]. В зону внимания исследователя входили краеугольные вопросы о степени сформированности патриотического сознания у студентов — будущих учителей и уровне их методической грамотности в части использования средств артпедагогики для достижения воспитательных целей. Была акцентирована проблема отбора и формирования содержания в контексте поставленной темы.

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» предусматривает следующие задачи и содержание гражданско-патриотического воспитания: формирование «российской гражданской идентичности», «чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России»[7].

Потенциал артпедагогики может быть использован в литературном образовании для организации гражданско-патриотического воспитания в двух плоскостях. Во-первых, через анализ конкретных произведений естественно формировать уважение и любовь к отечественному искусству, гордость за творчество выдающихся художников слова. Во-вторых, содержание конкретных произведений способствует формированию любви к отечественной природе, языку, знание родной истории, примеров служения Родине. Формирование знания родной истории и сохранение памяти о событиях прошлого — отдельная актуальная задача.

Со времен К. Д. Ушинского в теории воспитания выделяется трехуровневая модель: 1) знания, 2) эмоции и чувства, 3) поведение как отражение ценностной позиции личности[8]. На первом уровне формируются знания и представления о Родине, понятии патриотизм, причем это по-

нятие усложняется от начальной к средней и старшей школе (в школьную программу вводятся темы любви к неидеальной России и чувства сопричастности ее судьбе, какой бы она ни была (А. Блок, например); трудности гражданского самоопределения в переломные исторические эпохи (тексты М. Шолохова и др.); проверка силы духа в ситуациях, требующих служения Родине (литература о Великой Отечественной войне). Задача второго уровня — сформировать рефлексию и чувство сопереживания. На третьем уровне необходимо создать прецеденты закрепления знаний и эмоций в деятельности (проектирование, творчество).

Современные дети, как показывают социологические исследования Е. А. Колосовой, видят в литературе о Великой Отечественной войне, в том числе подростковой, источник получения знаний и формирования своего отношения к этому историческому периоду[9]. Включение детско-юношеской литературы о войне в круг чтения подростков видится перспективным по ряду причин: поэтика, рассчитанная на возрастные особенности читателей; в сюжет введен персонаж-ребенок, проживший опыт гражданско-патриотического самоопределения, что может задать модели поведения, нравственные ориентиры; близкий по возрасту герой способствует проявлению эмпатии.

В педагогической деятельности была апробирована трехуровневая модель воспитательной работы на материале рассказов писателя-фронтовика Юрия Яковлевича Яковлева (Ховкина; 1922–1995) «Девочки с Васильевского острова» и «Память». Внеурочные занятия проводились с учащимися 6 классов нескольких школ Томска на базе Томского государственного педагогического университета. На первом этапе средства артпедагогики не применялись: требовалось сформировать знание контекста творчества писателя и основных событий и явлений, отраженных в сюжетах рассказов (краткая характеристика ВОВ, блокада Ленинграда, деятельность партизан). На втором этапе был организован анализ проблематики и поэтики рассказов. Было важно понять, как помогает раскрыть тему, концепцию произведения использование тех или иных приемов (применение перволичного и безличного повествования, параллелизм изображения 1940-х и 1970-х годов, введение мотива детской памяти о том, что было до их рождения, мотив воспоминания о войне как труднейшего пути). На уровень рефлексии обучающихся были выведены вопросы о том, посредством чего рождается художественный образ эпохи, как раскрывается гражданская позиция персонажей-детей, можно ли назвать ее патриотической и почему? Предполагает ли патриотизм нарочитую героизацию поступков или патриотизм — в верности ценностям гуманизма, единения своей судьбы с судьбой народа?

На этапе анализа рассказов обучающиеся столкнулись с трудностями понимания сюжетных мотивов (героиня «Девочек с Васильевского острова» уверяет, что дружит с Таней Савичевой, погибшей четверть

века назад; «черноголовая девочка» из рассказа «Память» напоминает завучу школы, как та партизанила, когда была подростком). Это потребовало дополнительного обсуждения с выходом к пониманию понятий «дружба», «память», значимости гражданской позиции детей 1970-х годов, с их желанием стать голосом поколения, хранящего память о погибших детях-героях. Литературоведческий анализ в аудитории обеспечил общее герменевтическое поле, задал векторы понимания произведений. Обязательным компонентом занятия, посвященного анализу текста, является финальная эмоциональная рефлексия: преподаватель предлагает высказаться об эмоциях, которые вызвал текст, занятие, о том, изменялись ли впечатления от текста в процессе разговора о нем? Какие ассоциации вызвал текст, какие вопросы возникали?

Третий этап связан с индивидуальным осмыслением текстов через деятельность. Важно предложить обучающимся несколько вариантов. В нашем случае это было творческое задание: создать эйдос-конспект или рисунок по рассказу (рис.) или совершить социальное действие (познакомиться и поддержать общением ветерана войны / труженика тыла; узнать о том, насколько история его семьи сплетена с историей ВОВ и закрепить память об этом в тексте, альбоме; посетить школьный музей, посвященный памяти о ВОВ и т. д.).

Рис. Пример рисунка к рассказу «Память».

По результатам двух встреч невозможно делать вывод о результатах гражданско-патриотического воспитания посредством чтения, анализа и творческого осмысления рассказов Ю. Яковлева, но можно говорить об отмеченных эффектах: если в начале встречи некоторые обучающиеся проявляли равнодушие и невключенность в диалог, то в процессе раз-

ворачивания общения все активно обсуждали художественные приемы выражения авторской концепции, формулировали собственную позицию. Многие признались, что не задумывались о роли детей в победе над фашизмом, о том, какие ценности могут сподвигнуть служению Родине.

Подростки отрицают нарочитый дидактизм, поэтому воспитание посредством артпедагогики (анализ художественного произведения и собственное творчество, направленное на понимание изученного текста) были восприняты как ненасильственные. Опыт подтвердил ресурс артпедагогики как «мягкой силы» гражданско-патриотического воспитания.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Сергеева Н. Ю.* Содержание понятия «артпедагогика» // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2008. № 1 (25). С. 24.

[2] См.: Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М.: Академия, 2001. 248 с.; *Копытин А. И.* Теория и практика арт-терапии. СПб.: Питер, 2002. 366 с.; *Христидис Т. В.* Потенциал артпедагогики в гармонизации развития личности // Вестник Московского гос. ун-та культуры и искусств. 2019. № 6 (92). С. 146–152.

[3] *Булатова О. С.* Арт-педагогический подход в образовании: монография. Тюмень: Издательство ТГУ, 2004. 230 с.

[4] *Сергеева Н. Ю.* Указ. соч. С. 27.

[5] *Таранова Е. В.* Методология артпедагогики в контексте современных междисциплинарных исследований образования // Известия ТРТУ. 2006. № 1(56). С. 14.

[6] *Гузева М. В.* Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к патриотическому воспитанию детей средствами артпедагогики: дис. … канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 176 с.

[7] Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // Консультант плюс. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/ (дата обращения: 20.04.2023).

[8] *Ушинский К. Д.* О нравственном элементе в воспитании // Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. М.: АПН РСФСР, 1974. С. 114.

[9] *Колосова Е. А.* Проблемы сохранения и актуализации памяти о Великой Отечественной войне у современных детей и подростков // Вестник РГГУ. Сер. «Философия. Социология. Искусствоведение». 2016. № 2 (4). С. 99–104.

Poleva, E. A.

Tomsk State Pedagogical University, Russia

THE POTENTIAL OF ART PEDAGOGY FOR THE ORGANIZATION OF CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION IN THE STUDY OF LITERATURE: BASED ON THE STORIES BY YURI YA. YAKOVLEV ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR

The article, defining the basic concepts (art pedagogy, civic-patriotic education), argues the expediency of attracting literature for children and youth to solve the problems of civil-patriotic education of young people. The article describes the experience of using art pedagogy methods when organizing the study of Yuri Ya. Yakovlev's stories about the Great Patriotic War by the schoolchildren and makes a conclusion about the educational effect of the applied methods of teaching literature.

Keywords: art pedagogy; civic-patriotic education; teaching literature; Yuri Ya. Yakovlev.

Рогова Кира Анатольевна,
Колесова Дарья Владимировна,
Попова Татьяна Игоревна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия

k.rogova@spbu.ru, d.kolesova@spbu.ru, t.popova@spbu.ru

КАТЕГОРИИ ТЕКСТА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДГОТОВКИ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА «ЧТЕНИЕ» ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В докладе ставится вопрос о важности методологического инструментария преподавателя языка и литературы при подготовке к работе с текстом в аудитории. Предлагается алгоритм работы с текстами на уроке по чтению на основе семи текстовых категорий.

Ключевые слова: текстовые категории; чтение; анализ текста.

В рамках интегрированного курса русского языка и литературы, когда художественный текст используется на каждом занятии, перед преподавателем стоит ряд методических задач. В частности, нужно решить, какой именно контент, содержащийся в тексте, ставить во главу угла на уроке, какие языковые средства участвуют в выдвижении в тексте, создавая его первый план, что занимает позицию фона, что вводит в повествовательную норму текста, формируя его смысл.

Поставленные вопросы, как ни удивительно, не имеют однозначного ответа. С одной стороны, формирование языковой компетенции, судя по многим пособиям, по-прежнему является основной целью чтения художественного текста в курсе РКИ (мы обращаем внимание на лексические трудности и проверяем затем преодоление этих трудностей). С другой стороны, если мы признаем необходимость овладения нормативным употреблением языковых единиц, но не считаем, что при чтении художественного текста этот блок является главным, то что именно будет главным?

Способность учащихся вычленять информацию, понимать не только фактуальную, но и подтекстовую? Возможно, самое полезное для учеников — увидеть, как построен текст, как работают средства связности, какие дискурсивные компоненты входят в него, чтобы самим написать текст?[1] Или умение понять идею, концепцию автора текста?[2] А может быть, напротив, важнее показать, насколько смысл текста зависит от реципиента? Или все-таки значительнее всего — культурный контекст, страноведческий компонент, в том числе интертекст?[3]

Разумеется, нет универсального ответа, поскольку каждый текст уникален. Однако в цейтноте подготовки к занятию у преподавателя нет возможности изучать научную литературу, посвященную автору текста или конкретному произведению. Преподавателю нужен универсальный ключ, с помощью которого он бы мог эффективно и быстро сам выявить, что именно в тексте нуждается в отработке на уроке, что стоит вынести

в послетекстовые задания, что предложить ученикам для наблюдения, а что — для дискуссии.

Мы полагаем, что таким универсальным инструментом могут выступить текстовые (и, вероятно, дискурсивные) категории, сформулированные в работах Р. Бойгранда и В. Дресслера[4].

Предложим алгоритм работы с текстами на интегрированном уроке по чтению на основе текстовых категорий. Каждая из текстовых категорий может стать основой для организации работы с текстом любого функционального стиля в любом жанре.

Категория интенциональности является базовой категорий текста, понимание намерения автора, мотивов создания текста обеспечивает целенаправленный поиск информации в структуре текста определенного жанра. В зависимости от функционального стиля и жанра текста интенция может быть выражена эксплицитно и имплицитно. Задача преподавателя — направить внимание обучающегося на структурные элементы текста, в которых эта интенция может быть выражена. Возможная система вопросов:

1. Прочитайте текст и отметьте его характерные черты как объекта, принадлежащего к определенному функциональному стилю речи (например, структурные элементы официально-делового текста или логическую структуру научного текста).
2. Найдите в этих структурных элементах текста языковые средства, отражающие установку автора на информирование, воздействие или общение.
3. Проанализируйте заголовок (заголовочный комплекс) текста. Как в них отражается отношение автора к излагаемой информации в тексте?
4. Выделите в тексте языковые средства, представляющие интенцию автора.

Категория цельности. Главное умение, которое мы формируем, — выявлять главный тематический компонент текста, обращая внимание на его обозначение во всех структурных элементах текста. Возможный алгоритм вопросов:

1. Прочитайте текст, как обозначен главный тематический компонент текста во всех частях текста?
2. Обратите внимание на определения и предикаты, характеризующие тематический компонент текста.
3. Как развивается тема в композиционных частях текста?
4. Сопоставьте начало и конец текста. Целостность текста выявляется в «рамке текста» — смысловых повторах в его начале и конце. Какова рамка в данном тексте?

Категория связности непосредственно реализуется языковыми средствами ее выражения. Главное формируемое умение — выявлять лексические и грамматические средства связности. Возможный алгоритм вопросов:

1. Что обеспечивает тематическое единство текста? Найдите лексические повторы.
2. Какие подтемы можно выделить в данном тексте?
3. Как они представлены в ССЦ? Разделите текст на ССЦ, если в исходном тексте этого не сделано. Какими языковыми средствами осуществляется связь между предложениями в каждом ССЦ текста?

4. Как осуществляется связь между ССЦ? Выделите языковые средства, отражающие связь между ССЦ.
5. Совпадает ли членение на ССЦ с членением текста на абзацы? Как проявляется авторское отношение к теме текста в авторском членении на абзацы?

Категория информативности помогает выявить в тексте различные типы информации: содержательно-фактуальную, содержательно концептуальную (оценочную) и содержательно-подтекстовую (связанную с культурно-историческим контекстом). Возможный алгоритм работы с категорией информативности текста:

1. Определите, к какому жанру относится данный текст?
2. Какого рода информацию вы ожидаете получить из этого текста? Найдите информацию, связанную с жанром текста (события, лица, положение дел, оценка положения дел, характеристика процесса, прогноз развития события и т. д.).
3. Как обнаруживается присутствие автора в тексте? Выделите модусную составляющую текста. Как автор передает отношение к описываемому? Выделите языковые средства.
4. Какие номинации текста требуют комментария? Какие смыслы добавляет культурно-исторический контекст?

Категория воспринимаемости дает нам представление об образе адресата, который конструирует автор текста:

1. Определите, кому предназначен этот текст? Кто адресат текста? Есть ли в тексте элементы, называющие адресата или обращенные к адресату (диалогизация)?
2. Комментирует ли автор содержательно-фактуальную информацию? Обратите внимание на термины, исторические события, прецедентные имена. Дает ли автор комментарии, объяснения?
3. Что должен знать читатель, чтобы понять текст?
4. Автор придерживается официальной тональности общения или неофициальной? В чем это выражается? Какую социальную роль автор отводит адресату (исполнитель, единомышленник, человек, которого надо убедить и т. п.).

Категория ситуативности. Помогает нам поместить текст в контекст его создания:

1. Дайте характеристику коммуникативной ситуации, в которой был создан текст. Назовите адресанта и адресата, укажите условия общения (дистантное/контактное, письменное/устное).
2. Где опубликован этот текст? В какое время?
3. Определите форму повествования. От 1-го или от 3-го лица написан текст?
4. Как вы представляете себе автора? Как он относится к читателю?

Категория интертекстуальности помогает понять место текста среди других текстов, его первичность или вторичность, связь с определенным жанром, необходимость опоры на предшествующие тексты:

1. Найдите интексты в анализируемом тексте. Укажите языковые, графические, пунктуационные средства, которые маркируют интекст (цитаты, пересказ, ссылки, аллюзии).
2. Определите функции интекста: ссылка на претекст как на авторитетный источник, ссылка на интекст как достоверный источник, опровержение информации претекста и т. п.
3. Можно ли убрать все интексты из текста? Пострадает ли его смысл?

Наблюдения над реализацией рассмотренных категорий текстуальности развивают навыки интерпретации у учащихся, помогают развивать критическое мышление, формируют способность видеть в тексте типическое и индивидуальное, выражать собственное отношение к информации и оценкам, изложенным в тексте.

Рассмотренные категории текстуальности охватывают круг составляющих, участвующих в создании текста как целого, анализ текста в их системном применении обеспечивает многостороннее — структурное, семантическое и коммуникативное ви́дение предмета, что открывает максимальные возможности для извлечения учебного/обучающего материала.

Наш опыт работы в разнообразных аудиториях показывает, что предложенная модель подготовки преподавателя к работе с текстом в аудитории оказывается эффективным инструментом, облегчающим труд преподавателя и способствующим достижению целей учебного занятия. Развивается осознанное чтение, вырабатывается умение следить за развитием смысла текста. При чтении произведений различных стилей и жанров учащийся может совершенствовать свое знание языка с учетом его культурных основ. Овладевая таким образом нормами текстопорождения, учащиеся развивают также и способность продуцировать собственные тексты с адекватно реализованными интенциями.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. 144 с.

[2] *Болотнова Н. С.* Филологический анализ текста. М.: Флинта; Наука, 2007. 520 с.

[3] *Бабенко Л. Г.* Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: Учебник для вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 445 с.

[4] Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пос. / под ред. проф. К. А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2011. 464 с.

Rogova, K. A.; Kolesova, D. V.; Popova, T. I.

St. Petersburg State University, Russia

TEXT CATEGORIES AS A TOOL FOR PREPARING AN INTEGRATED LESSON “READING” FOR FOREIGN STUDENTS

The article raises the question of the importance of the methodological tools of a teacher of language and literature in preparing for working with text in the classroom. An algorithm for working with texts in a reading lesson based on seven text categories is proposed.

Keywords: text categories; reading; text analysis.

Сайко Ольга Анатольевна

Теоретический лицей им. Алеку Руссо г. Кишинева, Молдова

saico.olga@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ВОЗМОЖНЫЙ ВАРИАНТ ИНТЕГРАЦИИ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Впервые в молдавской образовательной системе обучение языкам приводится к общим принципам, общей системе, что очень важно для многонациональной и поликультурной страны. Общий подход в изучении языков выражается в сформулированных единых компетенциях. Предмет «Русский язык и литература» в новой редакции Куррикулума предлагается как единая, интегрированная дисциплина. На конкретном примере показан один из возможных путей соединения на уроке задач практической грамотности, лингвистической теории и литературного материала.

Ключевые слова: куррикулум; специфические компетенции; интегрированная дисциплина; нестандартный подход.

Преподавание русского языка и литературы в учебных заведениях Республики Молдова регулируется основным нормативным документом — Куррикулумом. Этот документ, представляя собой «систему понятий, продуктов и образовательных целей»[1], обеспечивает процесс обучения. Куррикулум по дисциплине «Русский язык и литература» является частью Национального Куррикулума. Последняя модернизация документа проведена в 2019 году. Куррикулум претерпел ряд изменений, добавлений, уточнений. Появление новой редакции Куррикулума связано прежде всего с изменениями в образовательной системе за последние несколько лет, с возрастанием приоритета культурных, межкультурных и поликультурных компетенций в современном мире, с необходимостью формирования личности в эпоху кризиса человеческих ресурсов. Наконец, самая важная для филологов Молдовы причина появления Куррикулума-2019 — необходимость соблюдения единой концепции образовательной политики при обучении родному языку. Впервые в молдавской образовательной системе обучение языкам приводится к общим принципам, общей системе, что важно для многонациональной и поликультурной страны. Общий подход в изучении языков выражается в сформулированных единых компетенциях, которые отредактированы в каждом из Куррикулумов по дисциплинам. Для дисциплины «Русский язык и литература» они по-новому формулируются для гимназии и редактируются в лицее в связи с возрастными особенностями учащихся и целями лицейского образования. Приводим список специфических компетенций для лицея.

1. Выражать собственную лингвистическую и культурную идентичность в европейском и мировом контексте, проявляя эмпатию и открытость к лингвистическому и культурному разнообразию.

2. Соотносить выстраиваемый дискурс с различными коммуникативными ситуациями повседневной жизни (личной и общественной), проявляя конструктивное отношение и выражая доброжелательность.
3. Интерпретировать произведения русской литературы, демонстрируя способность критически мыслить, проявляя приверженность к национальным и общечеловеческим ценностям.
4. Создавать письменные тексты разных типов на различных информационных носителях, проявляя оригинальность и лингвистическую самостоятельность.
5. Применять языковые нормы современного русского литературного языка (грамматические, лексические, стилистические) в письменной и устной речи, проявляя проницательность и языковую культуру.
6. Использовать языковой и читательский опыт для личностного развития на протяжении всей жизни, проявляя ценностные отношения и эстетический вкус.

Специфические компетенции «отражают те знания, умения и ценностные отношения, которые должны обрести ученики в процессе изучения конкретных тем по русскому языку и литературе»[2]. Формулировка специфических компетенций явилась одной из основных особенностей новой редакции Куррикулума.

Другой принципиально новой особенностью основного документа явилось то, что предмет «Русский язык и литература» в новой редакции Куррикулума предлагается как единая, интегрированная дисциплина. Совершенно очевидно, что единство нашего предмета заключено в самой его сути. Невозможно постижение художественного слова без полного и объемного знания языка, в свою очередь, язык в высшей своей форме существует именно в художественной литературе. В Куррикулуме дисциплины «Русский язык и литература» редакции 2019 года интеграция рассматривается как цель и как средство обучения. Интеграция как цель обучения позволяет усвоить ученику знания о мире как о системе, а не как об отдельных его частях, дает представление об окружающей действительности как о единстве, в котором все элементы взаимосвязаны. Так у детей формируется целостная картина мира. Интеграция как средство обучения развивает эрудицию ребенка, расширяет возможности самих изучаемых дисциплин, потому что предполагает выход за узкие рамки одного предмета. Разумеется, интеграция не предполагает отказа от традиционного преподавания школьных предметов, она ориентирована на объединение получаемых знаний в единую систему.

Однако реализация интегрированного подхода в преподавании предмета на практике вызывает немало сложностей. Они связаны прежде всего с отсутствием учебников, соответствующих требованиям нового Куррикулума, которые сегодня находятся в процессе разработки. Но, с другой стороны, это отсутствие позволяет смелее экспериментировать, искать нестандартные подходы, раскрывает творческий потенциал каждого учителя. Границы учительского поиска заданы вектором Куррикулума: «...понять смысл художественного произведения, различать неразрывную связь содержания и формы; пользоваться литературным

языком как инструментом для выражения собственных мыслей... уметь выразить себя в слове»[3].

Интеграционный курс в лицейском звене своеобразен тем, что не включает новых сведений о языке, его системе и функционировании, а литературоведческий учебный материал не только усложняется и углубляется, но и содержит новые сведения. Именно поэтому перед учителем стоит задача не только интеграции, но максимального внимания к практической грамотности, повторению основных системных лингвистических понятий. Соединить два предмета в один, и так, чтобы они формировали «у учащихся ценностное отношение к языку как к хранителю культуры... обеспечивали языковое развитие личности» и формировали «вдумчивого, культурного, обладающего гуманистическим мировоззрением читателя»[4] — задача непростая.

Попытаемся на конкретном примере показать один из возможных путей соединения на уроке задач практической грамотности, лингвистической теории и литературного материала. Оговоримся, что цель предлагаемой работы — дать не план урока, а на конкретной учебной теме показать возможные решения тактических задач, возникающих при подготовке к интегрированному уроку по русскому языку и литературе. Попробуем рассмотреть вариант интегрированного урока «Фразеологизмы, их экспрессивно-стилистические особенности. Роль фразеологизмов в романе А. С. Пушкина „Евгений Онегин“».

Поскольку при интегрированном подходе в лицейских классах не предусматриваются уроки русского языка «в чистом виде», перед учителем стоит непростая задача — совершенствовать грамотное письмо. Именно поэтому всевозможные тематические орфографические диктанты — работа на уроке необходимая. Наш урок можно начать с записи предложения, играющего роль «вызова»: «Слова живут себе поживают, но в один прекрасный день вдруг объединяются воедино, да так, что их водой не разольешь». Фраза помогает не только вспомнить особенности построения фразеологизмов, повторить их синтаксическую функцию, но и определить тему урока, его цели, которые сформулируют сами ученики.

«Орфографическая разминка» на таком уроке должна включать фразеологизмы, в написание которых включены наиболее сложные орфограммы, написания с самыми типичными ошибками (н/нн, слитное/раздельное написание *не,* различение частиц *не* и *ни* и т. п.). Приведем возможный вариант такого диктанта: *ни два ни полтора, не чуять ног под собой, час от часу не легче, непочатый край, во что бы то ни стало, ничего не попишешь, нежданно-негаданно, невзирая на лица.*

Полезно, с нашей точки зрения, на этом этапе урока предложить учащимся работу по самооцениванию. Пусть ученики поставят себе оценку за знание этой темы. Объявлять вслух ее не обязательно, а в конце урока предложим учащимся ее скорректировать.

Теоретическую информацию лицеисты найдут в действующем учебнике. Техника «Insert» поможет аналитическому чтению материала и его повторению в режиме расшифровки пометок, сделанных учащимся в процессе чтения. В качестве дополнительных можно предложить вопросы: Почему фразеологизмы называют достоянием национальной культуры? Почему невозможно их использование в научном стиле речи? Как фразеологизмы связаны с художественной литературой?

Интересным упражнением, «соединяющим» лингвистические и литературные знания, может быть задание-викторина, где предлагается узнать, из каких произведений вошли в речь фразеологизмы: *мертвые души; а судьи кто?; легкость в мыслях необыкновенная; с чувством, с толком, с расстановкой; а Васька слушает, да ест; с ученым видом знатока.* Вывод учащиеся делают сами: художественная литература — один из источников появления фразеологизмов в речи.

Преподаватель может сообщить школьникам, что в романе в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» литературоведы насчитывают более 30 фразеологизмов, которые вошли в речь. Но в романе много устойчивых выражений, активно использовавшихся в языке и до этого. Представить себе «энциклопедию русской жизни» без использования этих экспрессивных лексических единиц невозможно. Вспомним первую строфу произведения. Программой предусмотрено ее заучивание наизусть, поэтому на уроке можно использовать письмо по памяти. Затем предложим выписать фразеологизмы, каждый — с новой строки. У нас получится*: самых честных правил, не в шутку, Боже мой, и день и ночь, черт возьмет.*

Попросим учеников отметить, к кому из героев романа относится каждый из них. Они, безусловно, заметят, что первые два — о дяде Онегина, *и день и ночь* — относится к главному герою (это он сутки напролет должен сидеть с дядей), а третий и последний описывают эмоциональное состояние, досаду главного героя, с которым нам еще предстоит познакомиться.

Разделившись на группы, учащиеся будут искать ответ на вопрос: Какую роль играют фразеологизмы в первой строфе романа? Выводы, к которым приходят школьники, очень разнообразны. Важнейшие из них: фразеологизмы делают речь главного героя предельно искренней, они несут основную смысловую нагрузку строфы, и, безусловно, помогают понять характер главного героя.

Учащиеся отметят необычное сопряжение фразеологизмов, описывающих эмоциональное состояние Онегина *(Боже мой, черт возьмет)*. Это не только фразеологизмы, к которым трудно подобрать слова-синонимы: они осознаются в языке как междометия. Ученики увидят и антонимичность слов, входящих в устойчивые сочетания, которые в связном состоянии означают сходную эмоциональную оценку происходящего. И самое главное — эти необычные фразеологизмы ярко характеризуют Онегина буквально с первых строк произведения.

Работу по выяснению роли фразеологизмов в романе А. С. Пушкина ученики продолжат дома. Домашнее задание может включать анализ фразеологизмов в V, VI, VIII строфах первой главы романа.

Если учеников заинтересует работа над изучаемым лексическим явлением, можно предложить им работу над проектами: «Фразеологизмы — часть национальной культуры», «Фразеологизмы в русском и румынском языках», «Фразеологизмы на страницах „Евгения Онегина“».

В ходе такого урока реализуется работа над специфическими компетенциями предмета. Важнейшими из них будут связанные с интерпретацией художественного произведения, применением языковых норм в письменной и устной речи, использованием читательского опыта для личного развития, а интегрированный подход к изучению предмета поможет реализации основной цели — формированию вдумчивого читателя.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Curriculumul național. Disciplina Русский язык и литература pentru gimnaziu cu predare in limba rusa clasele V–IX классы. Chișinău: Lyceum, 2020. С. 6.

[2] Там же. С. 11.

[3] Там же. С. 8.

[4] Curriculumul național. Disciplina Русский язык и литература pentru liceu cu predare in limba rusa clasele X–XII классы. С. 7.

Saico, O. A.

Theoretical Lyceum Alecu Russo, Chisinau, Moldova

THE STUDY OF PHRASEOLOGICAL UNITS AS A POSSIBLE OPTION FOR INTEGRATING THE LESSON OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The author argues that in this article for the first time in the Moldovan educational system, language teaching is brought to general principles, a common system, which is very important for a multiethnic and multicultural country. The general approach to language learning is expressed in the formulated unified competencies. The “Russian Language and Literature” subject, under the new curriculum, is presented as a single, integrated discipline. A specific example shows one of the possible ways of connecting the tasks of practical literacy, linguistic theory, and literary material in the lesson.

Keywords: curriculum; specific competencies; integrated discipline; non-standard approach.

Сизая Светлана Андреевна

Казанский (Приволжский) федеральный Университет, Россия

ssiza@mail.ru

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РОЛИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассмотрены ключевые вехи в развитии роли внеклассной работы по литературе с целью ретроспективного анализа данного понятия, а также выявления особенностей современной роли внеклассной работы по литературе. В качестве методов исследования был выбран анализ литературы, сравнительный анализ, а также работа с ключевыми понятиями. Полученные в статье выводы могут использоваться в практической работе учителей-словесников, а также классных руководителей.

Ключевые слова: внеклассная работа; уроки литературы; современная школа; учителя-словесники.

Доктор педагогических наук В. А. Сластенин, известный русской педагог и автор учебника «Педагогика», переиздававшегося более десяти раз, говоря об образовании, напоминает о происхождении этого слова от слова «образ». Перед современными учителями, классными руководителями, в том числе и литературоведами, стоит задача, чтобы вверенные им ученики воплощали тот «образ» учащегося, школьника, читателя, нравственной личности, как того требует ФГОС последнего поколения, а также программа воспитания института развития образования РАН. Клиповое мышление, потеря нравственных ориентиров, потеря верных моральных и духовных «образов» современного школьника, требует от учителей снова сделать акцент на воспитании. В этом деле, как нельзя кстати может помочь внеклассная и внеурочная работа.

В ходе работы нами была поставлена задача — исследование трудов, посвященных внеклассной работе, с целью ретроспективного анализа роли внеклассной работы. В соответствии с данной целью нами были изучены монографии, книги, статьи, диссертации, посвященные данной тематике. Были изучены работы из разных областей знаний, представляющих предметы школьной программы, такие как физика, химия, трудовое обучение, литература.

В связи с введением ФГОС внеклассная и внеурочная работы являются обязательными, поэтому наше исследование является как никогда актуальным, так как практикующие учителя, работающие в школе, не всегда владеют верной терминологией, по причине чего не могут воспитать верный «образ», что так необходимо в современном мире. Кроме этого, преобладающее количество учителей-словесников на внеклассной работе вынуждены проводить плановые уроки, так как не успевают проходить программу в установленное время. Порой это обусловлено отсутствием осознания всей значимости внеклассной работы, введенной педагогами еще в начале XX века.

Разработкой темы внеклассной работы в общеобразовательной школе занимались такие ученые, как О. М. Кулеба, С. Г. Ковалева, Э. М. Браверманн, И. Я. Ланина, О. Ф. Кабардин, А. В. Усова, В. В. Завьялов, А. И. Бугаев, Б. М. Игошев.

О. М Кулеба отмечает, что внеклассная воспитательная работа — это организация педагогом различных видов деятельности школьников во внеучебное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка[1].

С. Г. Ковалева, представляет внеклассную работу как средство развития умений учащихся применять знания на практике. Это обусловлено тем, что школьное обучение только частично формирует опыт решения нравственных, социальных и многих других проблем[2].

Урок, являясь основной формой организации учебных занятий, не обеспечивает в полной мере создание условий для всестороннего развития личности ребенка, поэтому необходимо активнее применять дополнительные формы организации учебной работы, в том числе внеклассную работу, которая наиболее эффективна в этом плане. Этот вид работы позволяет активизировать деятельность детей, развить их самостоятельность, дает возможность школьникам стать участниками планирования учебного процесса, что имеет чрезвычайную важность в современном образовании и воспитании[3]. Основной целью организации внеклассной работы является содействие наиболее полной реализации задач, стоящих перед современным образованием при рассматривании их в комплексе с общими задачами учебно-воспитательной работы в школе.

По утверждению А. Н. Кюрегян, одним из направлений внеклассной работы является развитие системы ценностных отношений школьников к окружающему миру[4].

Между классной и внеклассной работой существует тесная взаимосвязь, об этом в своих работах пишут И. Я. Ланина, О. Ф. Кабардин, А. В. Усова, Э. М. Браверман, З. А. Вологодская. Они отмечают принцип единства и преемственности между классной, считающейся обязательной, стандартной, и внеклассной (вариативной) работами. Однако, по их мнению, внеклассная работа рассматривается не как система, а как набор различных форм ее организации, что является большим минусом в данном виде образовательной и воспитательной работы[5].

Чаще всего в современном образовании, внеклассная работа недооценивается педагогами и используется как дополнительное, вспомогательное средство к уроку, что по утверждению Ю. А. Конаржевского неверно, так как «уроком все начинается, но им все не заканчивается (или не должно заканчиваться), а находит свое продолжение в разнообразных видах внеклассной и внеурочной работе по предмету»[6].

А. П. Усольцев предлагает разграничить и логично выстроить классно-внеклассную учебно-воспитательную систему: первая необходима для реализации «принципа информ ограничения, которое позволит

направить развитие учащихся (их когнитивную и мотивационную сферу) в необходимую область, тогда как область развития, с помощью внеклассной и внеурочной деятельности, гораздо шире и глубже, так как вне урока — все разнообразие окружающего мира[7]. Проведя исследование в школах Екатеринбурга и Свердловской области, А. П. Усольцев сделал вывод, что внеклассная работа не является единым целым с классно-урочной формой работы, что находит свое подтверждение в работах: С. Е. Каменецкого, Е. М. Муравьева, Я. А. Рожнева, А. В. Енина и др.

Особого внимания, по нашему мнению, в области внеклассной работы по литературе необходимо уделить работам: В. П. Острогорского, М. А. Рыбниковой, И. С. Збарского, В. П. Полухиной.

Впервые внеклассная работа по литературе появилась в середине XIX века в виде литературных кружков, литературных выставок. Эта форма организации самостоятельного чтения была отмечена, как чрезвычайно важная Н. Г. Чернышевским, К. Д. Ушинским, затем и М. А. Рыбниковой. Ее кружки и другие виды внеклассной работы были направлены на углубленное изучение автора и обнаруживали значимость системности для внеклассной работы.

В 1920–1930-е годы палитра внеклассной работы обогащается экскурсиями, творческими вечерами, диспутами, литературными судами и играми.

В 1980-е годы разработкой в области внеклассной деятельности занимались И. С. Збарский и В. П. Полухина. Они отмечали связь классного и внеклассного чтения, считая ее отсутствие одной из важнейших проблем. «Обычный урок литературы и урок внеклассного чтения — органически связанные между собой виды чтения, поэтому внеклассное чтение — средство формирования необходимых знаний, умений, качеств личности[8]. Мы можем сделать вывод, что внеклассное чтение прекрасно подходит для того, чтобы формировать незыблемые и вечные ценности в непринужденной и творческой атмосфере, то есть учить детей самопринятию, способности к рефлексии, владению своими чувствами и поведением; способности к пониманию, сочувствию, эмпатии, преодолению проблем и др.[9]

Однако, для достижения поставленных целей, по мнению И. С. Збарского, необходимо упростить поиск произведений для внеклассного чтения, как это было в Советской России, и выпускать сборники и хрестоматии, наприме: «В мире русской литературы» и т. п.[10]

Б. А. Ланин, заведущий лабораторией литературного образования РАО, рассуждая о литературе в школе XXI века, рассматривает внеклассную работу как площадку для изучения и обдумывания современных произведений, не вошедших в школьную программу[11]. Кроме того, по мнению автора, важно вооружить школьника инструментами для подбора подходящей его возрасту литературы, а также алгоритмом для выбора любимого жанра и любимого писателя, то есть в конечном счете воспитать ли-

тературный вкус, умение различать «плохое» и «хорошее» в литературе, выработать критерии оценивания литературных произведений. Массовая или современная литература должна быть также доступна школьникам, как и другим членам общества, но важно понимать, что без необходимого инструментария, без помощи со стороны педагога обучающимся крайне сложно сориентироваться в текущих литературных реалиях.

Таким образом, внеклассная работа по литературе на протяжении всей истории ее существования способствует расширению и углублению знаний о предмете, практической направленности уроков, воспитанию школьников, привлечению к кружковой, проектной работе, развитию творческой деятельности, активности, коммуникативных связей, межпредметных связей. Важно актуализировать ее значение и обновлять содержание предлагаемой обучающимся литературы для того, чтобы создать пространство для дискуссии и самовыражения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Кулеба О. М.* Теория и методика организации внеклассной работы учителя со школьниками по безопасности жизнедеятельности: Учебное пособие. М.: МГПУ, 2013. 162 с.

[2] *Ковалева С. Г.* Внеклассная работа по физике как средство обучения учащихся умению применять знания: Автореф. дис. … канд. пед. наук / РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2004. 16 с.

[3] Там же. С. 8.

[4] *Кюрегян А. В.* Гуманизация образования на биоэтической основе в зарубежной школе и педагогике: XIX–XXI вв.: Автореф. дис. … канд. пед. наук / ГБОУ высшего проф. образования Моск. обл. «Акад. соц. упр.». М., 2014. 31 с.

[5] Там же. С. 15.

[6] *Усольцев А. П.* Идеальный урок: Учебное пособие. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2014. 294 с.

[7] Там же. С. 79–80.

[8] *Збарский И. С., Полухина В. П.* Внеклассная работа по литературе (IV–VIII классы). М., 1975.

[9] *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. М.: Академия, 2016. 435 с.

[10] *Збарский И. С., Полухина В. П.* Указ. соч.

[11] *Ланин Б. А.* Современная литература в школе XXI века // Проблемы современного образования. 2010. № 5. С. 55–60.

Sizaya, S. A.

Kazan (Volga Region) Federal University, Russia

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE ROLE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN LITERARY EDUCATION

The article examines the key milestones in the development of the role and goals of extracurricular activities in literary education with the aim of a retrospective analysis of this concept, as well as identifying the features of the modern role of extracurricular literary education. The research methods included analysis of literature, comparative analysis, and key concept work. The conclusions drawn from this article can be used in practical work by the teachers of literature and class leaders.

Keywords: extracurricular activities; literature lessons; modern school; teachers of literature.

Смирнова Наталья Леонидовна

Институт развития образования Свердловской области, Россия

smirnova1606@yandex.ru

МЕГАТЕКСТ *VS* ТЕКСТ: КАК СОВРЕМЕННОГО ЧИТАТЕЛЯ УДИВИТЬ РУССКОЙ КЛАССИКОЙ

В статье охарактеризован потенциал мегатекстового подхода в преподавании литературы. На конкретных примерах рассматриваются варианты организации диалога современного школьника с текстами русской классики, отмечается возможность снятия противоречий в читательской деятельности современного человека, погруженного в тексты новой природы, при обращении к классике.

Ключевые слова: текст; мегатекст; читательская деятельность; монтаж; селфи.

Наши размышления о читательской деятельности современного человека будут опираться в первую очередь на опыт преподавания литературы в школе, в вузе и в системе дополнительного профессионального образования педагогов. Снижение интереса к русской классике, трудности ее восприятия наблюдаются у различных категорий читателей: у школьников всех возрастов, у студентов, у взрослых людей. Нередко причиной снижения интереса к классике называют изменения в характере текстов, окружающих человека в наши дни. В попытке сформировать у современного школьника читательскую культуру педагоги обращаются к так называемым «текстам новой природы» — цифровым, несплошным, креолизованным, — надеясь вызвать интерес у своих учеников. Практика показывает, что стремление предложить обучающимся тексты в новых форматах не решают проблемы читательской грамотности и читательской культуры. Тексты новой природы тоже трудно читать, анализировать, интерпретировать.

Одновременно мы наблюдаем интерес современных исследователей к природе текста. В стремлении постичь сущность этого феномена ученые прибегают к инструментам гипертекстового, надтекстового, контекстного, интертекстуального и других видов анализа, а также используют мегатекстовый подход, который позволяет традиционные тексты и тексты новой природы рассматривать в составе единой сети «текста Вселенной»[1] — мегатекста, который представляет собой «совокупность текстов, которые воспринимаются или исследуются как единое тематическое или семантическое целое»[2]; мегатекста, который «вбирает в себя огромное количество текстов, связанных между собой эксплицитно, имплицитно и даже ассоциативно»[3].

Чем более начитанным является человек, тем богаче сеть мегатекстовых связей, обнаруженных им в процессе чтения. Зачастую неумение воспринять эти связи делает содержание текста недоступным (особенно это касается литературы XX–XXI веков). Обратимся к конкретному при-

меру — стихотворению Александра Кушнера «О. Ронену» («Мандельштам приедет с шубой…»), чтобы проанализировать потенциал мегатекстового подхода в преподавании литературы.

Практически каждая строчка данного стихотворения может служить гиперссылкой, переход по которой открывает множество иных конкретных стихотворений и даже целых поэтических миров. Читая стихотворение А. Кушнера, вспоминаем поэзию О. Мандельштама; стихотворение М. Кузмина «Утешение»; стихи о цветах А. Фета; тексты о халатах П. Вяземского, а также А. Пушкина, Н. Гоголя, М. Языкова, И. Гончарова; плакатный стиль В. Маяковского; стихотворение Б. Пастернака «Из суеверья»; «Песню последней встречи» А. Ахматовой; стихи А. Блока «Незнакомка», «Я пригвожден к трактирной стойке…», «В ресторане», «О доблестях, о подвигах, о славе…»; стихи А. Пушкина, М. Лермонтова и поэзию символистов. Ассоциативный характер некоторых сцеплений делает не очень удобным использование в связи с анализируемым стихотворением настоящих гиперссылок — придадим метафорический смысл этому термину: мегатекст и сопутствующие смыслы должны развернуться в сознании конкретного читателя, доставляя ему удовольствие от узнавания, разгадывания загадок, от диалога с автором, который рассчитывает не только на равного себе по уровню культуры адресата послания, но и на искушенного читателя.

Однако мегатекстовый подход не отменяет традиционного анализа содержательности внешней и внутренней формы стихотворения. Только так читатель сможет ответить себе на вопрос, куда и почему с подарками придут все так или иначе упомянутые поэты, представляющие три поэтические эпохи — XXI век, Серебряный век и «золотой век» русской поэзии. Конечно, педагог поможет школьникам обнаружить, что рифмуются в стихотворении не только отдельные строчки, но и целые культурные коды: по принципу со-противопоставления соотнесены трагические мотивы, связанные с образом шубы у О. Мандельштама, и бытовые характеристики страданий лирического героя М. Кузмина; «толстогубый» А. Фет и его в высшей степени лирическая поэзия колокольчиков и роз и т. д.

Для А. Кушнера мегатекстовый эксперимент — источник творчества, возможность диалога, в котором он по-своему осмысляет историю литературы, вопрос о традициях и новаторстве, а также свою судьбу — поэтическую и человеческую. Для А. Кушнера это стихотворение в каком-то смысле «селфи на фоне эпохи» (термин М. Черняк)[4]. Для читателя же мегатекстовый подход — возможность включиться в диалог с великими, осмыслить и переосмыслить их опыт и собственную судьбу. И тоже в каком-то смысле селфи.

Это стихотворение А. Кушнера неслучайно однажды использовалось на Всероссийской олимпиаде школьников по литературе. Участникам олимпиады предлагалось написать комментарий для читателей —

по сути текст, который мог бы открыться при переходе по условной гиперссылке. Это упражнение — удобный способ выявить одаренных и просто лучше подготовленных. Кроме того, стихотворение прекрасно иллюстрирует внетекстовую реальность: как работает головной мозг человека, как он набирает и связывает между собой тексты и смыслы, как рождаются интерпретации.

Обратимся еще к одному примеру. Стихотворение М. Лермонтова «Нищий» традиционно изучается в школе, пользуется у читателей популярностью, заучивается наизусть. Интересно в ходе анализа стихотворения наблюдать за работой инверсии или неполногласия: изменение порядка и стилистической характеристики слов задает иную жанровую форму *(Чуть живой от глада/голода, жажды и страданья, иссохший, просящий подаянья бедняк стоял у врат святой обители...)*. Традиционный подход к тексту предполагает разговор о композиции стихотворения, анализ лирического переживания. Абсолютное большинство читателей с сочувствием относятся к лирическому герою, осуждают его возлюбленную, знающие стараются подтвердить биографическим материалом свои размышления.

Мегатекстовый подход позволяет нам выйти в работе с этим стихотворением в пространство текстов иной эпохи — кинематографа, обратиться к опыту режиссеров Сергея Эйзенштейна и Льва Кулешова, поднять вопрос о сущности и роли процесса монтажа в разных видах искусства, потому что М. Лермонтов кинематографически точно соединяет в композиции стихотворения конкретный образ аморального поступка с абстрактным сюжетом неразделенной любви. Монтаж этих фрагментов заставляет читателя переносить эмоции, вызванные историей с бедняком, на любовный сюжет. Мастерство М. Лермонтова, гениальность его художественного эксперимента может быть соотнесена в учебном диалоге с кинематографическими приемами, которые сегодня используются не только для производства киношедевров, но и с целью манипуляций — например, в СМИ.

Сделаем выводы. Мегатекст противостоит тексту по принципу «большой/маленький», но не уничтожает отдельно взятый текст, а позволяет раскрывать в исходном тексте все новые и новые смыслы, рождающиеся в сцеплении связей мегатекста. Повторим, что эти связи могут быть явными, скрытыми и исключительно ассоциативными.

Современный школьник, который живет в мире новых текстов — цифровых, креолизованных, визуальных, несплошных, объемных и в то же время незавершенных, — фрагментарно воспринимает эту Вселенную, что нисколько не противоречит традиционному взгляду на текст: в упомянутой фрагментарности источник нового прочтения, актуализации. (Заметим, даже опытный читатель фрагментарно воспринимает, например, «Войну и мир» Л. Толстого.) А это значит, мы,

педагоги, не пренебрегая анализом внутритекстовых связей, выходим в пространство мегатекста, акцентируем внимание обучающихся на тех его сегментах, которые доступны/интересны/актуальны здесь и сейчас. Хронотоп, сюжет, система персонажей, ритмико-мелодическая и речевая организация произведения — это инструменты анализа содержательности формы (тематики, проблематики, конфликта, идейного пафоса), освоение которых предусмотрено Федеральными государственными образовательными стандартами. Одновременно мы формируем у обучающихся метапредметные исследовательские умения. Мегатекстовый же подход предполагает многовекторность.

Кто выбирает вектор развития учебного диалога? Ученик — так мы реализуем персонифицированный подход к обучению. Учитель — опытный читатель, стремящийся приблизить классический текст к современному читателю, умеющий преодолеть формализованность подхода к анализу текста и изолированность последнего от живой жизни.

Умело и творчески балансируя между текстом и мегатекстом, педагог попадает в пространство бесконечного многообразия уроков, что, несомненно, позволит ему преподавание русской классики максимально приблизить к современному ученику, а самому избежать профессиональной скуки и выгорания.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Бегенева Е. И.* Текстовая доминанта как композиционное острие мегатекста // Уч. зап. Казанского ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». 2010. Т. 152. № 6. С. 235–240.

[2] *Эпштейн М.* Текстоника. Введение в электронную филологию // Слово.ру: балтийский акцент. Т. 10. № 4. С. 59. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tekstonika-vvedenie-v-elektronnuyu-filologiyu (дата обращения: 20.05.2023).

[3] *Бегенева Е. И.* Указ. соч.

[4] *Черняк М., Саргсян М.* Селфи на фоне эпохи: Библионавигатор по современной литературе: Учеб. пособие. М.: РШБА, 2020. 352 с.

Smirnova, N. L.

Institute for Education Development of the Sverdlovsk region, Russia

MEGATEXT VS. TEXT: HOW TO SURPRISE A MODERN READER WITH RUSSIAN CLASSICS

The article characterizes the potential of the megatext approach in teaching literature. The author considers specific examples and options for organizing the dialogue of a modern student with the texts of Russian classics, noting the possibility of removing contradictions in the reading activity of a modern person, immersed in texts of a new nature, when referring to the classics.

Keywords: text; megatext; reader activity; montage; selfie.

Стенина Наталья Семеновна

Московский государственный академический художественный институт им. В. И. Сурикова при Российской академии художеств, Россия

natsten@yandex.ru

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИЛЛЮСТРАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ТВОРЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена взаимодействию литературного текста и графической иллюстрации в рисунках иностранных студентов художественного вуза на начальном этапе обучения русскому языку. Работа над иллюстрированием произведений русской классической литературы всесторонне обогащает личный опыт студента, формирует лингвистическую, социокультурную и профессиональную компетенции учащегося.

Ключевые слова: литература; иллюстрация; профессиональная компетенция.

Решение проблемы взаимодействия текста литературного произведения и графического изображения в целях обучения иностранных студентов художественного вуза на начальном этапе зависит от ответов на ключевые вопросы: что читать и как иллюстрировать? Бытует мнение, что язык русской классической литературы слишком сложен для первого года обучения студентов нефилологических специальностей, а сама идея адаптации литературных произведений кощунственна. В учебной практике подготовительных факультетов литературное чтение начинается со сказки. Знакомство с писателями ограничивается кратким биографическим комментарием к упоминаемым в диалогах или текстах именам или более развернутым текстом-биографией с перечислением названий известных произведений писателя. Подобная информация, как правило, оставляет иностранных студентов абсолютно равнодушными к полученным сведениям, тем более что учебный текст не всегда сопровождается фотографиями. Хотя вербальный контент иногда подкрепляется видеоматериалами, непосредственного знакомства с литературными произведениями не происходит. Они редко включаются в учебные пособия уровней обучения А2–В1. В качестве рисованных материалов традиционно используются тематические картинки, связанные с какой-либо жизненной или бытовой ситуацией, и преподаватель предлагает студентам составить рассказ с опорой на набор слов и словосочетаний по сюжету, пересказанному графическими средствами.

В образовательном пространстве художественного вуза нам представляется очень полезной творческая работа учащихся над литературным материалом, позволяющая связать слово и изображение. При иллюстрировании литературного произведения происходит перекличка вербального текста с жанрами изобразительного искусства: описание внешности героев рассказа — с графическим портретом, картины природы — с пей-

зажем, сюжета — с жанровой, исторической картиной. Художественная иллюстрация — признанный помощник литературного произведения в передаче сюжета и в пояснении его смысла изобразительными средствами. Некоторые графики скрупулезно следуют за авторским словом, создавая картинку почти к каждой строке литературного текста, как, например, Александр Бенуа к поэме А. С. Пушкина «Медный всадник». С графической поддержкой, по рисункам, текст становится доступен прочтению и пониманию студентами первого года обучения[1].

Существуют два способа иллюстрирования литературного текста: одни художники считают, что надо иллюстрировать «узловые», кульминационные места книги; другие не уверены, что иллюстратор должен «средствами другого искусства вторгаться в самое сокровенное, авторское», поэтому лучше обратиться «к тем моментам, которые автор принужден был дать бегло... но которые оставляют читателю возможность размышлять, подумать, дают пищу его воображению»[2]. В истории литературы многие иллюстрации приобрели статус классических, и читатели уже не представляют себе книги без рисунков В. А. Фаворского к «Маленьким трагедиям» А. С. Пушкина; Д. А. Шмаринова к «Войне и миру» Л. Н. Толстого; А. А. Агина к «Мертвым душам» Н. В. Гоголя; Ю. П. Анненкова к поэме «Двенадцать» А. Блока; М. В. Добужинского к «Белым ночам» Ф. М. Достоевского. Работы художников-графиков отличает не только исторически достоверное изображение той или иной эпохи — атрибутов интерьеров и костюмов, но и жанровое и стилистическое соответствие графического произведения литературному, воспроизведение атмосферы литературного текста, соответствие идейно-смысловой нагрузке. Выдающиеся графики подчеркивали это жанровое и стилистическое единство литературного произведения через систему пластических образов.

Предлагая студентам-художникам для иллюстрирования рассказы А. П. Чехова «На даче», «Шуточка», «Злой мальчик», «Мошенники поневоле», «Человек в футляре» и другие, В. В. Вересаева «Букеты», К. Г. Паустовского «Дом в лесу» (некоторые тексты включены в учебные пособия начального этапа обучения), мы сознательно не ограничиваем учащихся в выборе эпизодов и изобразительных средств, которые они будут использовать в творческой работе. Несмотря на то, что тексты подверглись адаптации, они сохранили эстетическую привлекательность и стилистические особенности, созданные языковыми средствами, и оказывают сильное эмоциональное воздействие на читателя («ночь, теплая, светлая»; вдруг из леса послышалась музыка; «казалось, лес и вода реке поет»; герой заплакал и вспомнил всю свою жизнь, «что в ней было плохого и хорошего»)[3].

В век превалирования визуальности, когда приоритет отдается зрительным способам передачи информации, книжная графика получает

все большее распространение. Читатель предпочитает «сухому» тексту книжку с картинками. В последние годы расширился круг графических повествований, предлагаемых художниками. Под влиянием восточной и западной культур и на российском рынке стали появляться комиксы на темы всемирной истории и литературы. Линейный рисунок, упрощенное изображение персонажей и сюжетных поворотов пока не принимаются безоговорочно российским читателем. Однако зарубежный молодой читатель привык к переложению литературного текста на язык другого искусства, он не испытывает раздражения или удивления. Иллюстрированные серии изданий с типизированными портретами персонажей с интересом принимаются современным иностранным молодым человеком. Переложение произведения русской классической литературы на язык графического романа — пока еще редкость на российских книжных ярмарках: художники традиционно находятся под влиянием психологического романа, раскрывающего сложность характеров и поступков действующих лиц. Иностранные студенты передают видение русской литературной классики через призму своей культуры. Переложение литературного произведения на язык графического романа, комикса или манги, — нередкое явление в творческих работах иностранных студентов-художников. Иллюстрируя русскую литературу, они подчас в качестве героя рассказа включают в свой рисунок какого-нибудь известного персонажа зарубежного графического произведения, например, в роли злого мальчика из одноименного рассказа А. П. Чехова у китайского студента вдруг появляется Синносукэ Нохара, пятилетний герой японской манги «Crayon Shin-chan» Ёсито Усуи.

Использование текста (диалогов, ключевых фраз и предложений) в рисунке явилось удобной формой освоения студентом языкового материала, а преподавателю это дало возможность расширить формы контроля — не только грамматического, но и смыслового. Чем моложе студент, тем больше вербальных фрагментов и рисованных эпизодов рассказа он старается вместить в границы графического листа, подобно тому как плохо подготовленный в языковом отношении учащийся при пересказе текста не отделяет главное от второстепенного. В дальнейшем, обучаясь профессии, будущий художник должен научиться создавать только нужные иллюстрации и отбирать ключевые фразы, если это требуется по правилам графического жанра.

Работая над художественной иллюстрацией и показывая ее в учебной аудитории, иностранный студент первого года изучения русского языка должен суметь ответить на основные вопросы: какие события, с кем произошли в рассказе (то есть суметь пересказать сюжет произведения и охарактеризовать его героев) и что хотел сказать писатель (каков смысл, идея рассказа, зачем автор написал это произведение)? Сопоставление рисунков студентов-художников обладает большим ди-

дактическим потенциалом. Несмотря на кажущуюся синонимичность представленных работ, каждый автор фокусируется на разном, сохраняя единый способ повествования. Так, работая над рассказом «Дом в лесу» К. Г. Паустовского, студенты выбрали различные эпизоды для иллюстрирования: одна девушка изобразила Святослава Рихтера и его жену, Нину Дорлиак, около рояля; другой учащийся основное внимание уделил предгрозовому пейзажу, когда герой рассказа выходит на берег; некоторые студенты нарисовали яркий, солнечный день, соответствующий постсобытийной картине; и только один учащийся посвятил свой рисунок состоянию природы после дождя, когда все вокруг оживает, преображается, «поет» и становится прекрасным, что в наибольшей степени соответствует настроению и идее рассказа и перекликается с высказанной писателем мыслью о том, что земля прекрасна, но очень трудно выразить ее красоту.

Графическая иллюстрация требует от художника много знаний. Иностранцам первого года обучения часто не хватает «насмотренности», знаний об эпохе и окружающей героев среде, поэтому детали их рисунков подчас выглядят комично: для придания рисунку «национально-культурной специфики» автор иллюстрации к рассказу А. П. Чехова «Шуточка» одел героиню в лапти, не учитывая ее социальный статус и зимнее время года, описанное в рассказе. «Поверхностное» чтение приводит иностранного студента-иллюстратора к ошибкам: влюбленный гимназист из рассказа «Букеты» В. В. Вересаева превращается в ученика младших классов в коротких штанишках. Графическая иллюстрация выявила национально ориентированные представления иностранцев о русской культуре, о традициях, привычках, характере межчеловеческих отношений, о моральных принципах и нормах поведения, принятых в обществе.

Обращение к национально-культурной специфике слова, текста, дискурса, коммуникации открывает для преподавателя широкое поле деятельности в педагогической практике. Работа иностранного студента над художественной иллюстрацией помогает решить несколько задач формирования лингвистической, культуроведческой и профессиональной компетенций учащегося:

- с точки зрения совершенствования лингвистической компетенции, эта работа формирует и «оттачивает» языковые и речевые навыки и умения;
- с точки зрения формирования профессиональной компетенции, студент получает новые знания и совершенствует технические навыки и умения, необходимые для его будущей успешной деятельности в профессиональной сфере;
- с точки зрения культуроведческой и социокультурной, учащийся обогащается этнокультурными знаниями и получает сведения о принятых в российском обществе правилах и нормах межкультурного общения. Эмоциональная атмосфера литературного произведения «диктует» художникам композицию графического листа, характер линии, выбор цветового пятна. Размышляя об особенностях художественного текста, иностранные студенты погружаются

в творческий поиск изобразительных средств другого вида искусства для выражения идейного смысла, стилистики и эмоционального настроя произведений русской классической литературы.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Пушкин А. С.* Медный всадник. Книга для чтения с иллюстрированным комментарием, с приложением иллюстраций А. Бенуа и подборкой стихотворений. М.: Русский язык, 1980. 184 с.

[2] Цит. по: *Подобедова О. И.* О природе книжной иллюстрации. М.: Советский художник, 1973. С. 172.

[3] *Овсиенко Ю. Г.* Русский язык для начинающих: Учебник (для говорящих на английском языке). М.: Русский язык. Курсы, 2020. С. 255.

Stenina, N. S.

Moscow State Academic Art Institute named after V. I. Surikov at the Russian Academy of Arts, Russia

RUSSIAN LITERATURE AND ART ILLUSTRATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A CREATIVE UNIVERSITY

The article is devoted to the interaction of a literary text and graphic illustration in drawings of foreign students of an art university at the initial stage of studying the Russian language. The work on illustrating the Russian classical literature comprehensively enriches a student's personal experience, forms his linguistic, sociocultural and professional competence.

Keywords: literature, illustration, professional competence.

Тищенко Алексей Сергеевич

Южный научный центр Российской академии наук, Россия

alex.tishenko97@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ В ШКОЛЬНОМ ПРЕПОДАВАНИИ: НА МАТЕРИАЛЕ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Школьные уроки литературы призваны воспитывать личность в духе гражданственности, патриотизма, приобщения к национальным ценностям. В статье показано, что произведения древнерусской литературы, которые изучаются в школе, способствуют формированию у обучающихся представления о национальной идее и чувства национальной гордости, уважения к исторической судьбе Отечества.

Ключевые слова: национальная идея; древнерусская литература; православие; патриотизм.

Понятие «национальная идея» многоаспектно и поливариантно. Появившееся и активизировавшееся в XIX веке в трудах Ф. М. Достоевского[1], В. С. Соловьева[2], Н. А. Бердяева[3] и др., это понятие не теряет актуальности и сегодня. Мы исходим из понимания национальной идеи России как системы духовно-нравственных, религиозно-философских, общественно-социальных и идеологических принципов, характерных для сознания русского народа и связанных с пророчеством о будущем России и верой в высшее назначение России и русского народа.

Хотя понятие «национальная идея» появилось относительно недавно, ее зачатки можно обнаружить в ранних текстах древнерусской литературы, где эта идея получает развитие в процессе государственного строительства, формирования нации и социальных отношений.

Одной из важных задач, решаемых современной школой, является воспитание всесторонне развитой личности в духе гражданственности, патриотизма, преемственности культурных национальных ценностей и принципов. ФГОС среднего общего образования направлен на обеспечение «сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации»[4]. Важное место в документе отводится «портрету выпускника школы», который представляется как «любящий свой край и свою Родину, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции», «осознающий и принимающий традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, осознающий свою сопричастность судьбе Отечества»[5]. Недавно, в декабре 2022 года, Президент России Владимир Владимирович Путин поручил «Правительству РФ принять меры, направленные на популяризацию отвечающих традиционным ценностям героев российской истории и фольклора»[6], что особенно важно с точки зрения воспитания молодого поколения в духе приобщения к национальной идее.

Публикация подготовлена в рамках реализации ГЗ ЮНЦ РАН, № гр. проекта 122020100347-2.

Литература традиционно рассматривается как одна из основ образования. Расширяя кругозор, развивая способности мыслить критически, выражать и аргументировать свое мнение, творчески подходить к любому вопросу, именно литература в полной мере способствует формированию у школьников целостной картины мира и представления о вечных, главных жизненных и общественных ценностях.

Изучение древнерусской литературы в школе очень важно с точки зрения формирования представления у учащихся о русской культуре, национальной картине мира. Древнерусская литература способна «углубить национальное самосознание, воспитать общероссийское гражданское сознание и чувство патриотизма»[7].

Школьная программа обращается к произведениям древнерусской литературы с 5 по 9 классы. В качестве примеров обратимся к двум современным школьным программам по литературе: под редакцией В. Я. Коровиной издательства «Просвещение» и под редакцией Г. С. Меркина (5–8-й классы), С. А. Зинина (9-й класс) издательства «Русское слово». В этих программах тексты древнерусской литературы изучаются ежегодно, причем в разных классах для изучения предлагаются фрагменты из древнерусских памятников различных жанров.

В литературном курсе 5 класса по программе В. Я. Коровиной и по программе Г. С. Меркина предполагается рассмотрение особенностей древнерусской литературы и обращение к некоторым фрагментам из «Повести временных лет».

В программе под редакцией В. Я. Коровиной в 5 классе предлагается для изучения фрагмент «Подвиг отрока-киевлянина и хитрость воеводы Претича». Повествование о подвиге отрока-киевлянина может служить примером мужества и самоотверженности ради спасения родной земли. Выбор этого эпизода из летописи воспитывает в школьниках чувство национальной гордости, понимание, что такое героизм, подвиг, осознание того, что люди должны быть благодарными сыновьям Древней Руси за то, что они в тяжелой борьбе с захватчиками отстояли независимость нашей земли, подавая нам пример внутренней силы и душевной стойкости.

В программе под редакцией Г. С. Меркина в 5-м классе предполагается изучение фрагментов из «Повести...»: «Расселение славян», «Кий, Щек и Хорив», «Дань хазарам». На основе анализа предлагаемых для изучения текстов можно говорить и о национальной идее, которая по-особенному проявляется в эпизоде «Дань хазарам», где не только говорится о продуманности и находчивости русских князей, но и дается утверждение о могуществе и силе Руси: «владеют русские князья хазарами и по сей день»[8].

В 6-м классе в обеих программах для изучения предлагается эпизод из «Повести...» — «Сказание о Белгородском киселе». В центре системы образов — старец, который придумывает, как спасти белгородцев от на-

шествия печенегов. Вопросы, данные в учебниках, позволяют школьникам понять главную мысль этого эпизода и осмыслить национально-патриотическую специфику «Повести временных лет» в целом: «Какие качества характера помогли старцу спасти город?»[9], «Хитрость или мудрость старца помогла горожанам выстоять осаду?»[10]. В учебнике под редакцией Коровиной этот отрывок из летописи рассматривается как текст, служащий примером настоящего патриотизма и неравнодушия к своему народу и могущий восприниматься как универсальное наставление читающим на все времена.

В школьной программе предпринята попытка дать представление о средневековом периоде развития русской литературы как можно более целостно, поэтому для изучения выбраны тексты разных жанров. Так, например, рассматривается «Поучение Владимира Мономаха» в 6-м классе (программа Меркина) или в 7-м классе (программа Коровиной). Период правления Владимира Мономаха связан с усилением Руси — князь содействовал временному прекращению междоусобиц, прославился успешными походами против половцев, содействовал упрочению единства Русской земли. «Поучение...» «обращено не просто к детям, а к детям — наследникам государственной власти»[11].

Общественное значение этого памятника письменности и православный контекст подчеркнуты при помощи вопросов и заданий в учебниках: «Чему учит Владимир Мономах своих подданных, к чему призывает?», «На каком учении основаны наставления князя?», «Какие мысли из „Поучения“ не потеряли значимость и в наши дни?»[12]. Изучение этого произведения помогает сформировать представление о расширении идейного содержания древнерусской литературы: этот литературный памятник обращен в первую очередь ко внутреннему миру личности, к высоким духовным качествам, которым, по завещанию Владимира Мономаха, должен следовать каждый православный человек.

В программе под редакцией Г. С. Меркина представлена «Повесть о разорении Рязани Батыем». Один из центральных образов «Повести...» — образ Евпатия Коловрата, который напоминает былинного богатыря. Благодаря присутствию в тексте этого образа выражается авторская мысль о силе русского народа. С появлением Евпатия Коловрата вводится мотив отмщения за погибель Родины, и этот герой жертвует своей жизнью ради спасения Отечества.

Национальная идея «Повести о разорении...» очевидна: прежде всего она связана с патриотизмом, народным героизмом. Несмотря на то, что в произведении показана разобщенность князей и несогласованность между ними, одной из главных мыслей памятника является понимание необходимости прилагать совместные усилия, чтобы сохранить и укрепить единое государство. Концовка «Повести...» подтверждает эту мысль: новый князь восстанавливает Рязань.

В разделе школьной программы по древнерусской литературе авторы обращаются к жанру жития. В двух линейках учебников для изучения в 7-м классе выбирается «Повесть о Петре и Февронии Муромских». В обеих программах при изучении этого произведения в центре внимания — образ Февронии, которая, «готова на подвиг самоотречения, победила свои страсти»[13]. Предлагаемые вопросы и задания должны помочь обучающимся сделать вывод о том, чему учит «Повесть...», какие качества героини прославляются автором: «Какими чувствами пронизаны поступки главных героев?»[14], «Что вы могли бы сказать о характерах главных героев повести, их поступках?»[15], «Кем вы представляете Февронию? Как вы поняли ее образ, смысл ее поступков?»[16]. Работая с этим произведением, учитель должен обратить внимание школьников на русские православные традиции института брака и семьи, понимание свободы и долга, высоконравственные качества личности.

Особое значение имеет изучение фрагментов из «Жития Александра Невского», где образ Александра Невского идеализирован: князь — настоящий герой и патриот, он наделен лучшими чертами воина и гражданского деятеля, который стал защитником Русской земли от внешних врагов. Александр Невский стал символом России, настоящим национальным героем. Работа с этим текстом в учебнике под редакцией Коровиной направлена на то, чтобы у школьников сформировалось понимание о фигуре настоящего национального защитника — это в первую очередь хранитель духовных ценностей народа.

В учебнике Г. С. Меркина дается изучение сразу двух житий — Александра Невского и Сергия Радонежского, оба святых представлены как национальные герои и защитники интересов Отечества. В учебнике даются вопросы и задания, направленные на постижение учениками высоких духовных качеств личности, о которых говорится в текстах: «„Житие Сергия Радонежского“ проповедует добро, милосердие, страдание. Продолжите начатый ряд, выписывая из данных в учебнике глав слова и словосочетания, по смыслу связанные с темой любви, добра»[17], обращается внимание на появляющуюся в произведениях тему защиты Родины.

Центральным произведением древнерусской литературы, которое изучается в школе, является «Слово о полку Игореве». В учебнике под редакцией В. Я. Коровиной общая тенденция изучения произведения сводится к главной мысли о единении русского народа, о настоящем патриотизме: «...произведение — горячий призыв к единству Руси перед лицом внешней опасности, призыв к защите мирного созидательного труда русского населения»[18]. В учебнике подчеркивается связь «Слова» и народной поэзии, которая способствует осмыслению учащимися национальной картины мира русского народа, пониманию, что единство народа здесь — это в первую очередь единство духовное, а не географическое или политическое. Вопросы и задания после текста произведения

созвучны общей направленности изучения «Слова»: «Как проявляется идея автора в тексте „Золотого слова“ Святослава и почему оно получило такое название?», «Каково значение князей Игоря и Всеволода в борьбе за единение сил русского воинства?»[19].

С нашей точки зрения, более обстоятельно освещение этого текста в учебнике С. А. Зинина. Вступительная статья о «Слове» там поделена на разделы: «История текста», «Идея и образная система» (автор этих частей — Д. С. Лихачев), «Жанр и художественное своеобразие „Слова“» (Е. И. Осетров). Кроме этого, текст произведения предваряет словарь имен и названий, которые встречаются в «Слове» и могут быть непонятны, и небольшая статья, в которой говорится о связи изучаемого произведения с другими литературными текстами. Задания, предлагаемые для самостоятельной работы, направлены на изучение идейной стороны этого произведения: «Идейно-художественное своеобразие „Слова о полку Игореве“, «Образ Русской земли в „Слове о полку Игореве“»[20].

Таким образом, памятники литературы Древней Руси, представленные для изучения в школе, в определенном аспекте отражают национальную идею. Можно обобщить, что национальная идея русской литературы в ее школьном преподавании необходима как для глубокого понимания обучающимися русской литературы, культуры и общественной мысли, так и для целей воспитания молодого поколения в духе патриотизма и уважительного отношения к Отчизне и ее историческому, культурному, цивилизационному опыту.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Достоевский Ф. М.* Об искусстве / сост., вступит. ст. и примеч. В. А. Богданова. М.: Искусство, 1973. 632 с.

[2] *Соловьев В. С.* Русская идея // Соловьев В. С. Спор о справедливости. М.; Харьков: Эксмо-Пресс, Фолио, 1999. С. 622–648.

[3] *Бердяев Н. А.* Русская идея. Миросозерцание Достоевского М.: Изд-во «Э», 2016. — 512 с.

[4] ФГОС основного общего образования (5–9 классы). — URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 20.05.2023).

[5] Там же.

[6] URL: https://tass.ru/ekonomika/16576399 (дата обращения: 20.05.2023).

[7] *Аничкина Н. В.* Изучение древнерусской литературы в школе как одно из условий воспитания читателя // Актуальные вопросы исследования и преподавания родных языков и литератур: Сб. материалов Междунар. научно-практич. конф. Чебоксары, 16 ноября 2019 г. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 187.

[8] Цит. по: Литература. 5 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. / авт.-сост. Г. С. Меркин. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2019. Ч. 1. С. 64.

[9] Литература. 6 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. / под ред. В. Я. Коровиной. М.: Просвещение, 2019. Ч. 1. С. 24.

[10] Литература. 6 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. / авт.-сост. Г. С. Меркин. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2019. Ч. 1. С. 92.

[11] *Лихачев Д. С.* Великое наследие. М.: Современник, 1979. С. 149.

[12] Литература. 6 класс / авт.-сост. Г. С. Меркин. Ч. 1. С. 109.

[13] *Лихачев Д. С.* Указ. соч. С. 293.

[14] Литература. 7 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. / под ред. В. Я. Коровиной. М.: Просвещение, 2019. Ч. 1. С. 82.

[15] Там же.

[16] Литература. 7 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. / авт.-сост. Г. С. Меркин. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2019. Ч. 1. С. 48.

[17] Там же. С. 28.

[18] Там же. С. 9.

[19] Там же. С. 33–34.

[20] Литература. 9 класс: Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. / авт.-сост. С. А. Зинин. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2019. Ч. 1. С. 76.

Tishchenko, A. S.

Southern Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Russia

THE NATIONAL IDEA IN SCHOOL TEACHING: BASED ON THE MATERIAL OF OLD RUSSIAN LITERATURE

The author argues that literature lessons at school are designed to educate a person in the spirit of citizenship, patriotism, familiarization with national values. The article shows that the works of Old Russian literature, which are studied at school, contribute to the formation of students' ideas about the national idea and a sense of national pride, respect for the historical fate of the Fatherland.

Keywords: national idea; Old Russian literature; Orthodoxy; patriotism.

Уразаева Куралай Бибиталыевна

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Казахстан

kuralay_uraz@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ЗАДАЧИ И ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Статья посвящена разработке рефлексивных заданий, рассмотренных в качестве инструмента формирования читательской грамотности. Рефлексивные задания первого уровня сложности приведены по учебнику для 6-го класса школы (русский язык как неродной) и направлены на требования PISA. Учебник издан в 2018 году в рамках обновления ГОСО и типовых программ в Казахстане в свете реформы школьного образования. Описано формирование у обучающихся навыков нахождения, понимания и интерпретации информации.

Ключевые слова: реформа школьного образования; методика преподавания русского языка и литературы; навыки; коммуникативная дидактика.

Изменения в современном мире характеризуются кардинальным «переформатированием» экономики, стремительно меняющимися потребностями рынка труда в специалистах новой квалификации. Их выпуск диктует разработку новых образовательных стратегий, остро обозначившихся в эпоху пандемии. Требования информационного общества ставят вопрос о постоянном обновлении содержания и подходов к разработке учебников русского языка и литературы. При интегрированном изучении русского языка и литературы ориентация на требования PISA (Programme for International Student Assessment) в части грамотности чтения выдвигает на первый план инструменты оценки качества, равенства и эффективности школьных систем, учет 6 уровней сложности. Впервые в PISA-2021 приняли участие обучавшиеся по обновленной программе (2018).

В настоящей статье иллюстрируются рефлексивные задания, показана их роль в формировании навыков читательской грамотности для 1-го уровня сложности. Задания приведены по УМК для 6-го класса школ с нерусским языком обучения[1]. Это один из опытов разработки учебника в целях достижения функциональной грамотности в рамках обновления ГОСО и типовых программ.

В качестве новых навыков, определивших требования к учащимся, при прохождении PISA были выделены навыки нахождения информации — умение находить необходимую информацию для достижения текущей цели и рассмотрение поиска информации как составного компонента чтения комплексной информации в электронном формате. Отсюда привлечение вебсайтов и анализ поиска учащимися информации в Интернете. Оценивалась способность школьников анализировать и синтезировать разрозненные единицы текста для понимания общего смысла. Новые ас-

пекты чтения, впервые оцененные в 2018 году, — уровни 3, 4, 5 и 6, которые «отражают способность учащихся оценить качество и достоверность информации, а также урегулировать несоответствия между текстами»[2].

Формирование у учащихся читательской грамотности и навыков широкого спектра строится на понятии метакогнитивных компетенций, подразумевающем осознание школьниками своего непонимания, их способность размышлять над письменным текстом, умение выразить отношение к нему, аргументировать свою позицию, в том числе при сопоставлении прочитанного с личным опытом.

Приведем примеры рефлексивных заданий для первого уровня сложности, а именно уровней 1a, 1b, 1c из названного выше УМК. Так, уровень 1a предполагает распознание основной темы/цели автора, установление простой связи между частями информации. При разработке коммуникативных упражнений авторам учебников важно закладывать такие поисковые стратегии, которые направляются когнитивными подмостками, а именно ответами на вопросы: «Что необходимо сделать?», «Как это сделать?», «На каком фрагменте текста надо сосредоточить внимание учащегося?». Так ставится проблема отбора ключевых эпизодов изучаемого произведения. Например, при изучении повести К. Булычева «Сто лет тому вперед» урок-проект на тему «Шестиклассники из разных цивилизаций, разные и похожие» предполагает следующие измеримые цели обучения и критерии оценивания: понимать слова из культуры индейцев; уметь формулировать тему и идею произведения на основе новых эпизодов; определить жанровые особенности фантастической, приключенческой и детективной литературы. Важную роль подмостков играют ключевые слова урока: фантастика, приключенческая литература, детектив, юмор и ирония. Стратегия «Учеба с улыбкой» представляет собой чтение эпизода, предваряющееся вопросами: «В чем вы видите юмористический талант писателя?», «Как он создает знакомую для вас ситуацию?». Предлагается также лингвистическая разминка. Учащиеся выполняют в «Рабочей тетради» упражнение, чему призвана помочь информация в разделе «Памятки» о собирательных числительных и их склонении, рубрика «Помощь Грамотея». Словарная работа включает работу с рубрикой «Толковый словарь». Задания и вопросы:

1. Какое из значений слова «ирокез» и почему соответствует поведению героини?
2. Посмотрите на фотографию (изображение молодого человека с ирокезом).
3. Что общего в поведении героини и молодого человека на фотографии?
4. Какую роль играет сравнение героини с ирокезами?

Включение диалога направлено на формирование лингвориторической компетенции ученика. Задание:

1. Прочитайте диалог.
2. Прокомментируйте мнения Юли и Алисы.
3. Согласны ли вы с тем, что мальчики из 6 класса «Б» 26-й московской школы «дураки» и «отсталые»? Докажите свою позицию.

После выполнения данных заданий предлагается рефлексивное задание — сочинить историю. При этом учащиеся объединяются в группы: писатели, режиссеры, репортеры, экскурсоводы.

Как реализован в УМК принцип понимания буквального значения предложений или коротких отрывков? Как осуществляется распознавание основной темы или цели автора в определенном фрагменте текста и установление простой связи между несколькими смежными частями информации или между данной информацией и собственными знаниями? Например, при изучении стихотворения К. Бальмонта «Язык, великолепный наш язык» предлагается выполнить задание «Сделаем вместе»: нужно объяснить значение выделенных слов, исходя из контекста стихотворения и имеющихся у школьников знаний. Далее задание «Проверим себя»: сопоставить иллюстрации в учебнике со значением лексических единиц в «Толковом словаре» («молодица», «канун», «зарница» и др.). Обсуждение изображения Семистрельной иконы Божьей Матери строится с высказыванием версий: «Кто изображен на иллюстрации?», «Что означают 7 мечей?», «Как связаны иллюстрация и образ лирического героя, кого поэт называет „Та“?», «Почему К. Д. Бальмонт не называет ее?». Предлагается также объединиться в группы: 1-я группа выписывает звуковые образы, 2-я группа — образы крестьянского быта и труда, 3-я группа — фольклорные образы, 4-я группа — образы природы. Далее предлагается соединить получившиеся образы-ассоциации с образом русского языка в стихотворении К. Д. Бальмонта на ментальной карте. Так создается основа для выполнения рефлексивного задания: объединившись в группы, написать эссе.

Так, собственно, строятся и задания уровня 1b, который предполагает, помимо понимания и интерпретации буквального значения простых предложений, установление простых связей между смежными частями информации в вопросе и/или тексте. Здесь выполнение заданий осуществляется с помощью представления школьникам небольшого набора на основе простых и явных подсказок. Как правило, здесь объектом проверки являются короткие тексты. Поддержка экзаменуемого обеспечивается путем повтора информации, рисунков или знакомых символов. Возможно присутствие минимальной информации, которая также содержит подсказку. Например, изучение коротких рассказов В. Осеевой строится на изучении фразеологических оборотов. Например, урок «Сесть в калошу и сгорать от любопытства» направлен на изучение фразеологизмов и паронимов, умение применять возвратные глаголы, формулировать тему и идею рассказа при помощи ключевых слов и фразеологических оборотов, а также сочинить с их помощью короткий рассказ. Ключевые слова урока «любопытный», «любознательный», «сесть в калошу» и «сгорать от любопытства» используются в работе с рубриками «Копилка знаний» (содержит значение фра-

зеологических оборотов), рисунками, воспроизводящими содержание фразеологических оборотов, «Лингвистической разминкой» (работа с перечнем возвратных глаголов). Предложение написать короткий рассказ с использованием изученных слов, словосочетаний и фразеологических оборотов представляет новый вид рефлексивного задания.

Уровень 1с охватывает область простого словарного запаса и синтаксических структур. Учащиеся понимают и подтверждают значение коротких, синтаксически простых предложений на буквальном уровне, читают для ясной и простой цели в течение ограниченного периода времени. Например, путь к выполнению рефлексивного задания по басне И. А. Крылова «Ворона и лисица» — создать портрет литературного героя с помощью ментальной карты или написать рекламу сыра с привлечением цитат из басни — предваряется такими заданиями. Подобрать к предложенным иллюстрациям имеющиеся и записанные вразброс цитаты из басен Крылова и выразительно прочитать их. Обратить внимание на выделенные слова и объяснить их значение. Найти афоризмы и крылатые выражения. Объяснить их значение. В каких ситуациях будут их употреблять учащиеся и почему?

Итак, условиями качества и эффективности школьной системы в аспекте читательской грамотности являются формирование навыков широкого спектра, проектирование достижимых и измеримых целей, соблюдение всех видов речевой деятельности на уроке, дифференциация видов учебной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Нуртазина Р. Б., Сулейменова Э. Д., Уразаева К. Б.* Русский язык и литература для 6 класса общеобразовательных школ Казахстана. УМК: Учебник: В 2 ч. Рабочая тетрадь: В 2 ч. Книга для учителя. Алматы: Билим, 2018. 770 с.

[2] *Сабырұлы Е., Черкашина Н.* PISA-2018: результаты Назарбаев Интеллектуальных школ. Нур-Султан: АО «Информационно-аналитический центр», 2020. 82 с.

Urazayeva, K. B.

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

REFLECTIVE TASKS AND THE FORMATION OF READING LITERACY SKILLS

The article is devoted to the development of reflexive tasks considered as a tool for forming reading literacy. Reflexive tasks of the first level of complexity are provided based on the textbook material for the 6th grade of school (Russian language as a non-native language) and aimed at meeting PISA requirements. The textbook was published in 2018 as a part of an update of the State Educational Standards as well as a model curricula in Kazakhstan in the light of the school education reform. The formation of students' skills in finding, understanding and interpreting information is described.

Keywords: school education reform; methodology of teaching Russian language and literature; skills; communicative didactics.

Шашкина Гульжан Зейновна,
Галиева Бахыт Хасеновна,
Аюпова Гульбагира Каирбековна

Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Казахстан

gulzhan-zein@mail.ru, galieva.bh@yandex.kz, bagira_03_05@mail.ru

ТИПОВАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО ПРЕДМЕТУ «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА» ДЛЯ 5-го КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье проводится анализ Типовой учебной программы по предмету «Русский язык и литература» для общеобразовательных школ Республики Казахстан с казахским языком обучения по обновленному содержанию на примере 5 класса. Описываются достоинства и недостатки программы.

Ключевые слова: типовая учебная программа; обновленное содержание; русский язык и литература; 5-й класс.

В 2016 году в Республике Казахстан в систему школьного образования были введены Типовые учебные программы обновленного содержания по всем предметам, которые общественность тут же окрестила «обновленкой». Рассматривая программу по предмету «Русский язык и литература», мы видим, что она отличалась от предыдущих программ (1999, 2010, 2013 гг.) в первую очередь тем, что впервые в качестве содержания образования выступали не грамматическая система языка или изучаемые художественные произведения, а система целей в виде ожидаемых результатов обучения. Данная программа нацелена на развитие функциональной грамотности и навыков критического мышления, переориентацию методики обучения со знание-центрической парадигмы к личностно-ориентированной как условию всестороннего развития и формирования личности, то есть обучающегося, что предполагает его активность, самостоятельность и проявление творчества.

Но здесь же кроется и слабая сторона программы: материал не предполагает фундаментального, последовательного, иерархического или историко-хронологического изучения. Важнее отработать заявленные цели, которые носят измеряемый характер. Здесь можно отметить еще один минус программы, сосредоточенной только на учебных целях и упустившей из виду цели воспитательного характера. Предлагаемые для изучения произведения в 5–9-м классах расположены не по хронологическому, а по тематическому принципу, а языковедческий материал дается не в системе, а виде отдельных грамматических тем.

Грамматический материал структурирован исходя из четырех видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо), а также использования языковых единиц. Каждый раздел делится на общие для всех классов цели (подразделы).

Слушание:

– понимание устного сообщения / аудио / видеоматериалов;
– понимание лексического значения слов;
– понимание содержания художественных произведений;
– определение основной мысли;
– прогнозирование содержания текста.

Говорение:

– разнообразие словарного запаса;
– пересказ прослушанного/ прочитанного текста;
– соблюдение речевых норм;
– создание монологического высказывания;
– участие в диалоге;
– оценивание устного высказывания.

Чтение:

– понимание содержания текста;
– определение стилей и типов речи;
– формулирование вопросов и ответов;
– владение разными видами чтения;
– составление плана;
– анализ художественных произведений;
– извлечение информации из различных ресурсов;
– сравнительный анализ.

Письмо:

– создание текстов разных жанров и стилей речи;
– синтез прослушанного, прочитанного и аудио- визуального материала;
– представление информации в различных формах;
– творческое письмо;
– написание эссе;
– соблюдение орфографических норм;
– соблюдение пунктуационных норм.

Использование языковых единиц:

– использование грамматических форм слов;
– использование синтаксических конструкций.

Данные цели конкретизируются в каждом классе. Например, если общая цель звучит как «Понимание лексического значения слов», то по классам она реализуется следующим образом[1]: 5-й класс — понимать значение слов бытовой и духовно-нравственной тематики; 6-й класс — понимать значение слов социально-культурной тематики; 7-й класс — понимать значение слов учебно-образовательной тематики; 8-й класс — понимать значение слов историко-культурной тематики; 9-й класс — понимать значение слов общественно-политической тематики; 10-й класс — понимать значение слов социально-культурной, учебно-профессиональной, общественно-политической сфер; 11-й класс — пони-

мать общенаучную и узкоспециальную лексику социально-культурной, учебно-профессиональной, общественно-политической сфер.

Каждая из этих целей реализовывается при изучении художественных произведений.

Рассмотрим типовую учебную программу по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5-го класса в общеобразовательных школах Республики Казахстан с казахским языком обучения[2]. Первая, вторая и четвертая четверти включают в себя два раздела, третья четверть — три раздела. В первой четверти изучаются два раздела: «Климат и природа» и «Семья», во второй четверти — тоже два раздела: «Ценности: дружба и любовь» и «Кем я хочу стать?», в третьей четверти — три раздела: «Жизнь и творчество», «Культура одежды» и «Мир фантазии», в четвертой четверти — два раздела: «Мы выбираем спорт» и «Каникулы и отдых».

Анализ типовой учебной программы 5-го класса казахской школы показал следующее.

1. Из 38 произведений, предложенных для изучения:

- народные сказки — 3;
- поэтические произведения русской классики XIX в. — 5;
- прозаические произведения русской классики XIX в. — 1;
- поэтические произведения советских и современных авторов — 12;
- прозаические произведения советских и современных авторов — 2;
- литературная сказка — 3;
- повесть-сказка — 4;
- произведения казахской литературы — 6;
- произведения зарубежных авторов — 2.

Таким образом, можно сделать вывод, что абсолютное большинство изучаемых произведений относится к русской литературе XX и XXI веков. Сюда же включаются литературные сказки и повести-сказки. В процентном соотношении это выглядит так:

- Устное народное творчество — 3–7,9%;
- Русская классическая литература XIX в. — 6–15,8%;
- Советская и современная русская литература XX и XXI вв. — 21–55,2%;
- Казахская литература — 6–15,8%;
- Зарубежная литература — 2–5,3%.

Поэтические произведения превалируют над прозаическими. Широко введены сказки — как народные, так и литературные, что соответствует психолого-возрастным особенностям учащихся. Для изучения предложены произведения выдающихся классиков казахской литературы — Абая Кунанбаева, Шакарима Кудайбердиева, Магжана Жумабаева, что отражает национальные особенности нашей республики.

2. В программу включены произведения авторов, которые не являются известными писателями, вызывает сомнение ценность таких текстов с художественной и эстетической точки зрения. Например, во 2-й четверти для изучения предложены произведения, размещенные на сайте

http://o-druzhbe.ru/detskie_stihi_o_druzhbe.php: Г. Боргуль («Подружка Маша»), Я. Дубенская («Мы разные»), Н. Бичурина («Чей гриб?»), В. Бережная («Много у меня друзей»), О. Чекашова («Мой друг»), Ю. Белоусова («Дружба — это дар»). Создается впечатление, что составители программы механически заимствовали стихотворения с этого сайта, даже не прочитав их, так как в некоторых текстах встречаются нарушения с точки зрения грамматики: «Есть много у меня друзей, / Но лишь один из них дружней!» (О. Чекашова. «Мой друг»).

3. Представляется необходимым совершенствование данной программы, включение неоспоримых с художественной точки зрения текстов произведений.

4. Анализ программы в аспекте овладения языком показал отсутствие систематического изучения грамматического материала по русскому языку. Например, в 1-й четверти цели предполагают образовывать падежные формы существительных, прилагательных и использовать существительные и прилагательные, правильно согласовывая по роду, числу и падежу. Тогда как учителя-практики казахской школы говорят о том, что необходимо начинать с произношения, то есть с изучения орфоэпии и фонетики. К тому же, чтобы дать представление о падежах, нужно начинать с объяснения, что такое имя существительное, имя прилагательное и т. д. Но целями программы это не предусмотрено.

5. В пределах раздела нельзя выходить на отработку целей, которые не заявлены в данном разделе, что представляется очень неудобным, поскольку не всегда цели раздела могут быть реализованы.

Преподавание по данной программе за эти годы показало некоторую уязвимость базового содержания. Поэтому в настоящее время в Республике Казахстан началась работа по совершенствованию типовых программ. Остается без реформирования концептуальная часть программы (система целей, система контроля), но дорабатываются и уточняются цели обучения и определяются художественные произведения.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5–9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения) по обновленному содержанию, утвержденная и.о. Министром образования и науки Республики Казахстан от 25 октября 2017 г. № 545; Типовая учебная программа по предмету «Русский язык и литература» для 10–11 классов (естественно-математическое направление, общественно-гуманитарное направление) уровня общего среднего образования по обновленному содержанию, утвержденная от 27 июля 2017 года № 352.

[2] Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5–9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения) по обновленному содержанию, утвержденная и.о. Министром образования и науки Республики Казахстан от 25 октября 2017 г. № 545.

Shashkina, G. Z.; Galiyeva, B. Kh.; Ayupova, G. K.

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

STANDARD CURRICULUM ON THE SUBJECT "RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE" FOR THE 5TH GRADE OF A SECONDARY SCHOOL OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN WITH THE KAZAKH LANGUAGE OF INSTRUCTION: CONTENT ASPECT

The article analyzes the Standard curriculum on the subject "Russian language and literature" for secondary schools of the Republic of Kazakhstan with the Kazakh language of instruction according to the updated content on the example of the 5th grade. The advantages and disadvantages of the program are described.

Keywords: Standard curriculum; updated content; Russian language and literature; 5th grade.

Ядровская Елена Робертовна

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Россия

beisher@mail.ru

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ — МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, СИНЕРГИЯ

Статья посвящена теме обращения к текстам художественной литературы на занятиях с иностранной аудиторией. Цель статьи — наметить пути взаимосвязи двух методик — методики преподавания русского языка как иностранного и методики преподавания литературы — в области общения читателя с художественным текстом. В исследовании актуализируется проблема терминологического диссонанса в области читательской деятельности, что ведет к смешению стратегий информационного и художественного текстов. Автор обозначает ключевые достижения отечественной методики преподавания литературы и намечает пути использования методического инструментария на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: художественный текст на занятиях русского языка в иностранной аудитории; методика преподавания литературы; методика преподавания русского языка как иностранного; литературное развитие; стратегии чтения.

Теме включения текстов русской литературы в процесс обучения русскому языку как иностранному посвящен ряд исследований. И здесь, среди других значимых работ, необходимо назвать труды К. А. Роговой и ее учеников, работы В. А. Масловой (Белоруссия), труды Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, Е. И. Зиновьевой и Е. Е. Юркова, учебные пособия и интерактивные онлайн-уроки Н. В. Кулибиной. Активно обсуждается проблема русской литературы за рубежом и методики ее изучения в иностранной аудитории на ежегодных международных конференциях Института русского языка имени А. С. Пушкина. Ярко, эмоционально и образно, в сопряжении с разными видами искусства представлены художественные и методические интерпретации текстов русской литературы на страницах журнала «Русский язык в центре Европы» (Словакия). Нельзя не отметить постоянный научный интерес к этой проблеме и поистине подвижнический труд на протяжении многих лет кафедры русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена — «Русская литература в иностранной аудитории» — ежегодный сборник научных статей, а также учебные пособия по изучению русской прозы и поэзии.

Цель нашей статьи — наметить пути взаимосвязи двух методик — методики преподавания русского языка как иностранного и методики преподавания литературы — в области общения читателя с художественным текстом.

Проблема обращения к художественному тексту на занятиях русского языка как иностранного многоаспектна и связана, с одной сторо-

ны, с выбором цели и соответствующих ей задач, определением методических условий включения художественного текста в процесс обучения (отбор содержания, методы и приемы изучения, планируемые результаты), с учетом особенностей адресата — обучающегося: возраста, уровня владения русским языком, менталитета, интересами, уровнем его литературного развития, который тесно связан с культурным полем человека.

С другой стороны, иным по масштабу контекстом этой проблемы является проблема чтения. И речь идет не только о проблемах мотивации к чтению художественного произведения (проблема не-чтения), но и о другом важном контексте — терминологическом: определении понятий в области читательской деятельности, которые ведут к выбору стратегии чтения (цели, методики, результат общения).

В философско-семиотическом контексте мы можем говорить о том, что весь мир культуры может быть рассмотрен и истолкован как текст, а человек — как читатель текстов культуры. В этом случае термины *читательская деятельность*, *читательское развитие*, *читательская компетентность* могут использоваться в самом широком значении: как процессы и результаты чтения разных текстов (научных, учебных, официально-деловых, текстов разных видов искусства, информационных, рекламных, бытовых и др.). При этом понятия *литературное развитие* и *литературная компетентность* имеют отношение только к чтению художественных литературных текстов.

К проблеме смешения терминологических понятий в области чтения мы обратились еще в 2009 году[1], понимая, что с наступлением эпохи ЕГЭ по литературе и отменой обязательного экзамена в российском образовании был взят курс на развитие информационной грамотности, на достижение российскими школьниками высоких результатов по критериям читательской грамотности международных диагностик качества чтения PISA и PIRLS, которые, подчеркнем, не имеют отношения к критериям литературного развития читателя.

Последние десять лет мы наблюдаем (и по возможности стараемся противостоять этому процессу), как незнание терминосистемы проблемы, игнорирование главной цели школьного литературного образования ведет к смешению стратегий чтения или их полной подмене: технологии работы с информационным текстом переносятся на изучение художественного произведения. Особенно остро эта проблема коснулась уроков литературного чтения в начальной школе, что, отчасти было вызвано установкой на подготовку учащихся к диагностике читательской грамотности по критериях PIRSL. И это дало свои результаты: в 2016 году школьники России заняли первое место, набрав наибольшее количество баллов. Поскольку в исследовании прежде всего проверяется умение понимать и обрабатывать текстовую информацию, то такие сферы чита-

тельского восприятия, как эмоции и воображение, образное мышление, без которых невозможно полноценное общение читателя с художественным произведением, за «ненадобностью» остались невостребованными на уроках литературного чтения.

Вырастали поколения читателей, неспособных читать художественные тексты и сопереживать прочитанному. В 2020-е годы в целях выделения специфики читательской деятельности в области литературы и актуализации существующей проблемы в методике был закреплен термин «культура чтения художественного текста» (Е. В. Белина)[2].

Так как понятие «литературное развитие» не входит в глоссарий методики преподавания русского языка как иностранного, что вполне объяснимо различием в содержании, целях и адресате обучения, но понимание его важно для достижения цели нашей работы, раскроем кратко его сущность. Литературное развитие — ключевой концепт отечественной методики преподавания литературы — представляет собой процесс развития у учащихся литературно-творческих способностей, умений и навыков чтения художественных произведений в системе школьного литературного образования. В решении вопроса о литературном развитии были выделены ключевые компоненты этого системного процесса: *литературные способности, критерии литературного развития, периоды развития читателя-школьника.* Созданию *методических концепций литературного развития* посвящены работы Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана, И. В. Сосновской). Задача построения системы литературного развития читателя-школьника была решена научно-методической школой Владимира Георгиевича Маранцмана.

В основу концепции системы литературного развития читателя-школьника с 5-го по 11-й классы В. Г. Маранцманом были положены идеи взаимосвязи восприятия и анализа художественного текста, значимости развития эмоций и воображения читателя, включенности ученика в диалог с текстами культуры в Большом времени и читательское сотворчество, взаимосвязь искусств, установка на диалогизацию и аксиологизацию литературного образования.

В русле этих идей построила систему литературного развития для учащихся начальной школы Мария Павловна Воюшина. Так, в России на рубеже XX–XXI веков сложилась уникальная, единственная в мире система воспитания читателя, целью которой стало «не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми»[3].

В основе общения лежит понимание. В философско-психологическом аспекте литературное развитие рассматривается как формирование новообразований в составе личности, которые реализуют ценностно-смысловое отношение к искусству и жизни.

В дальнейшем школой В. Г. Маранцмана будет создана целостная система литературного развития читателя-школьника, охватывающая все составляющие этого процесса: системы изучения теории и истории литературы, внеклассного чтения, творческих работ, диагностики литературного развития и многие другие компоненты. Анализ системы литературного развития В. Г. Маранцмана не раз был предметом исследований в работах Л. В. Шамрей, Т. Е. Беньковской, Ж. А. Майдангалиевой, Е. К. Маранцман, Е. Р. Ядровской, Е. И. Целиковой и других методистов.

Школьное литературное образование в России — явление уникальное. Ни в одной стране мира, за исключением постсоветского пространства, литература как школьный предмет (в начальной школе предмет называется «Литературное чтение») не изучается на протяжении всех лет обучения. Как правило, изучение литературы идет в рамках изучения родного языка (например, «Финский язык и литература», «Шведский язык и литература» и др.). По понятным причинам (отсутствие системы школьного литературного образования, методики как науки, замкнутость методики в пределах российского (советского) научного поля) изучение накопленного отечественной методикой опыта литературного образования за более чем двухсотлетнюю историю существования науки не стало предметом научного осмысления, за редким исключением, для наших зарубежных коллег.

И здесь мы назовем имя шведского коллеги, педагога, литературоведа, переводчика на русский язык произведений Ю. Тынянова, профессора Орьяна Турелля, который посвятил свое докторское исследование уроку литературы в советской школе[4]. Главным пафосом научного исследования ученого стало открытие западному миру системы советского школьного литературного образования, равных которой, по мнению О. Турелля, не было в мире.

К великому сожалению, мы должны сказать и о том, что место и роль предмета «Литература» в системе современного школьного образования сегодня иные (обзорный анализ процессов изменения в системе школьного литературного образования в контексте образовательной политики государства и жизни страны в XXI столетии дан нами в статье «Школьное литературное образование в России: от 90-х к цифровой эпохе»[5]). И достижения отечественной науки в области литературного развития читателя сегодня известны лишь узким специалистам, а созданная система воспитания читателя не реализуется ни в одной действующей программе обучения.

И есть еще один очень тревожный сигнал: катастрофическое сужение культурного поля учащихся, уровня их литературного развития. И в этой связи как методист с тревогой начинаю думать о том, что разрабатываемые методики изучения русской литературы для иностранной аудитории в скором времени будут вполне применимы для аудитории

носителей языка: и это касается в первую очередь прецедентных текстов русской культуры.

Говорить сегодня о проблеме понимания терминосистемы отечественной методики преподавания литературы и ее потенциале для уроков русского языка как иностранного, на которых используется художественный текст, чрезвычайно важно как минимум по следующим причинам.

1. Независимо от целей обучения в работе с художественным текстом, «язык» или «литература», как кратко определила этот выбор Н. В. Кулибина[6], важно избежать сугубо информационных стратегий чтения не только при выборе лингвоцентричной методики, но и литературоцентричной. Основанием для такого опасения является проведенный нами анализ конспектов учителей, а также уроков РКИ, размещенных в открытом доступе.

2. Законы, открытые методикой, разработанный инструментарий, выделенные принципы и закономерности развития читателя — все это может не только существенно обогатить методику работы с художественным текстом в иноязычной аудитории, но и повысить мотивацию у иностранных обучающихся к чтению русской литературы, организовать на занятии диалогическое общение.

Назовем лишь некоторые элементы системы: создание установки на все этапы художественного общения, постановка вопросов к художественному произведению на разные сферы читательского восприятия, развитие эмоций и воображения, взаимосвязь анализа и читательского восприятия, формулировка проблемного вопроса, изучение произведения в его жанрово-родовой специфике, система творческих работ, включающая разные виды интерпретационной деятельности читателя, в том числе сопоставительный анализ переводов, выразительное чтение, создание медиатекстов и многое другое; диалог культур, диалог текстов и эпох.

3. Самостоятельность методики как науки требует не замкнутости ее на самой себе, а выхода за ее пределы, взаимодействия с методиками, связанными с восприятием языка и искусства. Не случайно, методика преподавания литературы обогащала свой инструментарий, обращаясь к исследованиям в области лигнвоконцептологии, языку музыки, живописи, архитектуры, кино, театра (концептный анализ, составление партитуры чувств, создание киносценария, построение мизансцены и др.). Эти приемы могут эффективно использоваться на уроках РКИ.

4. О ценностно-смысловом потенциале методики. В своей последней статье Ефим Израилевич Пассов задал нам, коллегам, такой вопрос: «Что же нужно сделать, чтобы современный мир услышал русское Слово?»[7]. И наметил главные шаги:

– изменить отношение к методике как некой прикладной науке, зависящей от дидактики и других наук; «методика как наука и образование как феномен — конвергентны»;

– «вооружить преподавателя новой методикой, ее философией, а на этой основе — теорией и технологией», «новая методика определяет цель образования как сотворение Человека духовного в трех его ипостасях: нравственный, интеллектуальный, умелый».

Методист выделил четыре аспекта образования, которые обеспечат достижение цели: воспитание, формирование интеллекта, учение. Взаимосвязь всех элементов, убежден исследователь, обеспечивается общением, но «не коммуникацией».

Заметим, что в методике преподавания литературы речь идет именно об общении, о диалоге читателя с текстом и его автором, о диалоге читателя с Другим и с самим собой. Термин «коммуникация» в методическом глоссарии нашей науки выступает антонимом диалогического общения с художественным произведением.

«Что касается содержания, — убежден ученый, — то им являются не сами тексты и задания к ним, а их интерпретация, выявление того духовного потенциала, который содержится в этих текстах. Тексты и задания — лишь источники этого потенциала»[8].

И здесь нам также важно отметить общность методик в понимании доминанты учения как ценностно-смысловой, полученной на основе интерпретации: в методике преподавания литературы процесс интерпретации художественного произведения рассматривается как *технология общения с искусством* (В. Г. Маранцман), а цель литературного развития — как создание читательской интерпретации.

Гуманистический, воспитывающий потенциал русской литературы помогает раскрыть и личностно «присвоить» созданная в методике система литературного развития читателя. Полученный опыт бывания Другим, опыт эстетического и духовного переживания сопрягается с личным жизненным и культурным опытом читателя и влияет на его нравственный выбор. Без этих установок и понимания сути «русского чтения» процесс читательской деятельности сводится к информационному освоению текста и коммуникации.

Определяя методику как науку, которая «создает, сохраняет и развивает генетический код образования»[9], Е. И. Пассов обозначил не только ее задачи, но и определил ее цель как миссию по воспитанию человека культуры в системе «национально ориентированного образования».

Литературное образование в России рассматривается в отечественной методике как путь вхождения в культуру. Сопряжение и взаимодействие методик, связанных с чтением литературы как базовой ценности русской культуры, как показывает опыт теоретического осмысления и использования приемов отечественной системы литературного развития в работе с иностранной аудиторией, пробуждает интерес не только к русской литературе и культуре, но и российской методике.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Ядровская Е. Р.* Анализ и соотношение понятий «Литературное развитие читателя-школьника», «литературная компетентность», «читательская компетентность» // Мир науки, культуры и образования. Горноалтайск, 2009. № 5. С. 132–139.

[2] *Белина Е. В.* О специфике содержания и функционирования понятия «культура чтения художественного текста» в современном школьном образовании // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 11 (65). Ч. 2. С. 79–81.

[3] *Маранцман В. Г.* Цели и структура курса литературы в школе: Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2005. С. 10.

[4] *Ядровская Е. Р.* Школьное литературное образование в России: зарубежный ракурс. Орьян Турелл: «Моя жизнь текла в сторону России…» // Известия РГПУ А. И. Герцена. СПб., 2019. № 193. С. 223–233.

[5] *Ядровская Е. Р.* Школьное литературное образование в России: от 90-х к цифровой эпохе // Сб. материалов межрегиональной научно-практической конф. с междунар. участием «Преподавание русского языка и литературы в учреждениях основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования: теория, эффективные практики, методики и технологии» / науч. ред., предисл. В. Г. Паршуков. М.: ФЛИНТА, 2020. С. 88–99.

[6] *Кулибина Н. В.* Адаптировать нельзя понять // Русский язык за рубежом. 2013. № 5. С. 22–30.

[7] *Пассов Е. И.* Услышит ли многоголосый мир русское Слово? Навстречу XIV Конгрессу МАПРЯЛ в АСТАНЕ // Русский язык в центре Европы. [Братислава. Ассоциация русистов Словакии]. 2019. С. 10.

[8] Там же. С. 10–11.

[9] Там же. С. 10.

Iadrovskaia, E. R.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Russia

LITERATURE TEACHING METHODOLOGY TO RFL TEACHING METHODOLOGY: THEORY, PRACTICE, SYNERGY

The article is devoted to the theme of referring to the Russian fiction in the classroom with a foreign audience. The purpose of the article is to outline ways of interconnection between methods of teaching Russian as a foreign language and methods of teaching literature — in the field of communication between the reader and a literary text. The study actualizes the problem of terminological dissonance in the field of reading activity, which leads to a mixture of strategies for informational and literary texts. The author outlines the key achievements of Russian methodology of teaching literature and outlines ways of using methodological tools on RFL classes.

Keywords: literary text in the Russian language classes in a foreign audience; methods of teaching literature; methods of teaching Russian as a foreign language; literary development; reading strategies.

Яценко Ирина Иосифовна

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Россия

irinayat@mail.ru

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КАЗАХСТАНСКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ: ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ

Статья посвящена обобщению опыта обучения казахстанских магистрантов-филологов методике интерпретации художественного текста. Анализируются затруднения магистрантов в восприятии и понимании российских реалий как XIX века, так и советского прошлого, в трактовке психологических мотивировок речи и поступков персонажей. Особую трудность вызывает анализ авторских приемов, основанных на языковой игре, на использовании разнообразных стилистических средств с целью достижения комического эффекта.

Ключевые слова: русская литература; восприятие художественного текста; русский язык как неродной.

«Учитель, научись сам» — не только очевидная истина, но и, по сути, уже штамп речи, что не лишает эту фразу глубокого смысла. Над этим пришлось задуматься при обучении магистрантов из Казахстана методике работы с художественным текстом при обучении русскому языку как неродному. Надо сказать, что это аудитория филологов, некоторые из них уже работают в школе и преподают литературу. Аудитория в профессиональном плане и подготовленная, и отзывчивая, то есть открытая к овладению новыми знаниями, умениями и навыками. Тем не менее на этапе создания самостоятельных методических разработок обнаружились определенные лакуны в знаниях и представлениях магистрантов, которые в целом если и не мешали общему восприятию того или иного литературного произведения, то все же оставляли многое в анализируемом тексте непроясненным. Эти наблюдения и работы магистрантов позволили нам попробовать перечислить и проанализировать те трудности, с которыми сталкиваются читатели-»профессионалы».

Трудность 1. Отсутствие ясного представления об истории России и реалиях российского прошлого. Анализируя рассказ А. П. Чехова «Дочь Альбиона», магистрантка утверждает, что, иронизируя над пребывающей в гордыне англичанкой, Чехов поднимает и социальную проблему «грубого отношения помещиков к гувернанткам из Англии». Трудно сказать, на чем основывается это утверждение, скорее всего здесь проявляется какое-то стереотипное заблуждение, явно упрощающее отношения в дворянских семьях между хозяевами и учителями-иностранцами (эта ситуация описана в большом количестве произведений русских писателей и демонстрирует самые разные варианты этих отношений). Однако такой взгляд на коллизию рассказа Чехова свидетельствует

об отсутствии фоновых знаний, что ведет к неадекватности читательского восприятия, поскольку «Дочь Альбиона» — рассказ о проблемах коммуникации не столько людей разного социального статуса и разных национальных культур, сколько носителей низкой культуры. И помещик Грябов ведет себя по-хамски, не считаясь с присутствием дамы и оскорбляя ее, и англичанка, с ее снобистским, высокомерным отношением к окружающим, симпатии не вызывает (то есть ни в коей мере не является жертвой Грябова).

Трудность 2. «Размытые» представления о советском прошлом, о советских реалиях. В рассказе Д. Рубиной «Дорога домой» повествуется о том, как восьмилетняя девочка сбежала из пионерского лагеря и всю ночь пешком добиралась домой, о событиях внутренней жизни девочки, о ее переживаниях и философских открытиях, сделанных во время «дороги домой». Лагерь был необычный — *обкомовский*, где кормили *сервелатом и икрой.* Готовясь к анализу этого рассказа, магистрантка так семантизирует понятие *обком*: «Обком — Областной комитет, высший орган республиканской власти в СССР». Фактические ошибки в этом комментарии и отсутствие ключевого понятия — Коммунистическая партия — свидетельствуют о лакуне в представлениях интерпретатора о руководящей роли Коммунистической партии в СССР, причем на всех уровнях — от районного до всесоюзного. Далее магистрантка отмечает: «Лагерь был обкомовским, а значит, очень хорошим, не каждый ребенок мог туда попасть», однако почему *обкомовской* — обязательно *хороший,* не вполне ясно без предварительного комментария о партийной номенклатуре и советском «равенстве». Кстати, путевку мама девочки достала *по блату*, что также должно быть прокомментировано, поскольку *блат* был очень важной реалией советской жизни в брежневский период.

Составляя комментарии к рассказу Д. Рубиной, магистрантка настойчиво подчеркивает, что «быть пионером и отдыхать в пионерском лагере считалось очень почетным», «для любого ребенка того времени это было честью и большой радостью», — поверхностное представление об отношении детей к пионерским лагерям. Действительно, многие дети любили ездить в пионерский лагерь. Однако часто родители, у которых не было летом отпуска, вынуждены были, независимо от желания или нежелания детей, отправлять их в пионерский лагерь, где дети могли оздоравливаться, заниматься интересными делами и главное — все время быть под контролем взрослых. Честью могло быть пребывание только в таких лагерях, как, например, «Артек».

Трудность 3. Поверхностное представление о современной России, о жизни современной российской молодежи. В рассказе Романа Сенчина «Сеанс» описана ситуация в общежитии провинциального музыкального училища, куда часто приходит герой рассказа — начинающий, но непризнанный и оттого пребывающий в депрессии молодой писатель. Рассказ начинается со слов «Удачно миную вахту». Магистрантка подробно

описывает, что такое *вахта,* где, в каких учреждениях она бывает. Однако здесь ключевое слово *удачно.* Проникнуть в охраняемое помещение, миновав вахтершу, довольно трудно.

Далее в методической разработке обсуждается лексика, которую используют в общении герой и девушки из общежития: *девки, жрать.* Интерпретация такого стиля общения следующая: герой пренебрежительно относится к девушкам. На самом деле сумрачный коридор общежития, убогость, бедность и его, и его обитательниц (в стареньких застиранных халатишках, с желтыми волосами) — и не предполагает возможности другого стиля общения.

Трудность 4. «Наивно-прагматическая» интерпретация поступков персонажей, затруднения в осмыслении их психологических мотивировок. Вот какую оценочную интерпретацию магистрантки получает героиня рассказа А. П. Чехова «Дочь Альбиона», которая давно живет в России и не знает ни слова по-русски: «У нее нет необходимости учить русский язык, так она была нанята обучать английскому языку, и она прекрасно живет, не зная русского языка. Она презрительно относится к своему работодателю и в целом к русскому народу, получая деньги на чужой земле, при этом не зная языка». Подобного рода интерпретация идет не от текста, не от погружения в психологию персонажа, а является результатом жизненного опыта интерпретатора. Перед нами пример «обытовления» (лексема *работодатель* этому способствует) художественного текста и даже, может быть, его наивно-реалистического прочтения.

В рассказе казахстанской писательницы Асели Омар «Французский берет» девочка-пятиклассница приходит на свидание в тюрьму к своему брату, который оказался там, повторив судьбу многих в годы сталинских репрессий. Брат написал письмо Калинину и хочет передать его сестре. Конвоир, понимая это, отходит в сторону и делает вид, что ничего не замечает. Это письмо спасло юношу. Много лет спустя, к проходной пришла молодая женщина, чтобы найти и поблагодарить конвоира. Он сразу узнал в ней прежнюю девочку, но отрицает, что помнит ее и ее брата. Вот интерпретация магистрантки: «Майор делает вид, что не узнал ее, а также отказывается от подарка — он скромен, честен и ответственен, как подобает такому человеку». Конечно, майор может быть и честным, и скромным, только руководит им совсем другая мотивация: страх. Несмотря на то, что страшные времена позади, знание о них не способно отпустить человека, он обречен прожить свою жизнь до конца в страхе. Появление этой женщины — напоминание о его поступке, который для системы, где он служил, является преступлением. Это был риск тогда, но страх отсроченного наказания продолжает в нем жить.

Трудность 5. Общие рассуждения, штампы, неинформативные суждения относительно коллизий художественного текста. Комментируя состояние девочки, которая одна ночью идет из пионерского лагеря в город (рассказ Д. Рубиной «Путь домой»), магистрантка пишет:

«Оставшись наедине с собой, героиня наблюдала за звездным небом, думала о месте человека в мире. Общение с природой способствовало ее духовному развитию». Если отвлечься от несколько демагогического характера высказывания, то трудно это суждение соотнести с героиней Д. Рубиной. Девочка действительно необычна: она очень остро чувствует фальшь лагерной жизни: нет ребенка, которому бы нравились линейки или запахи в общественном туалете. Но дети обычно не анализируют ситуации, а просто подчиняются. Героиня рассказа — ребенок независимый, отказывающийся жить в идеологической системе координат. Жить под звуки горна — это значит быть частью массы, раствориться в ней. А девочка обладает ярко выраженным чувством потребности в свободе. И этой ночью она действительно вступает в безмолвный диалог со звездным небом. Ей хочется верить, что где-то там, за небесным окном, тоже идет такая же девочка: ребенку страшно, она подсознательно хочет преодолеть свое одиночество. Эта ночь на самом деле стала для нее ночью взросления.

Трудность 6. Восприятие авторской иронии. В рассказе А. П. Чехова «Дочь Альбиона» слуга помещика Грябова сообщает, что «барин с мамзелью-гувернанткой рыбу ловят-с». Магистрантка предлагает такой комментарий: «мамзель-гувернантка — воспитательница в буржуазных (?) семьях, нанимаемая для воспитания и начального обучения детей». В поле зрения интерпретатора не попало то, что автор, посредством стилистического снижения, задает комический тон, который достигнет апогея к концу рассказа. «Мамзель» — это устаревшая форма разговорно-просторечного варианта слова «мадемуазель». Так действительно часто называли гувернанток и разного рода приживалок, редко нейтрально, обычно пренебрежительно. В устах малограмотного лакея «мамзель» звучит более чем органично, что нисколько не снижает авторской иронии.

Трудность 7. Восприятие текста на фактографическом уровне, неумение проникнуть в подтекст. В рассказе казахстанского писательницы С. Назаровой «Мой зеленоглазый аруах» особое место занимает описание бабушки героя-повествователя, у которой были необычные для казашки зеленые глаза. Их описанию посвящен целый фрагмент. Магистрантка объясняет это так: «Автор обращает внимание читателя на цвет бабушкиных глаз, чтобы показать свойственную ей красоту». Да, бабушка была красива, но это объяснение слишком поверхностно. Бабушка из рассказа С. Назаровой — воплощение лучших личностных качеств, ее вполне можно назвать праведницей, и зеленый цвет глаз отсылает к мусульманству. Для мусульман зеленый цвет — это цвет рая, где праведники одеты в зеленые шелк и атлас. Бабушка героя после смерти становится аруахом внука, то есть его ангелом-хранителем. Однако, похоронив бабушку, герой-рассказчик осознал, что бабушка была его аруахом и на протяжении всей его жизни. Следовательно, образ зеленых глаз является смыслообразующим, центральным в рассказе.

Завершая анализ отнюдь не полного перечня трудностей, испытываемых казахстанскими магистрантами при чтении русскоязычной литературы, сошлюсь на результаты ассоциативного эксперимента, описанного в магистерской диссертации З. Кунбаевой. В эксперименте приняло участие 50 студентов 1 курса Евразийского гуманитарного института (ЕАГИ) г. Астаны. Испытуемым был предложен вопрос: «Какие ассоциации, связанные с Россией и русскими, вызывают у вас следующие слова: дом, семья, праздник, историческое событие и др.». Результат эксперимента показал, что представления о России молодых казахстанцев, будущей казахстанской интеллигенции, достаточно ограниченны и зачастую представляют собой расхожие штампы. Предложенные респондентами ассоциации демонстрируют весьма стереотипные представления о России. Приведем примеры ассоциаций: птица — *голубь* (12 реакций); дом — *деревянный, изба, деревенский, частный, избушка на курьих ножках, сельский, старый* (фольклорные представления о современной России), и только по одной ассоциации — *многоэтажка, пятиэтажка, высокий*; архитектура — *церковь* (треть опрошенных); еда — *борщ* (23 реакции) и только одна ассоциация связана с действительно традиционным русским блюдом — *щи*; песня — *«Катюша»* (треть респондентов); историческое событие — *Великая Отечественная война* (14 респондентов), *Победа, Вторая мировая война;* исторические деятели — *Петр I* (13), *Сталин* (7) и т. д.

Все вышесказанное подводит к выводу о том, что в обучении филологов-русистов, для которых русский язык неродной или которые не живут в России, желательно усилить дисциплины страноведческой, культурологической направленности. Однако не сводить их преподавание к передаче конкретной, фактологической информации, а формировать у студентов умение самостоятельно получать необходимую им информацию, активизировать проектную учебную деятельность. Только творческий поиск студентов, постоянное чтение, направленное рекомендациями преподавателей, осознание необходимости в постоянном самообразовании могут дать желаемый результат: повысить читательскую культуру филологов, которые смогут передавать ее своим учащимся.

Yatsenko, I. I.

Lomonosov Moscow State University, Russia

RUSSIAN LITERATURE IN THE KAZAKH PHILOLOGICAL AUDIENCE: PERCEPTION OF THE DIFFICULTIES

The article is devoted to summarizing the experience of teaching Kazakh undergraduates-philologists the methodology of interpreting a literary text. The difficulties of undergraduates in the perception and understanding of the Russian realities of both the 19th century and the Soviet past, in the interpretation of the psychological motivations for the speech and actions of the characters are analyzed. Of particular difficulty is the analysis of the author's techniques based on the language game, on the use of various stylistic means in order to achieve a comic effect.

Keywords: Russian literature; literary text perception; Russian as a non-native language.

СОДЕРЖАНИЕ

Направление 1
СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОЕ ОПИСАНИЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Алексеева О. М.
Инволюнтивные возвратные глаголы в поэтическом тексте XXI века 5

Бабюк А. П.
Специфика семантики и структуры вставных конструкций (на базе художественных дискурсов) 10

Вепрева И. Т., Домрачева А. З.
Лексема *QR-код* в пандемийном лексиконе: пути адаптации слова в русском контексте 15

Виноградова Е. Н.
Грамматикализация и другие «-изации» (подход с позиций Грамматики конструкций) 21

Голубева В. К.
Семантика и прагматика функциональных грамматических синонимов типа «красивый человек» — «красавец» 26

Дорофеев Ю. В.
О концептуальных основаниях функциональной парадигмы в русистике 32

Кедрова Г. Е.
Новые подходы к исследованию речевого дыхания при чтении поэтического текста (по данным онлайновой магнитно-резонансной томографии легких) 38

Кочнева М. М.
«А и В сидели на трубе...»: корпусное исследование идиоматичности биномиалов русского языка 44

Лаптева М. Л., Васильева Ю. А., Фирсова М. А.
Культурно-когнитивный потенциал дериватов с агрессивной семантикой (на примере этнофолизмов)..... 49

Михайлова И. Д.
Схематизация с лингвистическим комментированием как метод системного анализа морфемной и словообразовательной структуры русского слова 54

Попова Т. И.
Изучение языковой вариативности с помощью данных Национального корпуса русского языка 60

Рудяков А. Н.
Орфография как основа единства устной и письменной форм языка 66

Теркулов В. И.
Типология способов аббревиации: инициальные аббревиатуры и сложносокращённые апеллятивы..... 71

Чен Чиао Вен
Семантика и особенности употреблений женских номинаций с поведенческими характеристиками в русском языке (на материале НКРЯ)..... 77

Направление 2
СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Боронкин П. А.
Использование диминутивов в военном дискурсе..... 85

Важник С. А.
Синтаксические белорусизмы в белорусском русском 90

Вишнякова С. А.
Позиции русского языка за рубежом в современных политических условиях 96

Дединкин А. Л., Лавицкий А. А.
Русский язык в динамике языковой политики стран Содружества Независимых Государств.....102

Ерофеева Е. В., Павлова Д. С.
Вид русского глагола как социолингвистическая переменная 107

Иванова Н. К., Меркулова Н. Е.
Русский и английский языки в меняющейся логосфере России: функционирование лексем с семантическим сдвигом и псевдоанглийских слов.....112

Камышева С. Ю.
Индекс положения русского языка в мире — 2023: проблемы и перспективы 117

Карпенко Л. Б.
Ценностный подход к русскому языку
в современном меняющемся мире 123

Клобукова Л. П., Молчанова Н. С.
Эффективность коммуникации мигрантов в ситуациях
официально-деловой сферы общения как показатель степени
их интеграции в принимающее сообщество 129

Козловцева Н. А.
Русский язык в России и Белоруссии:
национальный, государственный, международный.....134

Коломейцева Е. Б.
Диалектная языковая личность на примере носителя диалекта
Забайкальского края 139

Короткевич В. И., Шарапова Е. В.
Русский язык в системе образования Республики Беларусь:
анализ функционирования 144

Михиенко Ж. Н.
Использование метода субъективных читательских оценок
при валидации текстов в рамках концепции
легкого русского языка 150

Палади А., Палади Т.
Возрождение и вытеснение языков:
от окситанского до русского 156

Рычкова Л. В.
Факторы, влияющие на осознание белорусскими
старшеклассниками важности и престижности русского языка 162

Сунь Юйминь, Яровая Т. Ю.
Развитие и продвижение русского языка в Китае:
специфика, динамика, перспективы 167

Чжао Цзэли
Русский устный монолог на неродном языке:
анализ употреблений речевого коннектора *КРОМЕ ТОГО*..... *173*

Направление 3
РУССКАЯ КУЛЬТУРА В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Дериглазова Л. В., Погорельская А. М.
Русский литературный канон внутри и вне России.....181

Карпенко Г. Ю.
Режимы релевантности:
литературоведение и русская классика.....187

Лопачева М. К.
Интертекст как способ репрезентации культурного кода в цикле очерков Г. Иванова «По Европе на автомобиле» 193

Романенко У. В.
Русский язык как иностранный в Республике Парагвай: исторический фон и актуальные дидактические проблемы 197

Срмикян В. С.
А. П. Степанов как организатор литературной среды в Енисейской Сибири.....204

Стародубец С. Н., Белугина О. В.
Современные этнолингвистические исследования материальной и духовной культуры российско-белорусского пограничья 209

Стрельникова Н. Д.
О профессии Учитель и вечных ценностях (роман С. Кузнецова «Учитель Дымов»).....215

Титаренко С. Д.
«Путь к себе» в литературе диаспоры как сохранение культурной идентичности и христианской культуры: Вяч. Иванов и Д. Мережковский 219

Яковлевич Радунович А.
Сербская война в романе Мамина-Сибиряка «Черты из жизни Пепко»: стереотипы о Балканах 225

Направление 4
ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ ЯЗЫКОВЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Аксарина Н. А., Басова Л. В.
Семантические процессы в отыменной предложной лексике (на материале Национального корпуса русского языка) 233

Болтовская Е. А.
Конкуренция вариантов рода склоняемых нарицательных существительных в современном русском литературном языке 239

Брусенская Л. А.
Могут ли мелиоративные обозначения быть источником вербального конфликта?.....244

Генералова Е. В.
К вопросу о структурной устойчивости новейших фразеологических единиц русского языка 248

Глазкова С. Н.
Динамические процессы в русской языковой картине мира: «Пропала совесть?» 253

Гребенников А. О., Скребцова Т. Г.
Русский рассказ в меняющемся мире: динамика частотных характеристик базовой лексики за последнее столетие 260

Грязнова В. М.
Развитие местоименных значений и смыслов у существительных в обыденной речи 265

Ерофеева И. В.
Взаимодействие внутрилингвистических и экстралингвистических факторов в становлении языка русских летописей.....270

Жданова Е. А.
Неологизмы 90-х годов XX века в интернет-пространстве (на материале неологизмов, образованных в результате контаминации) 276

Зиновьева Е. И.
Обиходно-деловая фразеология Московской Руси как основа фразеосистемы национального русского языка 281

Зуева О. В.
Обозначения эпистолярных текстов в древнерусском и старорусском языках: слова с внутренней формой ‘то, что писано’ и их производные 287

Килина Л. Ф.
Прилагательные *рад, должен* и *горазд*: корпусное исследование в диахроническом аспекте 293

Куликова Э. Г.
Проективная лингвистика, экологическое мышление и проблема иноязычных заимствований 298

Кулмаматов Д. С.
Особенности употребления фразеологизмов в протоколах «чина» (церемониала) по приему и отпуску хивинских и бухарских послов российскими царями в XVII веке 303

Маринова Е. В.
Словарь цифрового общества: термины, идеологемы, ярлыки (на материале русского языка) 308

Никитевич А. В.
От *доброумиться* до *отфрендить*. Два мира реалий, два мира слов 314

Рацибурская Л. В.
Глагольное словообразование в начале XXI века 320

Руссу К. Р.
Структура фрейма «информирование о пропаже» (на материале розыскных документов конца XVIII — начала XIX века) 324

Селиверстова Е. И.
По какому поводу *танцы с бубнами*? (ситуативно-семантический аспект) 329

Супрун В. И.
Языковое новаторство А. Н. Островского: к 200-летию со дня рождения драматурга 335

Табаченко Л. В.
Под-приставочные глаголы в значении ‘тайное получение информации’ в истории русского языка 341

Трофимова О. В.
Статистические описания Западной Сибири XIX века из фондов Русского географического общества: когнитивный аспект лингвистического исследования 347

Харламова М. А.
Актуализация категории собирательности в современной русской речи 352

Хруненкова А. В.
Семантическая адаптация заимствованных слов в современном русском языке (на примере прилагательного «культовый») 358

Шулежкова С. Г.
Тенденции обновления русской фразеологии в условиях специальной военной операции на Украине 364

Направление 5
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО, РОДНОГО И НЕРОДНОГО

Абазян М. Р., Григорян В. А.
Воспитательный и образовательный потенциал страноведения в процессе преподавания РКИ в армянской аудитории 373

Абдрахман Г. К., Подлесная О. Ю.
Медиатехнологии в системе современного образования 378

Аверьянова Д. В., Пономарева М. А.
Ситуативно-тематическая составляющая уровня А1 в разных языках 383

Агеева Ю. В., Марданова С. Р.
Современные формы обучения русскому языку как иностранному с учетом регионального компонента (на примере коммуникативного тренинга) 389

Агманова А. Е., Валова М. В.
Лингвокультурный комментарий как способ освоения семантической структуры концепта 395

Адилбаева А. К.
Использование онлайн-курсов на уроках русского языка как средство для формирования научно-познавательной компетентности школьников 400

Айджанович Н., Гинич Е.
Проблема фонетической интерференции в учебнике «Ни пуха ни пера!» 405

Аладьина А. А., Минайдарова М. Е.
Обучение русской научной речи студентов неязыковых образовательных программ (на материале профессиональных текстов) 411

Алиева Г. А. кызы
Использование аудиовизуальных средств в процессе обучения РКИ 416

Алиева Д. А., Еркебекова Э. К.
Практика преподавания русского языка как иностранного в национальных группах технического вуза Республики Казахстан 421

Андреюшина Е. А., Сальман Е. А., Ахметова Н. А.
Реализация принципа диалога культур в учебнике РКИ для киргизских школ 426

Антонова Ю. А.
Преподавание русского языка китайским студентам: новая эпоха — новые задачи 432

Антропова М. Ю.
Изучение специальной лексики в курсе русского языка как иностранного (на примере музыкальной учебно-профессиональной сферы) 438

Архипова Е. В.
Становление ценностных ориентаций молодежи в процессе изучения русского языка в цифровую эпоху на материале патриотического дискурса 444

Асташкин А. Г., Бабуркина Е. В., Ямалетдинова А. М.
Цифровые инструменты и интерактивный медиаконтент в современной лингводидактике 450

Афанасьева Н. Д., Захарченко С. С., Могилёва И. Б.
Полифункциональность лингвокультурологического аспекта в обучении иностранных студентов русскому языку 456

Ахмадсафина Е. М., Русалеева П. А.
Методические приёмы в обучении синтаксическому разбору при подготовке школьников к ОГЭ и ЕГЭ 462

Барбун В. В.
Сопоставительный метод изучения прошедшего времени русского глагола в румыноязычной аудитории 467

Бархударова Е. Л., Короткова О. Н., Красильникова Л. В.
К проблеме подготовки специалистов в области преподавания русского языка в иноязычной аудитории (курсы фонетики и словообразования).....473

Бачакова М.
Путь к первому национальному культуроведческому учебнику в Словакии (прошлое, настоящее, будущее).....479

Башкина Е. С.
Технологии искусственного интеллекта в обучении РКИ (на примере чат-бота генеративной модели на базе нейросетевого подхода) 483

Белова Н. А.
Роль стилистического анализа текста в формировании предметных компетенций школьников по русскому языку 489

Беляков М. В., Максименко О. И.
Интеграция переводческой практики в процесс преподавания русского языка как иностранного 495

Богач А. Ф.
Предметная интеграция на уроках русского языка и литературы в школах с русским языком обучения в Республике Молдова (из опыта работы учителя).....500

Боженкова Н. А., Сёмке Т. И.
Лингвоаксиологическая парадигма в контексте современной методики преподавания РКИ 506

Бокарева Ю. М., Лаппо М. А., Новосёлова О. А.
Проблемы обучения русскому языку в вузах КНР (в интерпретации российских и китайских преподавателей) 513

Борисова В. В.
Художественный текст как дидактическая основа преподавания дисциплины «Культура русской речи» 519

Борисова Е. В.
Взгляд в будущее. МАПРЯЛ рука об руку с национальными ассоциациями русистов.....524

Бурдина А. С.
Формирование навыков читательской грамотности на основе УМК «Русский язык» для 5–11-х классов 529

Буре Н. А., Гулякова А. А., Гулякова И. Г.
Интерактивно-коммуникативный подход к созданию учебника по русскому языку как иностранному. Учебно-методический комплекс «Давайте дружить!» 535

Бусурина Е. В., Горбенко В. Д., Краснощёкова С. В.
Типичные ошибки в устной речи иностранных студентов из Египта при изучении языка специальности (на примере подъязыка атомной энергетики) 540

Бухуши Р., Бен Наср Н.
Русский язык в средних школах Северной Африки: вызовы и достижения педагогов Туниса 546

Быкова В. В.
Формирование профессиональных умений у студентов-журналистов, изучающих русский язык как иностранный 553

Валова Л. В.
Русский язык в Чехии (историко-политический ракурс) 558

Веренич Т. К., Мезит А. Э.
От концепции до реализации: опыт разработки аудиокурса по русскому языку как иностранному «Каникулы FM» 564

Веселова П. Н.
Способы формирования мягких навыков у студентов на занятиях по РКИ 568

Веселовская Т. С.
Задания сценарного типа как инструмент выявления коммуникативных стратегий в ситуации межкультурного общения 573

Вещикова И. А.
О преподавании языковедческих дисциплин иностранным студентам-журналистам (на примере курса «Русский язык и культура речи») 578

Владимирова С. С., Иванова А. П.
Развитие коммуникативной и социокультурной компетенций иностранных обучающихся в рамках проектной деятельности 583

Владимирова Т. Е.
Лингводидактическая концепция обучения РКИ в контексте эволюции гуманитарных наук 588

Волков С. А.
Случайный эффект когнитивной реакции на вопрос в обучении межкультурной коммуникации 594

Воробьева Н. М.
Мотивация как важнейший фактор в развитии устной речи на материале художественных текстов в преподавании русского языка как иностранного 599

Воронова Л. В., Батраева О. М.
Инструменты практико-ориентированной подготовки к профессиональной деятельности будущих филологов-русистов 603

Вотякова И. А.
Использование информационных технологий при обучении русскому языку будущих переводчиков в Гранадском университете 609

Гаврилова В. Л., Теремова Р. М., Коротышев А. В.
Пути и перспективы инновационного развития теории и методики обучения русскому языку как иностранному 615

Ганапольская Е. В., Гу Хонфэй, Сюй Ци
Лингвистические основы начального курса устного последовательного перевода для студентов-русистов непереводческих специальностей вузов КНР 620

Гербик Л. Ф.
Учебный потенциал публикаций на сайтах белорусского посольства в России и российского посольства в Беларуси 626

Гольберг И. М., Живодрова Т. А., Корпечкова Е. В.
Элементы сравнительно-сопоставительного анализа языков при изучении дисциплины «Русский язык» в высшей школе 631

Гранкина М. А.
Компьютерный жаргон как элемент молодежного дискурса: лингвокультурологический аспект 637

Грибанова И. В.
Квест-технологии в преподавании традиционных вузовских дисциплин (на материале квест-экскурсии на тему «По стопам святого Кирилла» для студентов-русистов Филиала МГУ в Севастополе) 642

Гулегина О. С., Юсупова К. Т.
Подкасты в обучении русскому языку как иностранному 647

Гусева Е. Ю., Дворкина Е. А.
Профессионально ориентированное обучение РКИ (нефтегазовый профиль) 651

Данич О. В.
Формирование лингвокультурной грамотности младших школьников в контексте метапредметного подхода 656

Двинова Е. О.
Интернет-мемы как источник лингвистического осмысления и методического вдохновения 661

Дейкина А. Д.
Воспитание словом: лингвоаксиологический потенциал школьного курса русского языка 666

Дзюба Е. В., Чжан Вэй
Модель смешанного обучения русскому языку в китайском вузе ..670

Добренко Е. И., Соколова Е. В.
Обучающий потенциал event-проектов: фонетический аспект (на примере конкурсов чтецов) 676

Дубинина Н. А., Ерофеева И. Н., Ильичева И. Ю., Птюшкин Д. В., Голубева А. В.
Российская система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ): векторы модернизации.....681

Е Сянлинь
Особенности порядка слов в устной речи на русском языке как иностранном 687

Ефимова Д. А., Колегова О. А., Кондрашова Н. В.
Применение онлайн-курса в практике преподавания РКИ.....693

Жданов В. Н., Жданова Ю. В.
О проекте учебного комплекса по русскому языку «Привет!» для русскоязычных детей в Японии 698

Железнякова Е. А., Лысакова И. П.
Русский язык для детей мигрантов в школах Санкт-Петербурга: традиции и новации 704

Жидкова Ю. Б.
Методические основы содержания курса по научному стилю речи гуманитарного профиля 708

Жуковец Л. М.
Языковой и этнокультурный материал как ресурс воспитания. Организация проектной деятельности на уроках родного русского языка 714

Зорина Е. С.
Клинические практики в подготовке магистров-иностранцев (опыт Лингвистической клиники СПбГУ) 720

Ипполитова Л. В., Мухаммад Л. П.
Методологическая база проектирования учебной межкультурной коммуникации в современных условиях 725

Карань О. Б., Халили-Квасова С. В.
Нестандартные формы организации и проведения занятия по РКИ в вузе на этапе обобщения и систематизации знаний 730

Карпеченкова Ю. Г., Олейник М. А.
Концепция построения нового учебника по русскому языку для 7-го класса школ с киргизским языком обучения 736

Китунина Н. Н., Меркушева Е. С.
Устный интенсивный курс РКИ для начинающих как технология аффилиации и повышения когнитивной подвижности.....741

Кишкевич Е. В.
«Серой птицей лесной из далеких веков я к тебе прилетаю, Беловежская пуща». Русский язык как иностранный для будущих биологов и химиков 748

Ковалева Т. А.
Проблема формирования читательской грамотности у взрослых носителей русского языка 754

Козина Н. О.
Методический джем-сейшен как формат контекстного обучения (из практики курсов повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного/второго) 759

Колосова Е. И., Садыкова И. А.
Потенциал электронных пособий по русскому языку как иностранному в эпоху цифровизации 764

Колосова Т. Н.
Аспектуальность или категория вида. Чему учить? 769

Коренева А. В.
Регионально ориентированный подход к преподаванию лингвистических дисциплин в вузе.....774

Корчагина Е. Л.
Тактика преподавателя на уроках РКИ в век информатизации и цифровизации.....780

Котикова П. Б., Норейко Л. Н.
Об опыте применения электронных ресурсов на продвинутом этапе обучения РКИ 786

Кочарян М. А., Петросян Л. В.
Роль скаффолдинга в проблемно-ориентированном обучении РКИ.....792

Краснокутская Н. В.
О некоторых причинах избегания иностранными студентами внеаудиторных мероприятий и способах его преодоления 797

Криницкий О. Г., Смирнова Т. В.
Тест по русскому языку как иностранному уровня ТРКИ-IV/C2: к вопросу о реновации формата 803

Крюкова Л. Б., Трунова М. В.
Поэтические тексты о Сибири как объект филологического анализа в иноязычной аудитории (лингвокраеведческий аспект) .807

Кряквина А. А.
Лингводидактический потенциал материалов региональной тематики для обучения японских студентов русскому языку как иностранному 814

Кузнецова Н. В., Почтарёва О. В.
История и современность «языка интернета» в учебном курсе для магистрантов 819

Куйдина Е. П.
Обучение иностранцев выражению просьбы на русском языке 823

Курячая Н. В., Пушка О. В.
Авторские уроки для всех: результаты, проблемы, перспективы ..828

Лавочкина О. П.
Предпросмотровые задания при работе с фильмами на занятиях РКИ.....833

Лапошина А. Н.
Корпусный подход к созданию лексической основы курса РКИ в специальных целях (на примере курса для работников атомной энергетики).....839

Лапуцкая И. И.
Визуализация как один из инструментов анализа профессионально ориентированного диалога 844

Ласкарева Е. Р.
Осознанное и неосознанное при обучении говорению: задачи преподавателя 849

Лебедева М. Ю.
Алгеброй гармонию поверить: доказательный подход к проектированию обучения РКИ 856

Левушкина О. Н.
Урок русского языка в формате лаборатории текста: базовые характеристики 861

Лентовская А. В.
Сопоставительное исследование дискурсивных формул с применением мультимедийных корпусов в преподавании русского языка как иностранного.....864

Ли Мэнья, Федяева Е. В.
О феномене «культурной афазии» при изучении иностранных языков у китайских учащихся и путях решения проблемы в преподавании РКИ в совместном Университете МГУ–ППИ в Шэньчжэне 869

Лисик Л. Т.
Кураторство на родном языке новоприбывших в Швецию школьников 874

Литовкина А. М.
Лингвоцифровая компетентность современного преподавателя русского языка в условиях цифровизации образования 878

Лихачева М. Е.
Применение ресурсов инфографики в процессе развития умений устной профессиональной коммуникации у иностранных военнослужащих 884

Логутенкова О. Н.
Экспериментальное исследование влияния грамматической интерференции на речь билингвов.....890

Любимова Н. А., Первушина И. С.
Лингвистические основы обучения звуковой стороне речи русского языка носителей слоговых языков 896

Маликова Ж. Д.
Методика обучения русскому языку в казахстанской школе на примере УМК «Полёт» 901

Малышев Г. Г., Малышева Н. Г.
Некоторые методические приёмы обучения РКИ в ретроспективном аспекте 906

Мамиева И. Э.
Нарушения синтагматических отношений глаголов в речи носителей русского языка 911

Маркина-Гурджи М. Г.
Функциональное описание текста как методологическая основа формирования навыка создания вторичных текстов на уроках русского языка 915

Марчукова О. Г., Обласова Т. В.
Пути обновления методики обучения сочинению описания в школе 922

Марьянчик В. А., Попова Л. В.
Видеосюжеты онлайн курса «Дружим с падежами!» 928

Маслова М. В.
Обучение учащихся восьмых-девятых классов пересказу и метаговорению 934

Милюк Н. М., Хасанов П. Б.
Сопоставительный анализ фразеологических единиц как принцип этноориентированного обучения русскому языку как иностранному 939

Михеева Л. Н.
Комплексный подход к формированию лингвокультурной ситуации в современном вузе 944

Михеева Ю. А.
Тестирование по русскому языку как иностранному в Бразилии: популярность Элементарного уровня (ТЭУ/А1) среди бразильских дипломатов 949

Нагзибекова М. Б., Петрова С. М.
Русский мир Азии: тонкие грани методики обучения русскому языку в нерусской и иностранной аудитории 953

Насырова А. М., Павлова Е. В.
Формирование национально-языковой картины мира ребенка в условиях мультилингвального дошкольного образовательного учреждения 958

Недосугова А. Б.
О роли предметного компонента как основы отбора тематического минимума при обучении иностранных учащихся юридического профиля подготовки в новой социокультурной реальности 963

Некрасова Л. Н., Норейко Л. Н.
Письмо как компонент сертификационного тестирования по РКИ: содержание заданий и проблема соответствия коммуникативным потребностям тестируемых (уровень В2) 968

Никитенко Е. А.
Культуроведческое обогащение языкового межкультурного образования детей наших соотечественников за рубежом 973

Нистор В., Игнатьева Н.
Преподавание русского языка в Мексиканском национальном автономном университете: история, актуальность и перспективы 979

Новикова Н. С.
Грамматика в РКИ: «подводные камни» и маленькие хитрости 985

Новикова У. В.
Творчество Л. М. Пасенюка на уроке русского языка как иностранного в техническом вузе 989

Обухова Т. М.
Нормативность и вариативность в обучении РКИ 993

Оганесян К. А.
Опоры-стимулы как инструмент
для снятия языкового барьера при изучении РКИ.....999

Одинцова И. В.
Когнитивные техники развития ментального лексикона
учащихся в практике преподавания РКИ.....1005

Омакаева Э. У.
Лингвострановедение в преподавании РКИ в иностранной
аудитории: линвокультурные коды городского ономастикона
в контексте межкультурной коммуникации 1010

Павлова Н. И.
Наставничество как деонтологический и общедидактический
принцип при обучении русскому языку в медицинском вузе.....1017

Пашковская С. С.
Традиции и новации в обучении фонетике
русского языка как иностранного 1023

Пермана М. И.
Интерференты в русской речи индонезийских студентов.....1029

Петрова С. И., Уша Т. Ю.
Интегративная адаптационная методика
обучения русскому языку в поликультурных школах Нового
Уренгоя: опыт внедрения 1034

Позднякова А. А., Чепкова Т. П.
Возвратные глаголы в составе фразеологизмов:
лингводидактический аспект 1040

Позднякова Н. В.
Окказионализмы в преподавании русского языка 1046

Прокофьева Л. П., Вардзелашвили Ж. А.
Прагматический билингвизм:
о самовыражении личности в языке.....1051

Пшенина Т. Е.
Работа с ошибками в устной речи на продвинутом уровне РКИ
(смешанное обучение).....1056

Пышненко А. А.
Преимущества использования аутентичных подкастов
в обучении русскому языку как иностранному.....1062

Рогозная Н. Н.
Пути и подходы к созданию билингвальной модели обучения 1066

Родыгина С. О., Федотова Н. А.
Критерии отбора текстов для учебника РКИ А1–А2+ для сирийских школьников 1070

Рублёва Е. В.
Трансформация роли преподавателя РКИ в условиях цифровизации образования 1076

Рычкова Н. Г.
Фразеологизмы с метафорой движения как языковой материал на занятиях по РКИ: принципы отбора и презентации 1080

Ряузова О. Ю., Шорина Т. А.
Формы реализации проектной деятельности на уроках русского языка в зарубежной школе 1086

Савенкова Л. Б.
Проектная деятельность в рамках учебного курса как средство ранней лингводидактической профессиональной ориентации обучающихся 1092

Сари Ад-Дин М. Л.
Интегрирование интернет-ресурсов в традиционный формат обучения русскому языку (на примере факультативного курса в Ливанском американском университете) 1098

Свириденко О. И.
Предупреждение интерференционных ошибок в речи учащихся младшего школьного возраста в условиях русско-белорусского билингвизма 1103

Селютин А. А.
Лингвокультурная грамотность как основа для формирования знаниевого компонента образа гражданина России 1108

Скрябина О. А.
О тенденциях в развитии методики преподавания русского (родного) языка 1113

Соболева М. В.
Когнитивно-визуальные технологии обучения русскому языку и литературе с учетом особенностей визуального мышления современного школьника 1118

Соколова Т. М.
Об историко-культурном просвещении по теме «Великая Отечественная война 1941–1945 годов» на уроках РКИ в условиях новой геополитической реальности 1123

Сокольницкая Т. Н.
Региональный текст как актуальное понятие современной методики преподавания русского (родного) языка 1128

Стефанский Е. Е.
Обучение языку специальности будущих инженеров аэрокосмического профиля на занятиях по научному стилю речи 1132

Столетова Е. К., Чубарова О. Э.
Из опыта создания учебного пособия по работе с художественным текстом на продвинутом этапе обучения (Е. К. Столетова, О. Э. Чубарова «Экстремальные обстоятельства») 1138

Стрельчук Е. Н.
Современные вызовы развитию образования: обучение инофонов русскому языку в школах Подмосковья 1143

Сян Янань
Прагматические маркеры-аппроксиматоры в лексических минимумах по русскому языку как иностранному для B2 и C1 ... 1148

Тананина А. В.
Особенности обучения русскому языку как иностранному в возрастной аудитории 1154

Тапилин Т.
Место нарративных мультимодальных текстов как учебных материалов в методике преподавания РКИ 1160

Тираспольская А. Ю.
Изучение субъектно-объектных отношений в курсе языка специальности для иностранных учащихся-стоматологов 1166

Титкова С. И.
Текст как основа развития навыков чтения и аудирования: сравнительный анализ 1171

Торрезин Л.
О новой парадигме университетского межкультурного образования в области русского языка как иностранного 1176

Тошбаева М. Т., Юсупов М. Р.
Методы и приёмы обучения русскому языку в начальной школе (из личного опыта начинающего педагога) 1182

Трегубова Л. С.
Проблема межкультурной коммуникации на уроках русского языка в условиях поликультурной среды 1186

Тубалова И. В., Чапля В. В.
Принципы представления образа русского человека студенту китайского вуза, изучающему русский язык: на материале учебников по русскому языку как иностранному, созданных и используемых в Китае 1191

У Хао
«Межкультурная коммуникация» как учебная дисциплина на отделении русского языка в китайских вузах 1197

Ускова И. В.
Эмоциональный интеллект как новый результат обучения русскому языку и литературе 1203

Филиппова Е. В.
Лингводидактический потенциал коллокаций при обучении профессиональной речи иностранных студентов в вузе пожарно-технического профиля 1208

Филиппова О. В.
Тексты рок-песен как ресурс кросс-культурного обучения русскому языку как иностранному 1213

Фунг Чонг Тоан, Фам Хоанг Ань
Перспективные задачи вьетнамской русистики 1219

Хайруллина Р. Х.
Лингвокультурология в обучении русскому языку как неродному 1225

Хамраева Е. А.
Международный русский язык: к вопросу сертификации школьных уровней владения русским языком 1229

Харитонова О. В.
Содержание и структура учебно-методического пособия по аудированию для иностранных учащихся на довузовском этапе обучения 1234

Хизниченко А. В.
Проблемы разработки платформенного решения в обучении русскому языку как иностранному 1240

Хуонг Тхи Тху Чанг
Межкультурная коммуникация на занятиях по русскому языку: опыт практической работы с вьетнамскими студентами 1245

Цогт Б.
К вопросу о профилактике интерферентных ошибок в употреблении глагольного управления (на примере обучения монгольских учащихся) 1250

Цыбульская В. П.
Особенности дидактического тестирования по русскому языку как родному вне России (инновационный опыт молдавских русистов) 1255

Цянь Яли, Золотарева Л. А.
Особенности лингвострановедческого материала в китайских учебниках серии «Восток»: пословицы и поговорки 1260

Чжан Шоин, Шэн Чжончен
Подготовка преподавателей для системы билингвального образования в КНР 1265

Чугаев Н. В.
Разработка пособия по русскому языку и культуре речи на основе текстов военной лирики и военной прозы 1270

Шамонина Г. Н.
Влияние инновационных технологий в обучении русскому языку как иностранному на развитие навыков будущего 1275

Шанас М., Янкубаева А. С.
О проведении лингвистических лагерей по русскому языку как иностранному для учащихся Западной Монголии 1279

Шапошникова А. П.
Документальные фильмы как одно из средств развития медиаграмотности студентов, изучающих русский язык как иностранный 1284

Шипалова Н. А.
Презентация авиационной терминологии в иноязычной аудитории на занятиях по языку специальности в военном вузе 1289

Янченко В. Д.
Потенциал этноориентированной методики обучения русскому языку сирийских школьников (на материале работы со школьниками Дамаска, Пальмиры, Сафиты) 1294

Направление 6
ЯЗЫК. СОЗНАНИЕ. КУЛЬТУРА

Александрова Е. Н., Каримова Р. А.
Комплексная характеристика образа врача в «Записках юного врача» М. Булгакова (по материалам «Игры в бисер» Игоря Волгина) 1301

Анищенко О. А., Темирова Ж. Г.
Осмысление семантического типа мотивированности детьми-монолингвами и детьми-билингвами 1306

Анохина С. А.
Соматические компоненты фразеологической единицы *припасть к стопам/коленям/ногам* как маркеры отношения к собеседнику в старославянских текстах 1311

Бодрова Е. В.
Неофраземы с компонентом весна: трансформационный потенциал традиционного концепта 1316

Воробьёв В. В., Парамонов Д. А.
Лингвокультурная интервенция и лингвокультурная интерференция в России XXI века 1321

Гузи Л.
Проблематика исторической лексики и исторического нарратива в межъязыковом и межкультурном освещении 1327

Демешкина Т. А., Толстова М. А.
Роль образных единиц в формировании культурно-языкового ландшафта региона 1333

Димитриева О. А.
Прецедентные феномены в кулинарном рецепте 1339

Жакупова А. Д.
Общность и специфика осмысления мотивированной лексики русского языка детьми-монолингвами и детьми-билингвами 1345

Зайцева И. П.
Образно-ценностное осмысление феномена родного языка в произведениях К. Г. Паустовского 1351

Иванова Н. С., Чудова И. А.
Семантика «успеха» в контексте русской постперестроечной литературы как маркер национальной идентичности 1357

Казакевич О. А.
Лексическая репрезентация китайской национальной кухни в русских посольских отчетах XVII века 1363

Клименко Г. В.
Аксиологические характеристики руки человека в современном русском языке 1370

Козлова Т. А.
Классификация наименований моральных качеств на основе оценочного компонента семантики 1376

Корнеева Т. А., Давыдова Ю. В.,
Речевой портрет ольфакторного видеоблогера (вербально-семантический уровень) 1381

Кузнецова Е. А.
Префиксально-суффиксальная модель в топонимообразовании: репрезентация топонимической картины мира 1387

Лекарева И. Н., Сафонова О. Н.
«Прагма» и «драма» как инструментальные понятия русской этнолингвистики 1391

Люй Бинь
Культурные коды квазимер скорости в китайской и русской лингвокультурах 1395

Магерамова Ю. Ю.
Ключевые концепты лингвокультуры
Крайнего Северо-Востока России 1401

Магеррамов И. А. оглы, Шалина Л. В.
Коммуникативность и диалогичность рассказа А. Яшина
«Угощаю рябиной»: подтекст, контекст, интертекст 1407

Матрусова А. Н.
Концептосфера русской детской песни XX века 1412

Мельник Н. В.
Персональное, институциональное и национальное
в структуре языковой личности 1417

Михеева С. Л.
Диминутивные прилагательные
в тексте романа Ф. М. Достоевского «Бесы» 1420

Мишанкина Н. А.
Представления о физическом действии
в моделировании семантики русского термина 1426

Муратова Е. Ю.
Художественная роль прецедентных имен
в поэзии Е. Евтушенко XXI века 1431

Мухина И. К.
Идеографическая карта совмещенных
лексических репрезентаций концепта «Видеоигра» 1437

Мякшева О. В.
«Человек сам хозяин своей судьбы»: пролог жизни
(к 100-летию со дня рождения О. Б. Сиротининой) 1443

Отургашева Н. В.
Постсоветская действительность
глазами иностранных студентов:
аксиологический аспект межкультурной коммуникации 1449

Панков Ф. И.
Прошлый? Этот? Следующий? (почти серьёзные
лингвистические заметки об одном из фрагментов
русской языковой картины мира) 1454

Попкова Е. Д., Сидорова Е. Ю.
Эмоционально-экспрессивный потенциал
русских уменьшительных прилагательных 1460

Просвирнина И. С.
Асимметрия параметрических оппозиций
в русской и китайской лингвокультурах 1466

Рягузова Л. Н.
О расширении стилистических функций латинизмов в литературоведческом дискурсе 1472

Рядовых Н. А.
Осмысление аксиологемы *жизнь* в аспекте религиозного сознания 1478

Сапиева С. К.
Фреймовая модель как метод репрезентации концепта 1483

Сирота Е. В.
Сопоставительный анализ концептов «успех» и «удача» в лингвокультурологическом аспекте 1488

Сюй Лили
Пространственные метафоры как средство языковой концептуализации характера человека (на материале русских лексических единиц) 1494

Токарев Г. В.
Иронические номинации городских объектов Тулы 1501

Усманова Л. А.
Специфика лексемы *снег* в контексте бытийной ситуации (на материале произведений И. А. Бунина) 1504

Фаткуллина Ф. Г.
Универсальное и этническое во фразеологии как объект изучения сопоставительной лингвокультурологии 1510

Федяева Е. В.
Этнокультурная специфика когниции как основание вариативности языковой интерпретации 1515

Фельде О. В.
Коды региональной лингвокультуры в зеркале устного текста 1520

Черкашина Т. Т.
«Пределы русского слова»: традиции и новые смыслы 1525

Чурилина Л. Н.
Индивидное имя в языковой картине мира 1531

Шаклеин В. М.
Русская языковая картина мира в период кризиса традиционной цивилизации 1537

Шмелькова В. В.
История слов с формантом *благо-* в русском языке 1542

Направление 7
СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Афанасьева Н. А.
Традиционная образность лирики А. Пушкина в лексикографическом представлении: к вопросу о словарных пометах 1549

Бабенко Л. Г.
Универсальные идеографические словари: две версии лексикографической интерпретации поличастеречного множества слов русского языка 1554

Богачева Г. Ф.
Функции иллюстративных предложений в демонстрирующем словаре: коррекция приоритетов (на материале «Русского тематического словаря») 1560

Дудорова М. В.
Оппозитивные характеристики волосяного покрова живого существа в лексикографическом представлении 1565

Дьяченко Ю. А.
Создание школьного диалектного словаря: актуальность, структура, содержание 1570

Котова М. Ю.
На подступах к тематической русско-китайской паремиографии 1575

Лушникова И. И.
Педагогические аспекты двуязычных фразеологических словарей 1581

Максимчук Н. А.
Лингвокультурологические пособия словарного типа: о некоторых особенностях жанра 1585

Мокиенко В. М., Сидоренко К. П.
Крылатые выражения романа «Евгений Онегин» и их лексикографическое описание (к 200-летию начала работы А. С. Пушкина над романом) 1591

Никитин О. В.
Д. Н. Ушаков как нормализатор русского литературного языка (по архивным документам) 1599

Николенко О. Ю.
Словарь как памятник эпохи: устаревшая лексика словаря С. И. Ожегова 1603

Ольховская А. И., Пучкова А. Н., Бахарлу Х.
Эргономика словаря:
опыт экспериментального исследования 1608

Перфильева Н. В., Жикулина К. П.
Терминологизация наименований
голосовых помощников на русском языке 1614

Петрова З. Ю., Фатеева Н. А.
Персонифицирующие компаративные тропы: проблемы
лексикографического представления (на материале
олицетворения солнца, луны и месяца) 1619

Петрова Т. Е., Давыдович Я. В.
Пробная версия лексического минимума по русскому языку
как иностранному для подростков (уровень B1) 1625

Пименова М. В.
Создание исторического словаря древнерусских
устойчивых единиц: парные именования 1630

Попов С. А.
О роли «Топонимического мартиролога Российской Федерации»
в лексикографическом описании
исчезнувших имён собственных 1635

Северская О. И.
Паронимия, парономасия, паронимическая аттракция
в коммуникации и словарях 1640

Шишков М. С.
Корпус + словарь: возможности интегрированной
лексикографической системы 1645

Направление 8

РУССКИЙ ЯЗЫК: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Богданова-Бегларян Н. В.
НУ ВОТ в повседневном дискурсе:
функционально-семантическая характеристика 1655

Болдырев Н. Н., Толмачева И. Н.
Потенциально конфликтная интерпретация
языковых средств на уровне синтаксиса 1661

Вилинбахова Е. Л.
Субъективность в конструкциях с лексическими повторами 1666

Волкова Л. Б.
Семантико-стилистические особенности производных предлогов
«в отношении», «по отношению к», «относительно» 1672

Воронцова Ю. А.
Репрезентация деструктивной модели речевого поведения в современных дискурсивных практиках 1677

Колмогорова А. В.
Токсичность как коммуникативная категория русской речевой практики через призму корпуса, технологий NLP и психолингвистического эксперимента 1683

Корсакова Л. Е.
Русский юридический язык как предмет изучения и преподавания в аспекте профессиональной подготовки специалистов для судебной системы 1691

Пиотровская Л. А.
Акцентное выделение как инструмент воздействия 1697

Саакян Л. Н.
Проблема определения языковой природы дефисных комплексов в дисплейных текстах 1703

Селезнева Л. В.
Концепты ‘знание’ и ‘компетенции’ в образовательном дискурсе: ценностные ориентиры 1708

Сидорова М. Ю.
Анализ субъектного плана высказывания: актуальные практические применения 1713

Чжао Цзэхун
Коммуникативная стратегия вежливости в ситуации отказа (на материале брифингов официальных представителей МИД России) 1719

Юрина Е. А., Шлотгауэр Е. А.
Метафоризация тактильного жеста касания в образной системе русского языка 1725

Направление 9

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО И ДРУГИХ ЯЗЫКОВ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Антонова Е. Н.
Рецепция иноязычных элементов в поэзии: к вопросу о специфике русского интертекста 1733

Анциферова О. В., Парсегова А. А.
Русские паремии о богатстве и бедности на фоне китайского языка (лингвокультурологический аспект) .. 1737

Бабашева З. М.
Проблема двуязычия и роль интонации при овладении русским языком азербайджанцами 1743

Вихрова А. Ю., Лыпкань Т. В.
Сравнение параметра времени начала озвончения смычных взрывных согласных в устной речи русскоязычных билингвов Германии и монолингвов в России 1749

Волошина О. А., Куан Шужу
Проект создания русско-китайского словаря тезауруса лингвистической терминологии 1754

Вяткина С. В., Чу Цзинжу
Экспрессивная пунктуация в современном информационном пространстве России и Китая 1760

Давыдов А. В.
Обучение малийцев русскому языку как иностранному 1764

Давыдова М. А.
Репрезентация тематического поля «Динамические характеристики человека»: сопоставительный аспект (на материале устойчивых сравнений с зоонимичным компонентом в русском, английском и итальянском языках) 1770

Дедович О. Г.
«Королевские буквы и словарные монстры»: сказочные метафорические модели лингводидактического дискурса (на материале русского и немецкого языков) 1775

Джусупов М.
Тюркская и русская пословица (лингвоконтрастивные, антропоцентрические и лингвометодические аспекты) 1781

Дягилева И. Б.
Иноязычная лексика в русской и венгерской лексикографии XIX века (на материале словарей А. Д. Михельсона и К. Бабоша) 1786

Иванова Е. Ю.
Русское сослагательное наклонение в зеркале болгарского языка 1792

Керкез Д.
Микросинтаксис в преподавании русского языка как инославянского (на примере конструкции *Вот так* + N_1) 1798

Козан О.
Контрастивная ономасиология в лингводидактическом аспекте: проблемы и перспективы 1803

Комлева Е. В.
Универсальные и идиоэтнические стратегии речевого воздействия в текстах официальных поздравлений (на примере текстов российских русскоязычных и индийских англоязычных официальных поздравлений) 1809

Левушкина Р.
Наименования христианских добродетелей в современном сербском и русском языках (сравнительный лексико-семантический анализ) 1814

Марич Б.
Использование иностранной речи как средство переключения кодов 1820

Маркова Е. М.
Лексика русского языка в славянской аудитории: основные лингводидактические особенности 1825

Рагимова С. А. кызы
Речевой этикет в языковой культуре русского и азербайджанского народов 1831

Ровдо И. С.
Челночный перевод как способ выявления межъязыковой эквивалентности 1837

Рой Х.
Изображение образа женщин в русских и хинди пословицах и поговорках 1842

Рылов С. А.
Синтаксический синкретизм на фоне сопоставительной славянской синтактологии (на материале русского и чешского языков) 1847

Сейдагаи резаи М. Х.
Антифразис и эвфемизация: на основе сопоставительного анализа 1853

Токарева Г. В.
Изучение русского языка в сопоставлении с таджикским на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в российском энергетическом вузе 1859

Чжао Цихан
Лингвистические особенности терминов биоматериаловедения в русском языке на фоне английского и китайского языков 1864

Шейранян С. З.
Двуязычный словарь-универсал для специалистов: актуальность и сущность 1870

Направление 10

ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОПОНИМАНИЯ, ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Алюнина Ю. М.
Возможности и ограничения нейронного машинного перевода 1879

Атанесян А. С.
К проблеме перевода произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина на армянский язык 1887

Брыкова А. А.
Нарративные стратегии оригинальной и переводной версии «Сталинского носа» Е. Ельчина в контексте социально-исторической проблематики 1891

Гавранчич М.
Особенности перевода терминологических единиц уголовного права с сербского на русский язык 1897

Гонсалес А. А.
К новому подходу изданий русских текстов за рубежом 1902

Григорьева Л. Н.
Перевод русской детской литературы в Германии: основные тенденции и особенности 1906

Гусман Т. Р., Соколова Л. В.
О цифровом образовательном ресурсе по переводоведению для испаноязычных студентов «В помощь переводчику» 1910

Иркова А. В.
Обратный машинный перевод как способ обнаружения точек семасиологического напряжения (на материале природоохранных и экологических текстов) 1915

Калашников А. В.
Стихотворение из пьесы Шекспира «Как вам это понравится» во множественных переводах на русский язык 1920

Кондратьева Н. В., Мизирева Д. Ю.
Особенности перевода безэквивалентной лексики с русского на удмуртский язык (на материале произведений М. Горького) 1925

Луна Артеага И. П.
Авторская пунктуация Марины Цветаевой в переводах на испанский язык 1929

Луппов М. А.
Особенности подбора иероглифических единиц при переводе русских имен собственных на китайский язык (на примере произведений, включенных в образовательную программу КНР) 1934

Новакова К.
Устный фольклор в творчестве Н. В. Гоголя и его перевод на словацкий язык 1939

Нургали К. Р., Сиряченко В. В.
Рассказ А. П. Чехова «Человек в футляре» на казахском языке: сравнительный анализ перевода реалий 1944

Обухова Е. С., Шуканов Н.
Универсальное, национальное и индивидуальное в тексте перевода романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» на македонский язык 1953

Овсянникова С. В.
Стихотворения Анны Ахматовой в переводах Джейн Кеньон: смысловые и ритмические доминанты 1959

Пенчева А. И.
Освоение терминов в области частного банковского обслуживания в русском языке 1964

Разумовская В. А.
Культурная память в художественном нарративе: вопросы восприятия и перевода 1969

Самуэлян С. Б.
Анахронизм как одно из средств создания комического эффекта, или о сложностях при мультимедийном переводе 1975

Чертоусова С. В.
Национальные прецедентные феномены и способы их передачи в художественном переводе 1981

Ши Хуэйминь
Интерпретация переводческой девиации с прагматической точки зрения 1986

Направление 11
РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕДИА-ПРОСТРАНСТВЕ

Абрамов В. П., Абрамова Г. А., Тихонов В. В.
Медиа, текст, язык в условиях социально-экономических изменений 1993

Айсакова Е. А.
Функционирование универбатов в современных медиатекстах... 1997

Бугаева И. В.
Сетевые неодериваты как способ выражения оценки 2000

Буданова С. Г.
Концептуализация понятия «семья»
в поликодовых текстах современной рекламы..... 2005

Донина О. В., Олефир Н. А.
Особенности политических медиатекстов
(на примере анализа ток-шоу) 2010

Ермоленко С. В.
Дискурсивные практики конструирования достоверности
информации в новостном медиадискурсе 2015

Ким Л. Г.
Дискурс интернет-комментариев как целостное
самоорганизующееся речевое пространство 2020

Миронова Н. И.
Особенности речевого акта угрозы в интернет-комментариях:
субъект и объект угрозы 2025

Млечко Т. П.
Специфика русскоязычного медиадискурса
в ближнем зарубежье 2031

Омельяненко В. А.
Языковая мода на присоединительную конструкцию
в современном медиапространстве..... 2037

Пикулева Ю. Б.
Об актуализации некоторых архитектурных метафор
в текстах СМИ 2041

Радбиль Т. Б., Радбиль Н. В.
Наречия «патриотично» и «патриотически»
в языке интернет-СМИ в свете лингвоаксиологического
дискурс-анализа 2046

Роднова М. А.
Интеллектуальная игра как особое коммуникативное событие:
проблема типологии 2052

Рыбинок Е. С., Сафаралиева Л. А.
Отношение первичной и вторичной прецедентности
в кинотексте 2058

Рябинина А. Г.
Лингвокультурный типаж «учитель/преподаватель»
во вторичных поликодовых текстах современной рекламы 2063

Савельева Т. В.
Праздник общения читателя и писателя: читательский интернет-
отзыв как медиатекст..... 2069

Самыличева Н. А.
Окказиональные новообразования
в интернет-мемах как проявление языковой игры
(на материале пабликов «ВКонтакте») 2074

Фаронская С. А.
Комментарий как реакция на медиапродукт в рамках
социальной сети «ВКонтакте»: характеристика,
структура и содержание 2080

Юдина А. Д.
Лингвокреатив в средствах массовой информации 2086

Направление 12
РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В МИРОВОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Абрамовских Е. В.
Особенности рецепции текста-источника в киноэкранизации:
к постановке проблемы 2095

Анастасьева И. Л.
Архетипические образы в русской и европейской литературе 2100

Анисимова Е. В.
Проблематика школьной повести конца XX века 2106

Арслан Х.
Ф. М. Достоевский: история переводов, пути к читателям
и исследователям в Турции, влияние писателя и мыслителя
на турецкую литературу 2111

Арустамян К. С.
Семантический диапазон понятия «вокзал»
в произведениях И. Бунина 2116

Афанасьев А. С., Рахимова Д. И., Шакирова Д. Ш.
Философия слова в альбоме «Сто лет одиночества»
Егора Летова 2122

Банерджи Р.
Толстой и толстовство в индийском контексте..... 2127

Бейсенова Ж. С.
Мировая традиция и национальная специфика
детской литературы..... 2132

Белозубова Н. И.
Современная военная поэзия:
тенденции развития 2137

Бианки М. де Ф.
«Сан-Бернардо» Грасилиано Рамоса
и «Кроткая» Достоевского 2143

Ван Цзысюань
Феномен контрпамяти
в романе М. М. Степановой «Памяти памяти» 2148

Вигерина Л. И.
Художественный синтез в повести В. В. Голявкина
«Мой добрый папа»: музыка, кино, цирк 2152

Галимуллина А. Ф.
Образы детей и животных в рассказах Евгении Русиновой 2157

Ельцова Е. Н.
Африка в лингвокультурной парадигме
русской литературы первой половины XX века 2162

Загидуллина М. В.
Читают ли Пушкина в России:
контуры исследовательского проекта 2168

Зеневич Е. В.
Мифопоэтика христианской любви в стихотворении
Ю. В. Жадовской «Любовь» 2173

Зотов С. Н.
Экзистенциальная кинодрама Клода Соте «Сердце зимой»
и роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» 2178

Канунникова И. А.
Символика образа воды в пьесе Ю. В. Тупикиной
«Офелия боится воды» 2184

Караель Дж., Унсал О.
«Песня» И. А. Бунина в контексте
лермонтовского первообраза 2190

Кислова Л. С., Ветошкина М. А.
Мир зазеркалья в драматургии Надежды Птушкиной 2195

Кумбашева Ю. А.
Некоторые тенденции новейшей российской поэзии:
бытовая «вещность» и сказочная «орнаментальность» 2201

Ларионова М. Ч.
Баба Яга в американских комиксах 2206

Лескано Х. А., Перейра Х.
Рок и утопия: русско-советский рок в 1980-е годы 2211

Лисица А. Р.
Мальчики в литературе: от классики приключений
до романа В. А. Каверина «Два капитана» 2217

Ляшенко Т. М.
Сказочные мотивы в романе Ф. Сологуба «Мелкий бес»:
сюжетная линия Саши Пыльникова 2222

Медведев А. А.
«Ты призрачным сияла светом»:
символика розы в поэзии А. Ахматовой и Р. М. Рильке 2228

Медведева А. Р.
Когнитивный возврат: специфика функционирования
региональной идентичности
в романе «Красная точка» Д. В. Бавильского 2233

Оганесян Г. С.
Способы описания лжи и правды
в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина» 2239

Пашков А. В.
Изображение истории в советской поэме 1940–1950-х годов 2243

Рамазанова Ш.
Функция сновидений в русской и мировой литературе
(Н. Г. Чернышевский, Х. Л. Борхес, Х. Кортасар) 2247

Рами И.
Турецкие исследования русских путешествий на Восток 2253

Салес Д. Р.
Переводы произведений А. П. Чехова в Бразилии:
история и современность 2258

Селютина Е. А.
Литературные интервью
как нарратив публичной самоинтерпретации 2263

Скоропанова И. С.
Трансформация заглавия
в произведениях современных русских писателей 2269

Смирнова А. И.
Роман «Эшелон на Самарканд» Г. Яхиной
как опыт создания персональной мифологии 2275

Спиридонова Л. Н.
Полифонизм интеллектуального романа:
к вопросу об интерпретации смыслов 2280

Степанов А. Д.
Чехов в интерпретации Иосифа Хейфица 2286

Хатямова М. А.
Лирика Г. Н. Кузнецовой: проблема самоопределения
в пространстве поэзии первой волны русской эмиграции 2293

Чжан Шицун
Исторические прототипы Грина
в романе Б. Акунина* «Статский советник» 2298

Чурляева Т. Н.
Осердеченный ум как нравственно-эстетическая категория
русского реализма (И. А. Гончаров «Обыкновенная история») ... 2302

Швецова Т. В., Шахова В. Е.
Пространственная метафора
в сюжете о мезенских «робинзонах» 2308

Шульженко В. И., Сумская М. Ю.
«Кавказский текст» русской литературы:
двадцать лет спустя 2314

Щукина Д. А.
Координаты мемуарного хронотопа:
Сергей Шаргунов и Захар Прилепин 2320

Яхьяпур М., Карими-Мотаххар Дж.
«Старцы на пире Гафиза» (Вячеслав Иванов и Хафез)..... 2325

Направление 13

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Ащеулова И. В.
Возможности предмета «Родная литература (русская)»
в изучении культуры, истории и литературы
родного края 2331

Володина Е. Н.
Проблема понимания классики
и способы концептуализации знаний школьников
(на примере изучения творчества А. П. Чехова) 2337

Ганицева А. В., Мухаметшина Р. Ф.
Языковые картины мира в контексте полилога культур:
методический аспект 2343

Гордиенко О. А., Шапошникова Т. Л.
Русская и мировая литература в образовательном пространстве
технического вуза как способ актуализации терминальных
ценностей иностранных и российских студентов 2348

Джафаров Т. Г. оглу, Джарчиева И. М. гызы
Русский язык и литература в образовательном и культурном
пространстве Азербайджана: нынешнее состояние, проблемы
и перспективы 2354

Забинякова Г. В., Локтионова Н. П.
Школьный учебник по русской литературе для 11-го класса в контексте обновленного содержания образования в Республике Казахстан (из опыта создания) 2360

Иттерова И. В.
Русская литература в культурном и образовательном пространстве мира 2366

Коханова В. А.
Трансформация профессиональной подготовки преподавателей русской литературы в условиях цифровизации 2370

Кривоборская Д. М.
Книжные клубы для подростков-билингвов как вариант поддержания русского языка за рубежом 2376

Кулибина Н. В.
Между Сциллой и Харибдой: художественный текст между лингвистикой и литературоведением 2379

Лукичева А. О.
Опыт изучения стихотворений А. С. Пушкина иностранными курсантами 2384

Льоренс Тревиньо А. А.
Преподавание русской литературы на Кубе с использованием возможностей виртуальной обучающей среды 2389

Панченко Т. Ф.
Теоретико-литературные проблемы преподавания русской литературы 2394

Погорелова И. Ю., Савченко Т. Д.
От ученика к учителю: парадигмы нового взаимодействия 2399

Полева Е. А.
Потенциал артпедагогики для организации гражданско-патриотического воспитания обучающихся при изучении литературы (на материале рассказов Ю. Яковлева о Великой Отечественной войне) 2405

Рогова К. А., Колесова Д. В., Попова Т. И.
Категории текста как инструмент подготовки интегрированного урока «Чтение» для иностранных учащихся 2410

Сайко О. А.
Изучение фразеологизмов как возможный вариант интеграции урока русского языка и литературы 2414

Сизая С. А.
Ретроспективный анализ роли внеклассной работы по литературе 2419

Смирнова Н. Л.
Мегатекст *vs* текст: как современного читателя удивить русской классикой 2423

Стенина Н. С.
Русская литература и художественная иллюстрация в образовательном пространстве творческого вуза 2427

Тищенко А. С.
Национальная идея в школьном преподавании: на материале древнерусской литературы 2432

Уразаева К. Б.
Рефлексивные задачи и формирование навыков читательской грамотности 2438

Шашкина Г. З., Галиева Б. Х., Аюпова Г. К.
Типовая учебная программа по предмету «Русский язык и литература» для 5-го класса общеобразовательной школы Республики Казахстан с казахским языком обучения: содержательный аспект 2442

Ядровская Е. Р.
Методика преподавания литературы — методике преподавания РКИ: теория, практика, синергия 2447

Яценко И. И.
Русская литература в казахстанской филологической аудитории: трудности восприятия 2454

Научное издание

XV КОНГРЕСС МАПРЯЛ: ИЗБРАННЫЕ ДОКЛАДЫ

ISBN 978-5-6043747-9-5

9 785604 374795

Подписано к публикации 24.06.2024.
Формат 60×84 1/16. Гарнитура Школьная.
Усл. печ. л. 156.